

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO
PRIMEIRO CICLO FACE À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

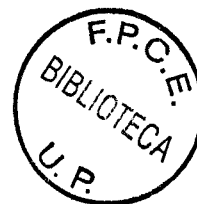
Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira

2002

TD
FER/EST

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto



**ESTUDO DAS ORIENTAÇÕES DOS PROFESSORES DO
PRIMEIRO CICLO FACE À EDUCAÇÃO DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 19856
Data 05/08/03

Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira

Porto, 2002

*Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto para
prestação de provas de doutoramento em Psicologia, sob a
orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão.*

Reconhecimentos

Sempre olhei para as palavras de agradecimento como um misto de verdade e de retórica. Após este trabalho vejo-as, apenas, como verdade. De facto, um trabalho desta natureza, ainda que eminentemente individual, envolve, e muito, a cumplicidade de todos aqueles que mais de perto conosco convivem. Antes de mais, envolve o orientador.

Ao Prof. Joaquim Bairrão, por ter querido percorrer comigo mais esta etapa do meu percurso formativo. Ele sabe –estou segura– da importância que tem tido nas minhas opções teóricas no domínio da Psicologia da Educação. O seu cunho está presente nesta tese. Mas, se o seu saber e a sua experiência foram fundamentais neste trabalho, não foi menos importante, contar com a sua amizade. Permanecerão, em mim, como momentos inesquecíveis, muitas das sessões de orientação onde ciência, sabedoria e humor se confundiam.

À minha família. É difícil não envolver a família num trabalho que dura seis anos. A minha, não foi excepção. Não tenho dúvidas, que aos meus filhos, lhes foi pedida uma paciência e compreensão maior do que aquela que a idade lhes permitia dar. Raramente mas regatearam. Por isso, lhes estou grata.

Tenho a sorte de estar casada com um académico capaz de compreender as vicissitudes de um trabalho desta natureza. Mas, mesmo que o não fosse, não tenho dúvidas que o Pedro estaria, como esteve, solidamente presente. Senti sempre o seu apoio firme e a sua determinação quando a minha faltava. Servi-me, muitas vezes, da sua capacidade de ouvir o outro para, depois, com sabedoria, fazer a síntese clarificadora, tão importante nos

momentos em que no nosso pensamento se entrecruzam as ideias e as incertezas.

Um agradecimento especial aos meus pais e aos meus irmãos, pois também eles sentiram, tantas vezes, a minha indisponibilidade tendo sempre sido capazes de a aceitar.

À minha sogra queria agradecer a sua disponibilidade incondicional e, acima de tudo, por ser como é.

Ao meu cunhado João, que no meio das safenas, foi sempre encontrando tempo para partilhar saudáveis momentos de conversa onde, com humor subtil, ia dissecando o elaborado discurso psicológico.

Ao pensar na palavra agradecimento a Ana Isabel Lage, a Cidália Alves, o Ferreira Alves, a Milice Ribeiro dos Santos, a Rosa Ramalheira, aparecem no meu campo de consciência em associação estreita a um conjunto de sentimentos acerca da sua bondade e disponibilidade, numa palavra amizade, que não é, para mim, nada fácil converter na sintaxe exigida à expressão escrita. Queria-lhes dizer como tenho apreciado e sentido os vossos "pequenos nada que são tudo" como, a outro propósito, dizia Fernando Pessoa.

À Isabel Osório, à Laurentina Santos, à Maria Fernanda Moraes, minhas amigas, queria dizer-lhes que conforto e bem-estar são os sentimentos com que cubro a nossa amizade. Mas à Ana Isabel Lage, à Isabel Osório e à Manuela Pessanha tenho ainda que agradecer o tempo que tiraram às suas ocupadas vidas para, em diferentes momentos, me ajudarem nos trabalhos desta tese.

À Maria do Céu que, desde há oito anos, partilha comigo, num registo de cooperação e amizade, o meu quotidiano, um obrigada muito especial.

Ao Luís Lopes por ter trazido, tantas vezes, a amizade revestida de enigmas do sentido.

Aos meus colegas de departamento, Isabel Pereira Pinto, Lurdes Braga, Jorge Coelho e Miguel Santos, um muito obrigada por fazerem do nosso contexto de trabalho um espaço de amizade.

À Susana Martins e ao Sérgio Araújo, psicólogos da Unidade de Educação para a Saúde (UES), não posso deixar de agradecer a ajuda que prestaram na dactilografia das referências bibliográficas. Um agradecimento muito particular para à Paula, estagiária do ESCAP nesta Unidade, pela disponibilidade com que comigo colaborou.

A muitos dos meus formandos com quem tenho aprendido o valor da persistência, do profissionalismo e da crença na equidade educativa.

Ao Prof. Luís Soares, Presidente do Instituto Politécnico do Porto, uma palavra de reconhecimento pelo apoio institucional e pelo encorajamento pessoal que soube manifestar durante todos estes anos em diversas áreas da minha actividade profissional.

Índice Geral

Resumo - Abstract - Résumé

Nota Introdutória	1
Parte I – Educação Regular Educação Especial: uma História de Separação	11
<i>Capítulo I- O modelo educativo da segregação: primeira proposta para educar indivíduos com deficiência</i>	12
1- Primeiros percursores da educação especial	13
2- O modelo da segregação	16
3- O <i>Zeitgeist</i> científico ligado ao movimento da segregação	21
4- O contributo da psicométrica no movimento da segregação	22
5- O modelo de ensino-aprendizagem	29
6- Críticas à segregação: percursores da integração	33
6.1- Revisão dos sistemas de categorização e a ênfase no movimento da normalização	36
6.2- Movimento dos direitos civis das minorias e exemplos bem sucedidos de integração	40
6.3- Vontade política e legislativa	44
7- Considerações Finais	45
<i>Capítulo II - O modelo educativo da integração : propostas para a normalização</i>	47
1- <i>Zeitgeist</i> científico associado à integração	48
1.1- A análise aplicada do comportamento e a psicologia ecológica	52
2- Dimensão jurídico-legislativa da integração	56
3- Dimensão sócio-educativa da integração	61

3.1- O modelo de avaliação subjacente à integração	61
3.2- A educação especial como processo único e individualizado	64
4- Avaliação dos efeitos da integração	69
5- Percursos da inclusão	71
6- Considerações finais	80
Capítulo III - O modelo educativo da inclusão: propostas para o direito à igualdade	
<i>num espaço e tempo comum</i>	82
1- Inclusão: um modelo ético de pensar a educação	83
2- <i>Zeitgeist</i> científico na inclusão	85
2.1- Deficientes e normais: desconstruindo o conceito de deficiência	86
2.2- O direito à sala de aula como o meio menos restritivo	91
3- A pragmática da inclusão	98
4- Considerações finais	108
Capítulo IV - O conhecimento e as crenças na pragmática da educação especial e do	
<i>ensino regular</i>	112
1- Da pragmática ao conhecimento em educação especial	113
2- O conhecimento em cenários inclusivos	116
3- A resposta às necessidades educativas especiais em contextos inclusivos	122
4- As adaptações na sala de aula	130
4.1- Os recursos e a elasticidade	136
4.2- O conhecimento e a elasticidade	138
4.3- Da desejabilidade à exequibilidade das adaptações	141
5- As crenças dos professores e a adopção das práticas inclusivas	144
6- Clarificando o conceito de crenças	148
7- Crenças e inclusão	152

8- Considerações finais	155
Parte II - Estudo das Orientações dos Professores Face à Educação dos Alunos	
com Necessidades Educativas Especiais	156
<i>Capítulo V – Introdução: enquadramento e propósitos do estudo</i>	157
1- A legislação portuguesa	159
2- A inclusão: aspectos do actual estado das práticas em Portugal	164
3- Enquadramento e objectivos do nosso estudo	170
<i>Capítulo VI – Método</i>	179
1- Participantes	180
2- Instrumentos	184
Caracterização individual	185
Questionário dos conhecimentos pedagógicos gerais	186
Questionário das adaptações no processo de ensino	188
Questionário dos pressupostos normativos das práticas de inclusão	190
Questionário das crenças dos professores relativas às práticas da inclusão	191
3- Procedimento	193
<i>Capítulo VII – Estudo das propriedades métricas dos questionários</i>	195
1- Questionário de conhecimentos pedagógicos gerais	196
1.1- Importância do conhecimento	199
1.2- Grau do conhecimento	215
1.3- Fonte do conhecimento	226
1.4- Síntese	230
2- Questionário das adaptações no processo de ensino	231
2.1- Desejabilidade das adaptações	232
2.2- Facilidade das adaptações	240

2.3- Síntese	248
3- Questionário dos pressupostos normativos das práticas de inclusão	248
3.1- Concordância presente	250
3.2- Concordância passada	258
3.3- Síntese	265
4- Questionário das crenças dos professores relativas às práticas da inclusão	266
4.1- Concordância presente	269
4.2- Concordância passada	278
4.3- Síntese	286
5- Considerações finais	287
Capítulo VIII – Determinação de uma classificação tipológica dos professores em função das suas crenças relativas à pragmática da inclusão	291
1- Determinação dos grupos de professores	296
2- Validade dos <i>clusters</i>	299
3- Interpretação dos <i>clusters</i>	303
4- Grupos de professores: aspectos descritivos	305
5- Discussão	320
6- Considerações finais	331
Capítulo IX – Estudo das respostas aos questionários em função das classificações tipológicas dos professores	332
1- Grau de satisfação com a aprendizagem dos alunos	336
2- Satisfação com o trabalho desenvolvido com os professores do ensino regular	337
3- Os locais do processo de apoio educativo: professores do ensino regular	340
4- Os locais do processo de apoio educativo: professores da educação especial	344
5- O conhecimento pedagógico geral	349

5.1- Importância do conhecimento	351
5.2- Grau do conhecimento	362
5.3- Origem do conhecimento	367
6- Adaptações no processo de ensino	375
6.1- Desejabilidade das adaptações	375
6.2- Facilidade das adaptações	381
7- Pressupostos normativos das práticas de inclusão	389
7.1- Configuração geral dos resultados	391
7.2- Análise das respostas em função das variáveis dos professores	392
8- Crenças relativas às práticas da inclusão	408
8.1- Configuração dos resultados	410
8.2- Análise da respostas em função das variáveis dos professores	411
9- Valor discriminante do perfil dos professores face às variáveis analisadas	424
10- Discussão	430
11- Considerações finais	462
Capítulo X- Nota de Conclusão	465
Referências bibliográficas	476
Anexos	

Resumo

O nosso estudo examina as orientações de 330 professores do 1º ciclo –da educação regular e da educação especial– face aos três modelos de atendimento educativo de crianças com Necessidades Educativas Especiais: segregação, integração e inclusão. Elaborámos para o efeito quatro questionários –*Conhecimento Pedagógicos Gerais, Adaptações no Processo de Ensino e Pressupostos Normativos das Práticas da Inclusão e Questionário de Crenças dos Professores Relativas à Inclusão*–, que pretendem apreender os três tipos de conhecimentos (princípios, máximas e normas) que constituem a categoria de *conhecimento proposicional* segundo Shulman (1986). Aplicando o método da análise dos *clusters* às respostas obtidas em duas das sub-escalas do *Questionário de Crenças dos Professores Relativas à Inclusão*, foi possível determinar uma classificação tipológica que agrupava os professores em quatro categorias: Inclusores, Integradores, Segregadores e Atípicos. As respostas dadas nas diferentes escalas dos questionários bem como os elementos da caracterização individual e profissional dos participantes foram examinados em função daquelas quatro categorias. Desta análise sobressaiu a importância do tipo de professor como fonte primária de variação dos resultados, o que indirectamente releva a importância das crenças nas orientações dos professores. Os dados recolhidos permitiram-nos, entre vários aspectos, a caracterização do tipo de atendimento prestado aos alunos com NEE nos três concelhos onde o estudo decorreu, bem como pôr em evidência a expressão minoritária que os professores de perfil inclusivo tem na nossa amostra. São levantadas algumas sugestões para a formação de professores no sentido da implementação das práticas conducentes à escola inclusiva. Defende-se, igualmente que a dissonância, a confusão de papéis e os receios na assunção da responsabilidade pelos alunos com NEE devem ser entendidos como característica associada ao processo de mudança. São, ainda, avançadas algumas sugestões de investigação futura relacionadas com as crenças e o comportamento dos professores no contexto sala de aula

Abstract

Elementary School Teachers' Perspectives on the Education of Children with Special Educational Needs— This study examines the perspectives of 330 elementary school teachers —regular and special education regarding models of segregation, integration and inclusion.

Four questionnaires were constructed, in order to examine the three types of knowledge (principles, maxims and norms) constituting the *propositional knowledge* form (Schulman, 1986,1987).

Based on teachers' beliefs about educational approach to children with special educational needs, it was possible, by cluster analysis, to group teachers in four categories : *includers, integrators, segregators, and atypicals*. Inclusive teachers, valued more favorably the importance of pedagogical knowledge, desirability and feasibility of teaching accommodations, as well as inclusive legislation.

This finding, indirectly underscores the importance of beliefs in the way teachers perceive educational models to attend children with special needs.

Our data, among other aspects, permitted the characterization of the way students with special needs are being educated, and showed that inclusive teachers still constitute a small minority.

In the discussion and conclusions, some suggestions are made concerning training of teachers and improving current practices in order to implement really inclusive schools.

It is also stated that the present state of dissonance and role confusion among teachers, should be viewed as a natural consequence of any process of change. Further research questions are also raised concerning relationships between teacher's beliefs and their classroom behavior.

Résumé

Les Perspectives des Professeurs de l'Enseignement Élémentaire sur l'Éducation des Enfants avec des Besoins Éducatifs Spéciaux— Cette étude examine les perspectives de 330 professeurs de l'enseignement élémentaire —régulier et spécial— concernant les modèles de ségrégation, intégration et inclusion.

On a élaboré quatre questionnaires pour examiner les trois types de connaissances (principes, maximes et normes), constituant la catégorie de la *connaissance propositionnelle* selon la théorie de Schulman (1986,1987).

À partir de l'analyse de les croyances des professeurs sur l'approche éducatif des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux, on a séparé, par *cluster analysis*, quatre catégories d'enseignants: *inclueurs*, *intégrateurs*, *ségrégateurs* et *atypiques*.

Les résultats on montré que les enseignants *inclueurs* valorisent plus favorablement l'importance des connaissances pédagogiques, la desirabilité et la facilité de concrétisation des adaptations de l'enseignement, bien comme la législation inclusive. Ce résultat souligne indirectement l'importance des croyances dans la façon comme les professeurs représentent les modèles d'attendant éducatif des élèves avec besoins spéciaux. Nos observations ont, entre autres aspects, possibilité de faire une caractérisation du mode comme ces élèves sont actuellement attendus et ont montré que, présentement, les enseignants inclueurs sont encore minoritaires.

Dans la discussion et les conclusions de cette thèse, sont élaborés des suggestions concernant la formation des professeurs et l'adoption de nouvelles pratiques éducatives dirigées à la construction d'écoles vraiment inclusives. Nous soulevons aussi quelques questions de recherche concernant le système de croyances des enseignants et leurs comportements dans la salle de classe.

Nota Introdutória

A intenção de dar conteúdo substantivo às propostas do movimento inclusivo tem constituído uma das preocupações centrais das políticas educativas do nosso país. Num momento em que proliferam os discursos e as discussões em torno do Sistema Educativo e do modelo da inclusão, é essencial a monitorização dos esforços já empreendidos, através da produção de estudos capazes de fornecerem a indispensável avaliação do estado de uma mudança pretendida, mas que se exige, ao mesmo tempo, responsável.

A urgência da investigação atravessa áreas tão diversas como a dos levantamentos estatísticos (*e.g.* quantos alunos são apoiados dentro e fora da sala de aula; prevalência, por escolas, de crianças sinalizadas para apoio; relações entre diagnóstico e modalidades de apoio solicitadas e fornecidas; taxas de retorno ao ensino regular; grau de sucesso alcançado pelos alunos em apoio educativo; percentagem de professores de educação especial com qualificação para o exercício profissional; tempo de permanência dos docentes nos apoios educativos; custos financeiros e humanos dos diferentes modelos de atendimento...), a da análise comparativa dos resultados sócio-académicos dos alunos em função das modalidades de atendimento prestadas, a do estudo dos processos de ensino e de cooperação entre professores dentro e fora da sala de aula, a da apreciação dos currículos e dos programas de ensino individual, a da opinião dos pais dos alunos com e sem *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) face às diferentes modalidades de atendimento a das consequências da inclusão para as crianças sem NEE; ...

Sem pretendermos, de modo algum, diminuir o relevo dos tópicos mencionados, gostaríamos de dar, aqui, ênfase particular à vasta problemática que mais directamente se relaciona com os professores. De facto, a exequibilidade das propostas inclusivas

depende muito daquilo que os professores –enquanto elementos chave de todo o processo educativo– conseguem, efectivamente, fazer nas suas salas de aula.

Estabelecida que está a relação entre as crenças pessoais e o modo como os indivíduos implementam orientações programáticas e se envolvem na acção, não admira que os juízos de valor tecidos pelos docentes acerca das práticas e dos princípios da inclusão constituam um dos objectos preferenciais de atenção. Na verdade, tal como em qualquer outro domínio de inovação, a "adesão" dos agentes implicados na mudança educativa é indispensável para que o processo chegue a "bom porto".

Há cerca de vinte anos, Fullan (1982) avançava, precisamente, esta ideia quando afirmava que "...educational changes depend on what teachers do and think"¹ (p.107). Contudo, na mesma página e logo no período seguinte, o autor advertia: "*If educational change is to happen, it will require that teachers understand themselves and be understood by others*"² (p.107).

A análise que fazemos do actual momento em Portugal, sugere-nos que a última condição apontada por Fullan (*op. cit.*) –os professores compreenderem-se a si próprios e serem compreendidos pelos outros– está bem longe de constituir uma realidade. Da parte dos docentes, a confusão acerca do seu papel e dos objectivos da escola parece manifesta nos múltiplos discursos através dos quais vão traduzindo as suas incertezas, dúvidas ou inquietações. Os sinais de mal estar profissional, tão visíveis um pouco por todo lado, revelam que um grande número de professores vive marcado por uma verdadeira *crise de identidade*. Num tempo histórico onde as transformações se sucedem a um ritmo, por vezes, quase alucinante, talvez lhes faltem

¹ "...as mudanças educacionais dependem do que os professores fazem e pensam".

² "Se qualquer mudança educativa deve acontecer, exigirá que os professores se compreendam a si próprios e sejam compreendidos pelos outros".

referências estáveis sobre as quais possam, serenamente, alicerçar as bases do exercício da profissão. Socorrendo-se de uma metáfora teatral, Esteve (1995) retracts a situação dos professores, comparando-os com hipotéticos actores a quem lhes modernizaram os cenários quando estavam, ainda, vestidos com os trajes de uma outra época. Para agravar o quadro, a sociedade em geral decifra os sucessivos relatórios internacionais, onde Portugal é colocado na cauda dos resultados académicos, como prova da falta de qualidade das escolas e dos seus docentes. Sujeitas a um nem sempre criterioso escrutínio mediático, as mais pequenas e incidentais perturbações da normalidade escolar são ruidosamente expostas perante a opinião pública como sintomas de uma generalizada disfunção que demonstra a total falência do nosso sistema de ensino. Assim, em muitos círculos, os professores e a escola viram-se remetidos ao papel de bodes expiatórios do atraso cultural e dos problemas sociais do país.

É certo que a educação em Portugal está longe de "viver no melhor dos mundos". Os males são conhecidos, as necessidades de mudança não são ignoradas e a urgência de dar concretização efectiva às intenções de reforma enunciadas nos diplomas legislativos representa um dado que ninguém verdadeiramente questiona. Será, todavia, redutor olhar a escola como realidade uniformemente cinzenta. Há, em todo o sistema de ensino, zonas de luz e de sombra; exemplos de excelência que contrastam com verdadeiras situações degradantes; experiências de inovação e manifestações de resistência que se ancoram no receio dos eventuais efeitos perversos trazidos pela mudança; empenhados esforços de bem fazer que coexistem com a indiferença do mero *laissez faire*.

Estamos, pois, perante uma realidade complexa e multifacetada cuja transformação exige a clareza dos objectivos, a compreensão do que deveras se confronta e a percepção das áreas de acordo ou de desacordo (Labaree, 2000). Caso

contrário, corre-se o risco, como salienta Ben-Peretz (2001), de a educação dos professores se tornar um esforço impossível, pois o que é suposto ser feito como "docente" torna-se vago, ambíguo e repleto de incertezas.

Para este nosso trabalho elegemos como tema geral de estudo as orientações dos professores face aos modelos de atendimento aos alunos com NEE.

A dissertação que doravante apresentaremos, está dividida em duas partes: uma teórica, integrando quatro capítulos, e uma empírica, constituída por outros cinco. Os três capítulos iniciais pretendem caracterizar os grandes modelos à luz dos quais vem sendo abordada a problemática da educação dos indivíduos com NEE. Nesse sentido podemos inscrevê-los na designação de capítulos *históricos*.

Contudo, a história da educação especial, como qualquer outra história, pode ser abordada de duas maneiras diferentes. A primeira –talvez a mais comum entre os estudiosos– é, de alguma forma, análoga à estratégia adoptada pelos exploradores de antanho que elaboravam o registo cartográfico dos grandes rios, seguindo o curso dos caudais da nascente até à foz. Trata-se de um enfoque que centra os seus propósitos na tentativa de identificar os pontos significativos de um progresso supostamente linear, sem dar ênfase aos contextos pessoais, sociais, políticos e ideo-normativos a partir dos quais esses avanços foram adquirindo sentido. Inspira-se na crença de que existe uma realidade externa e objectiva que pode ser apreendida e representada através de operações racionais (Danforth, 1997). O outro modo de encarar a mesma realidade, consiste em procurar entendê-la, considerando as concepções de ser humano, bem como as características, os movimentos e os conceitos de escola que, em cada momento, marcaram as situações de vida e os quotidianos dos indivíduos com NEE. Nesta óptica, a história da educação especial surge como fenómeno indissociável da própria evolução do ensino regular e da mudança dos quadros de racionalidade que

vão informando a vida das comunidades. Os três primeiros capítulos perfilham mais este modo de encarar a educação especial e o sistema do ensino regular.

Esta perspectiva compreensivo-explicativa, justifica-se, desde logo, pela constatação de que o conceito de deficiência não é neutro, tendo constituído, ao longo dos tempos, factor de estigmatização e de discriminação social dos indivíduos. Efectivamente, conforme Hobbs (1982) sublinha, todas as sociedades humanas experimentam a necessidade de definirem os critérios do que é *excepcional* e *desviantes* com a função de regularem, entre outras coisas, a política de socialização da criança. Neste contexto, importa entender que a cada mudança na organização dos serviços educativos corresponde, necessariamente, a prevalência de um novo *zeitgeist* fundado em certos conhecimentos e suportado pela adesão a outros sistemas de valores. Morse, Paul e Rosselli-Kostoriz (1997), reflectem implicitamente tal ideia quando, acerca do futuro da educação especial, salientam:

Throughout history of special education there have been reforms and advocates for needed changes (...). These changes have reflected the values and understandings of the day created out of contexts that change. For example, only thirty years ago there was a continuing debate about whether "trainable mentally retarded children" should receive an education since, by definition, they were not educable. Perhaps thirty years from now the current debates about diversity, holism, care, constructivism, and the power of contexts may seem equally unfathomable¹ (pág. 11).

¹ "Ao longo da história do educação especial têm existido reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças reflectem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam. Há trinta anos, por exemplo, havia um debate contínuo em torno da questão de se saber até que ponto "as crianças atrasadas mentais treináveis" deveriam ser objecto de educação já que, por definição, não eram educáveis. Talvez daqui a trinta anos, os debates actuais acerca da diversidade, da visão holística, dos cuidados, do constructivismo e da importância dos contextos sejam da mesma maneira percebidos como incompreensíveis".

Efectivamente, os grandes debates vêm sendo alimentados por contributos de natureza política e filosófica que acenderam discussões em torno do problema de *como* e *onde* dispensar serviços educacionais aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Até cerca dos finais dos anos de 1960 –altura em que o modelo diagnóstico-prescritivo constituía o paradigma dominante– a preocupação principal centrava-se em definir as práticas de ensino mais eficazes no contexto das classes de educação especial. Com o advento do chamado *mainstreaming* os problemas ligados à organização e articulação dos vários cenários de integração dos alunos tornaram-se os tópicos mais salientes de polémica. Muitas das questões então suscitadas ganharam acuidade particular quando, em anos mais recentes, a implementação das políticas inclusivas passou para a ordem do dia.

Subjacente ao confronto de ideias encontramos as retóricas que reiteradamente acompanham os grandes movimentos de reforma em educação. Surgem, assim, os apelos à razão, questionando ou advogando a exequibilidade das transformações a promover. Esgrimem-se com ardor os resultados das investigações em apoio ou contra determinada posição. Invocam-se imperativos morais ou direitos consagrados na legislação como meio de dar força aos argumentos utilizados. Porém, os discursos tendem a evoluir num terreno armadilhado fazendo, perversamente, resplandecer as diferentes faces de Juno. De facto, os dados da pesquisa, apresentam ainda inconsistências várias. Tampouco, as razões morais evocadas nem sempre servem para separar, inequivocamente, as águas e fundamentar orientações. Não deixa de ser curioso que o apego a valores como a equidade, a igualdade de oportunidades e a justiça sejam apregoados na defesa de práticas tão díspares como as do ensino segregado, integrado ou inclusivo.

Entender a história dos movimentos em educação especial passa, então necessariamente, por elucidar os pressupostos que lhes estão na base. Conforme Paul e

Marfo (1997) sustentam, estamos, acima de tudo, perante fenómenos que nos reenviam para *projectos culturais* com profundas implicações simbólicas e funções sociais bem determinadas. Nesse sentido, falamos de um domínio sensível às mudanças políticas, sociais e económicas no qual se prolongam os processos de reforma que transformam todo o sistema de educação (Morse *et al.*, 1997).

Foi, então, à luz do deste modo de entender a história da educação especial que, procurámos, nos três primeiros capítulos, enquadrar a evolução dos conceitos de atendimento dos alunos com NEE em estreita ligação com a apreciação dos *Zeitgeisten* que deram lógica a cada movimento: *segregação, integração e inclusão*. Teremos ocasião de verificar que foi necessário percorrer um longo caminho até que os indivíduos portadores de deficiência tivessem *direito a uma educação livre e apropriada no meio menos restritivo (possível)*. Perfilhando a visão metafórica de Reynolds e Birch (1982), –para quem a história da educação especial poderá ser vista, no fundamental, como um processo de *inclusão progressiva*– procurámos, ao longo do *primeiro capítulo*, retractar a segregação como primeiro esforço educativo dos alunos com NEE em ligação estreita aos conhecimentos da psicométrica; no *segundo capítulo*, referimos a integração como movimento educativo tornado possível pelo acumular de conhecimentos acerca do ensino e da dinâmica da sala de aula, mas também como uma necessidade sócio-educativa; no *terceiro capítulo*, apresentamos a inclusão, pondo em relevo os aspectos que mostram como este movimento pretende constituir, e constitui, uma ruptura com os pressupostos e as práticas que iluminaram os anteriores movimentos educativos.

Mas, se durante alguns anos se esperou que a mera existência de legislação seria o suficiente para suportar e dar existência ao movimento da inclusão, a partir de meados da década de noventa, ficou claro que a regulamentação jurídica apenas representava condição necessária, mas nunca suficiente. A atitude do professor, passa

a assumir uma importância fundamental, baseada na certeza de que sem a sua implicação, pessoal e profissional, nada poderá muda.

Como formadora, também nós, estamos cientes de que a mudança em educação sendo inevitável, –a maneira de pensar a educação especial e o ensino regular entrou em colapso (Rhodes, 1995)–, está indissociada da transformação dos professores.

Esta a problemática serve de pano de fundo ao nosso *quarto capítulo*, onde a tónica repousa, exactamente, nos docentes. Aí se aludem os conhecimentos que sustentam as mudanças para, por fim, mencionarmos a literatura que atribui às crenças e atitudes o papel determinante na organização do pensamento e das práticas dos professores. De modo um pouco linear, poderemos dizer que é na base deste pressuposto –a acção dos professores depende em grande medida daquilo em que eles acreditam e, como tal consideram exequível– que encetámos o nosso trabalho empírico.

No *quinto capítulo*, *Enquadramento e Propósitos do Estudo*, após exame sumário da legislação portuguesa acerca da educação regular e especial, bem como da análise de alguns estudos de caracterização das actuais práticas educativas nas escolas portuguesas, procuramos enquadrar os nossos instrumentos de estudo à luz do modelo de Shulman (1986, 1987). Esta introdução termina com a formulação de um conjunto de perguntas na base das quais a nossa investigação foi concebida.

O *capítulo seis* é dedicado ao método. Aí se descrevem as características principais dos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados na realização da pesquisa. Chegadas ao capítulo sete, determinamos condições essenciais da viabilidade metodológica do nosso estudo, procedendo à análise das propriedades métricas dos instrumentos a utilizar. Examinamos, então, a sensibilidade dos itens dos questionários administrados, e após averiguarmos a sua estrutura factorial –que valida,

nuns casos, ordenações previamente estabelecidas dos itens e, noutros, justifica o seu agrupamento em sub-escalas –avaliámos a consistência interna e a sensibilidade das escalas constituídas.

No *capítulo oito*, e em função de duas das sub-escalas de um questionário acerca das crenças dos professores relativas à inclusão, procuramos verificar se é possível identificar, recorrendo à análise de *clusters*, grupos de docentes que se distingam em função das posições assumidas acerca dos três grandes modelos de atendimento educativo das crianças com NEE. O capítulo termina com uma discussão em torno da tipologia estabelecida mediante as técnicas de *clusterização*.

Partindo classificação tipológica, o *nono capítulo*, procura apreciar de que modo os grupos identificados se distinguem em função das respostas produzidas nas restantes escalas dos questionários, bem como nos itens constantes no protocolo da investigação. Este capítulo encerra com uma discussão geral dos resultados.

O *capítulo dez –Considerações Finais–* conclui a nossa Dissertação. Nele mencionamos, resumidamente, alguns dos principais factos apurados e certas interpretações efectuadas ao longo do estudo, procurando relevar possíveis contributos que este trabalho pode trazer para a compreensão e modificação do actual panorama educativo relacionado com o ensino dos alunos com NEE.

PARTE I

Educação Regular Educação Especial
uma história de separação

CAPÍTULO I

O MODELO EDUCATIVO DA SEGREGAÇÃO

primeira proposta para educar indivíduos com deficiência

1- Primeiros Percursos da Educação Especial

A relação entre a sociedade e os indivíduos portadores de deficiência não tem sido fácil. Na verdade, a resposta das comunidades a estes sujeitos cobriu virtualmente, ao longo do tempo, toda a gama de reacções e emoções humanas, passando pelo extermínio, a superstição, o amesquinamento, o receio supersticioso, a exclusão, a piedade, o respeito, o estudo científico e a prodigalização de cuidados assistenciais ou educativos (Heward & Orlansky, 1984; Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998). Para Shakespeare (1975) a pessoa com deficiência interpela da forma mais radical o âmago das nossas certezas e dos nossos valores ao confrontar-nos com a ambiguidade de um ser que paira entre a humanidade e a bestialidade, a vida e a morte, a subjectividade e a objectividade. Nessa óptica, percebe-se que o grau de desenvolvimento moral de uma sociedade poderá ser aferido a partir do modo como ela trata e respeita todos os que são diferentes.

A primeira tentativa de educação de indivíduos portadores de algum tipo de deficiência dá-se apenas no final do século XVI com Pedro Ponce de Leon¹. Este monge cristão, ao ensinar a ler e a escrever com sucesso crianças surdas, contribuiu, decisivamente, para modificar a descrença generalizada que, então prevalecia, acerca das possibilidades de aprendizagem do surdo. A sua experiência inspirou Jean Bonet que, no ano de 1760, abre uma escola para crianças com deficiência auditiva e, em 1784, uma outra para crianças invisuais.

Todavia, no caso da deficiência mental foi necessário esperar um pouco mais para assistirmos ao surgimento de preocupações e de medidas sistemáticas de índole educativa. A mudança começará a dar-se em 1798, quando nas florestas da região

¹ As breves menções dos contributos históricos referenciados a épocas anteriores ao século XX foram recolhidas nos textos de Gerheart e Litton (1975) e de Heward e Orlansky (1984).

francesa de Aveyron três caçadores descobrem um rapaz com cerca de doze anos (a quem foi dado, então, o nome de Victor) que tinha vivido e crescido longe de todo o convívio humano. Contrariando o parecer de Pinel –que considerava aquela criança como um *idiota incurável*– Itard irá adoptá-la e tentar "civilizá-la". A metodologia seguida na reeducação deste *menino selvagem* veio a ser pormenorizadamente descrita na obra "*L'Enfant Sauvage d'Aveyron*".

Curiosamente, o autor faz aí um amargo balanço dos seus esforços, aduzindo que os objectivos inicialmente traçados estiveram longe de ser obtidos. Importa todavia reconhecer que, durante esse processo, o comportamento de Victor registou mudanças substanciais. De facto, o aluno de Itard transformou-se, inquestionavelmente, numa criança mais aculturada, capaz, entre outras coisas, de ler e escrever umas quantas palavras. Pela primeira vez na história, ficava comprovado que um treino intensivo podia produzir ganhos efectivos.

Muitas das intuições pedagógicas de Itard foram retomadas e desenvolvidas por Édouard Séguin que, no ano de 1837, funda em Paris uma escola para crianças atrasadas mentais. Algum tempo depois muda-se para os Estados Unidos onde ajuda a criar idêntico estabelecimento no estado da Pensilvânia –*The Pennsylvania Training School*.

Estas tentativas pioneiras –às quais, já nos primórdios do século XX, se associaram as de Binet¹ e Maria Montessori– lançaram as fundações do que veio a ser o Ensino Especial. Conforme as palavras de Harris e Schutz (1986), todos esses pedagogos estão, de alguma maneira, ligados à evolução dos conceitos de "(...) *individualized instruction and sequenced educational tasks: the importance of stimulation, reward, structured educational environments and the teaching of*

¹ A obra de Binet, dada a sua importância no movimento psicométrico, será mais adiante objecto de análise mais aprofundada.

*educational skills. They are also credited for the assumption that every child can learn and should be educated to the fullest extent possible"*¹ (pág. 7).

Embora não totalmente alheio às políticas que, nos alvares do processo de industrialização, visaram elevar a qualificação geral das populações observámos, ao longo do século XIX, o aparecimento de um número cada vez maior de instituições vocacionadas para atender indivíduos portadores de deficiência. Aliás, o recurso a tais instituições constituía, então, um modelo generalizado de atendimento que abrangia um vasto conjunto de membros da população, crianças e adultos, situados nas margens da sociedade (*e.g.* crianças órfãs, prostitutas, pedintes...). Estas estruturas de natureza asilar, representavam verdadeiras "cápsulas protectoras" cuja função era a de assegurar a sobrevivência dos mais fracos, inscrevendo-se, assim, na lógica de um certo "darwinismo social" e na forte crença de que as predisposições hereditárias marcavam o destino da pessoa na comunidade.

A resposta aos indivíduos com deficiência foi, pois, no seu início, predominantemente dominada pela adopção de um enfoque de cariz assistencialista. Tal perspectiva fundava-se na ideia de que a pessoa tinha direito a uma certa dignidade, pertencendo à sociedade o dever moral de o reconhecer e assumir. Pressupunha-se que as pessoas com deficiência estariam melhor em instituições próprias, salvaguardadas do mundo (e o mundo delas). Estes locais não eram vistos tanto como escolas para ensinar, mas antes como lugares de guarda ou de custódia onde se tratava de proporcionar uma qualidade de vida considerada condigna, muito próxima do conceito de satisfação das necessidades básicas.

¹ (...) "ensino individualizado e tarefas educativas sequencializadas: a importância da estimulação, recompensa, ambiente educacional estruturado e formação no domínio das competências de ensino. Deverão, igualmente, ser creditados pela assunção de que toda a criança pode aprender e deve ser educada até ao limite das suas possibilidades".

Neste processo de educação dos indivíduos com deficiência, as respostas para as situações de deficiência mental foram, como já o referimos, as últimas a aparecer. Entre outras razões possíveis, uma destaca-se pela sua pertinência. Tratava-se da falta de separação entre *deficiência mental* e *doença mental*, acarretando o conseqüente descrédito na possibilidade de mudança. Com efeito, encontramos, historicamente, uma associação entre a evolução do esforço no atendimento dos indivíduos com deficiência mental e a progressiva autonomização da psiquiatria face à medicina, o que levou a uma melhor diferenciação nosográfica.

Mas ainda o movimento das instituições estava longe de atender a maior parte das crianças, isto é, de ser uma realidade generalizada, e já as primeiras vozes discordantes se faziam ouvir, como salientaremos nas páginas seguintes.

Em Portugal, esta fase também teve os seus efeitos, com a criação em 1859 do primeiro colégio para "Inválidos" por um provedor da Casa Pia (José Maria Eugénio de Almeida) e, em 1893, o primeiro colégio para "surdos-mudos" com uma valência para "crianças e adultos atrasados e fracos". Em 1871, decorrente da lei de 13 de Julho é ainda inaugurada a primeira casa de detecção e correcção para menores.

Contudo, é só nos finais do século XIX princípios do século XX que a educação especial, enquanto serviço com intencionalidade educativa, tem lugar.

Esta primeira fase, onde nem sempre havia uma clara intenção educativa corresponde à pré-história da educação especial, constituindo, na designação de Caldwell o "*período dos esquecidos e escondidos*" (*cit. in Bairrão et al, 1988*).

2- O Modelo da Segregação

Não restam dúvidas de que a imagem da educação especial está, desde o início, associada a um programa separado para indivíduos que precisavam de um ensino à parte para experimentarem o sucesso. Na verdade, a obrigatoriedade do

ensino –com um currículo único a aprender nos mesmos tempos e nas mesmas idades– tornou visível a impossibilidade de muitas crianças cumprirem os objectivos de aprendizagem no calendário previsto. Para resolver o problema desta população, cada vez mais numerosa e heterogénea, a escola teve necessidade de classificar os alunos –quase sempre na base da sua inteligência– com os propósitos inerentes a qualquer classificação: *diferenciar, ordenar e agrupar de forma homogénea* (Ysseldyke, 1989). Pretendia-se, acima de tudo, identificar os alunos que não conseguiam aprender na sala de aula ao ritmo dos seus colegas para os colocar em locais separados e educacionalmente protegidos. Os verdadeiros “nichos educativos” em que se transformaram as escolas especiais ou as salas de ensino permanente eram igualmente reflexo dos conceitos e das expectativas que, então, se tinham acerca desses sujeitos: *seres frágeis que para sobreviver deviam ser protegidos, não se reconhecendo –nem tampouco esperando– que viessem a desempenhar na sociedade qualquer papel activo.*

Concebido enquanto *sistema educativo segregado*, a emergência da educação especial não pode ser desligada da incapacidade do ensino regular para dar resposta às crianças que experimentavam o insucesso académico. Para Tomlinson (1982) e Skrtic (1992) teria sido, no fundo, a ineficácia da escola do ensino regular que gerou a categoria de professor do ensino especial.

Esta ideia é desenvolvida por Wang (1989) quando procura contextualizar historicamente o aparecimento da Educação Especial na primeira metade do século vinte:

"(...) the regular class environment, was narrow and tightly circumscribed. Individual differences in background, motivation, and capability were neither well understood nor

tolerated. Under these conditions, many students did not benefit; they left school either uneducated or undereducated.

By the early 1920s educators and allied human services personnel had begun calling attention to the need to provide special education for students who were denied an education because they did not fit into the limited range of acceptance within the schools. The concern for such children led to the development of a special education system that was administratively and instructionally separate from general education. (...) special educators considered their chief task the prompt delivery of education to the "outcasts". The separation of these students from regular classes had several tangible and immediately gratifying effects. It made students with special needs highly visible; it moved philanthropy in the direction of special education; and it deterred confrontation with the general education system. Indeed, the separation drew plaudits from many general educators. The result was a rapid growth in special classes and special schools."¹ (pp. 36 e 37).

¹ "O ambiente da sala de aula do ensino regular era restrito e fortemente circunscrito. As diferenças individuais relacionadas com o meio de proveniência, motivação e capacidade dos alunos não eram compreendidas nem toleradas. Nestas condições muitos alunos não usufruíam de qualquer benefício; saíam não-escolarizados ou sub-escolarizados.

Nos inícios da década de 20 os educadores e outros especialistas começaram a chamar a atenção para a necessidade de se disponibilizar um ensino especial aos alunos a quem era sonhada a educação porque não se encaixavam no espaço limitado de aceitação que caracterizava as escolas. A preocupação com estas crianças levou ao desenvolvimento de um sistema de educação especial administrativamente e instrucionalmente separado do sistema de educação geral. Os professores do ensino especial consideravam que a sua tarefa maior era a de propiciar serviços educativos aos "párias". A retirada destes alunos das salas de aula regulares teve vários efeitos tangíveis e de gratificação imediata. Deu grande visibilidade aos alunos com necessidades educativas especiais; direccionou a actividade filantrópica no sentido do apoio à educação especial e impediu que se pusesse em questão a globalidade do sistema educativo. De facto, a separação mereceu o aplauso de muitos professores do ensino regular. O resultado foi o rápido crescimento do número de classes e de escolas do ensino especial".

A dicotomia que rapidamente se estabeleceu, entre o sistema educativo regular e especial, foi baseada na crença de que as características das crianças portadoras de deficiência eram muito diversas das dos seus pares. Nas palavras de Paul (1997) "(...) *special education children were defined with respect to impairments, inadequacies, or deficits. (...) [They] were identified as having "less than" or the absence of something*"¹ (pág. 183). Como corolário lógico dessa concepção acreditava-se que o ensino deveria ser, também ele, muito diferente, ministrado o mais individualmente possível por especialistas num espaço à parte. Prevalecia a ideia de que *os alunos com NEE não podiam ser eficazmente ensinados na sala de aula do ensino regular devendo, por isso, ser colocados em locais apropriados para receberem um ensino diferenciado*. Estava, então, em causa criar programas separados para indivíduos que necessitavam de uma educação específica para aprenderem com algum sucesso.

A pertinência deste modelo foi tão forte que mesmo hoje –onde a implementação das políticas inclusivas parece dominar a agenda das grandes reformas em educação– a educação especial não consegue, ainda, descartar-se da imagem de um serviço dedicado a crianças portadoras de algum tipo de défice ou anomalia (Paul & Marfo, 1997). De um certo ponto de vista, tal imagem é implicitamente veiculada pelo uso de toda uma série de descritores linguísticos que contribuem, no plano simbólico, para apoiar as bases de um sofisticado dispositivo de exclusão. Madeleine Will (1986) salienta claramente esse aspecto quando nota de forma incisiva que “...*the language and terminology we use in describing our educational system is full of the language of separation, of fragmentation of removal. To the extent that our language*

¹ "as crianças do ensino especial eram definidas em função das suas diminuições, desajustamentos ou défices. (...) eram identificadas como tendo "menos do que" ou pela ausência de algo".

reflects the reality of our system (...) reflects a flawed vision of education for our children¹”(p. 412).

Seria, no entanto, falacioso sugerir que a legitimação das práticas de ensino segregado assentaram em quadros de racionalidade nos quais se reconheciam propósitos de selecção exclusiva. Era óbvio que determinados alunos se diferenciavam dos seus pares, revelando grande dificuldade em aprender. Perante isso, tornava-se claro que algo de diferente deveria ser feito para potencializar o seu desenvolvimento. As escolas e as classes especiais foram implementadas para as crianças que não progrediam ao ritmo das outras. Acreditava-se que com esta medida não só aprenderiam melhor mas também que os seus colegas do ensino regular –podendo dispor de mais disponibilidade da parte dos professores– seriam também beneficiados. Esta posição justificava-se pois, a própria comunidade científica, como afirma Bairrão et al. (1998) “...pensava que prestava um melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais” (p.18).

Apesar desta visão de separação Franklin (1994) não tem dúvidas em associar o início da educação especial aos ideais progressistas da segunda metade do século XIX que propunham uma escola acessível a todas os alunos.

Segregação é, assim, o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos portadores de deficiência. Conforme ficou já sugerido, este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados.

¹ “A linguagem e a terminologia que usamos para descrever o nosso sistema educacional está impregnado da linguagem de separação, fragmentação e de remoção. Na medida em que tal linguagem reflecte a realidade do nosso sistema (...) traduz uma visão imperfeita da educação que queremos para as nossas crianças”.

3- O *Zeitgeist* Científico Ligado ao Movimento da Segregação

Historicamente, o modelo da segregação dominou o panorama da educação durante as primeiras seis décadas do século XX (ainda que com maior saliência durante a sua primeira metade). Marcadas, ainda, por alguns dos pressupostos inerentes à orientação assistencialista, as práticas segregadoras estabeleceram sólidas relações de *interface* com toda uma produção discursiva que lhes emprestou legitimidade científica.

Neste aspecto importará, talvez, destacar a saliência de alguns paradigmas dominantes em Psicologia que atribuíram preponderância particular aos factores internos na explicação das dificuldades de aprendizagem. Poderão ser, aqui, mencionados modelos de inspiração desenvolvimental como os de Bühler (1923), Gesell (1928;1948), Hall (1904) ou Terman (1916) que, influenciando decisivamente as concepções educacionais da época, sobrevalorizavam o peso das determinantes genóticas na elaboração da competência da criança. Da mesma forma, não poderemos ignorar o impacto de outros contributos que procuraram entender grande parte dos fenómenos de insucesso escolar na perspectiva da psicopatologia. É, por exemplo, o caso das abordagens de teor psicanalítico que popularizaram a tese segundo a qual muitos dos problemas ao nível da capacidade para compreender, pensar e aprender decorreriam da intervenção de mecanismos defensivos de *inibição intelectual* ligados à expressão de uma conflituosidade inconsciente invasiva (*cf.* Debesse, 1964; Klein, 1948; Federn, 1930/1985). Num registo heurísticamente diverso, vários enfoques deram, pelo seu lado, consistência à ideia de que a esmagadora maioria das dificuldades escolares podiam ser referenciados a défices específicos de origem eminentemente congénita. Desta maneira foram invocados *defeitos* como a rigidez ou a lentificação dos processos de funcionamento cognitivo (Kounin, 1948; Lewin, 1935), a insuficiente capacidade para regular a atenção

(Zeaman & House, 1963), a utilização precária dos sistemas de mediação verbal (Luria, 1982), a pouca durabilidade dos traços mnésicos (Ellis, 1963), ou o conceito de "viscosidade genética" proposto por Inhelder em 1963.

Parece, assim, inegável que até cerca da década de sessenta, as grandes questões cingiam-se, prioritariamente, à tarefa de inventariar e caracterizar as variáveis pessoais susceptíveis de explicarem as diferenças de rendimento dos alunos. Tratava-se, afinal, de uma orientação coerente com a crença profusamente difundida de que o ensino era, acima de tudo, uma arte e não um empreendimento complexo capaz de contrariar muitos dos efeitos provenientes da adversidade das condições inatas ou sociais que pontuam o desenvolvimento de certos indivíduos. Aliás, num tempo em que os princípios do modelo *taylorista* regulavam, ainda, a lógica de funcionamento das organizações produtivas o grande desígnio da escola era mais o de saber como *melhor seleccionar o talento* e não tanto o de otimizar estratégias para *criar o próprio talento*.

Este quadro justifica, talvez em parte, o pouco investimento colocado na mudança das práticas em educação especial que caracterizou a primeira metade do século XX. Para Harris e Schultz (1986) vivia-se um certo desapontamento acerca das capacidades dos professores para "curar" os indivíduos com deficiência. O desencontro de opiniões entre os profissionais da área minava qualquer tentativa coerente de inovação num terreno onde a prevalência das concepções do *darwinismo social* suportavam, implicitamente, a crença de que os indivíduos com deficiência eram inerentemente inferiores e não ensináveis.

4- O Contributo da Psicometria no Movimento da Segregação

Muitos dos conceitos nascidos ou refinados com o desenvolvimento do modelo psicométrico não foram alheios à definição dos caminhos seguidos por certas

políticas educativas. De facto, os testes influenciaram decisivamente a forma como se exploraram e perceberam as diferenças existentes entre os indivíduos tornando-se, ao mesmo tempo, auxiliares imprescindíveis nas operações de despiste e diagnóstico, colocação de alunos, planeamento do ensino e avaliação dos programas de intervenção educacional (Duffey, Salvia, Tuckey & Ysseldyke, 1981).

Poderemos dizer que a consolidação do sistema de educação especial foi, desde muito cedo, enquadrada por uma prática avaliativa forte, resultante da rápida expansão de uma psicometria emergente (Medans, Raczeck & Clarke, 1977). Com efeito, o uso dos testes generalizou-se rapidamente, inserindo-se na lógica de uma época onde prevaleciam práticas selectivas fundadas na ideia de que cada aluno progrediria, apenas, de acordo e em função dos limites impostos pelas suas capacidades intelectuais. Referimo-nos a um tempo em que a inteligência era praticamente vista como o único factor necessário (e quase suficiente) para explicar o sucesso ou o insucesso na aprendizagem, ou nas palavras de Bairrão *et al.* (1998) numa época subordinada à "...crença na fixidez dos critérios psicométricos" (p.18).

Em finais do século XIX, Francis Galton introduz a noção de *inteligência* como objecto passível de ser medido e estudado cientificamente. Familiar afastado de Darwin, este autor –conhecido na História como o primeiro eugenista– despendeu largos anos da sua carreira a tentar demonstrar que as potencialidades intelectuais constituíam uma qualidade inata dos sujeitos. Perfilhando a tese lockiana de que os conteúdos da vida mental apenas acedem à consciência pela via dos sentidos, Galton sustentou a ideia segundo a qual a avaliação da inteligência deveria ser efectuada mediante provas de discriminação sensorial. Nesse sentido, sustentou que os *idiotas* tendiam a ser deficientes na capacidade para discriminarem o calor, o frio e a dor, observação cujo teor reforçava a sua convicção de que a habilidade discriminativa

sensorial seria globalmente superior junto dos indivíduos bem dotados (Anastasi, 1968).

James Cattell que, em artigo escrito no ano de 1890, utiliza pela primeira vez na literatura psicológica a expressão de *teste mental* (Anastasi, *op. cit.*), partilhava com Galton a tese de que as provas de discriminação sensorial e de tempos de reacção eram os melhores meios de avaliar as funções intelectuais. A preferência por esse tipo de testes fundamentava-se na convicção de que o desenvolvimento de medidas directas, exactas e precisas da inteligência representava uma tarefa quase inacessível.

Alfred Binet, jurista francês, investiu o esforço de muitos anos na tarefa de definir procedimentos adequados para avaliar as actividades intelectuais superiores. Os resultados do seu labor levaram-no a acreditar que, apesar de uma certa perda de rigor, havia vantagens em recorrer a medidas directas da inteligência. Efectivamente, Binet (1903) sustentava que a compreensão, o raciocínio e a invenção constituíam o aspecto crucial da capacidade mental humana, cuja apreensão era insusceptível de ser feita através de provas perceptivo-sensoriais ou de tempos de reacção como sucedera até então.

O grande impulso dado à sua obra surgiu quando, em 1904, o ministro da Instrução Pública do governo de França lhe solicitou que construísse um teste destinado a identificar as crianças que viriam a requerer assistência especial na escola. A fim de satisfazer este pedido prático Binet preparou, em colaboração com o seu colega Théodore Simon, a sua primeira escala dita Binet-Simon (1905). Este instrumento, referido muitas vezes como a escala de 1905, constava de 30 problemas colocados em ordem crescente de dificuldade. O teste foi, então, apresentado como um trabalho ainda provisório não propondo qualquer método objectivo para se chegar a

uma pontuação global. A versão de 1908¹ trouxe uma profunda reformulação do instrumento, apresentando novos itens e eliminando outros. As questões que a integravam colocavam os sujeitos perante problemas práticos como, por exemplo, contar moedas ou nomear partes do corpo. Binet teve a preocupação de escolher perguntas relativas a aspectos familiares da experiência das crianças, pois não era de opinião que o desenvolvimento da inteligência fosse independente dos factores ambientais (Viens, Chen & Gardner, 1997). Talvez o aspecto mais importante da versão de 1908 tivesse sido o agrupamento dos itens segundo as idades em que eram resolvidos pela generalidade das crianças. Foi, assim, possível exprimir as pontuações obtidas no teste em termos de idade mental. Embora desta maneira se atribuísse a cada sujeito um *score* numérico, que era suposto representar o grau da sua competência, Binet nunca o reconheceu como indicador de uma capacidade geral subjacente (Pollack & Brenner, 1969).

Tal passo viria a ser dado quando Lewis Terman, adaptando a escala Binet-Simon para os Estados-Unidos (Terman, 1916), recupera o conceito de QI proposto em 1912 pelo alemão Willelm Stern (*cit. in* Anastasi, 1968). Na perspectiva daquele autor norte-americano, a inteligência era conceptualizada como uma capacidade geral que englobava todos os processos cognitivos significativos, pouco permeável à idade ou experiência e susceptível de ser adequadamente medida através de uma única medida métrica.

A hipótese de que as diversas actividades intelectuais exprimiam uma capacidade global subjacente encontrou apoio nos trabalhos de Spearman (1927). De facto, recorrendo ao método estatístico da análise factorial, este matemático inglês pôde verificar que o desempenho nos testes de inteligência mostrava fortes correlações

¹ Em 1911, ano da morte de Alfred Binet, surgiu uma terceira versão da escala. A nova edição não introduziu alterações maiores, ficando-se, apenas, pela adição de alguns itens e pela extensão da escala até ao nível adulto.

inter-item. Tal constatação era compatível com a ideia de existência de uma inteligência geral (denominada de factor *g*) que, de alguma maneira, saturava os domínios de competência específicos (factores *s*)¹.

A noção de inteligência como capacidade geral dominou, durante largos anos, as abordagens de pendor psicométrico. No entanto, atendendo a que era possível extrair diversos factores do padrão matricial de vários testes, alguns investigadores pronunciaram-se, em seus trabalhos, contra as teses de Spearman. Desenvolvendo o método da análise multifactorial, Thurstone (1938) argumentou que a inteligência não podia ser concebida como entidade única. Nessa ordem de ideias, sustentou que estávamos perante um constructo multidimensional que englobava sete capacidades mentais primárias: (1) *compreensão verbal*, (2) *fluência verbal*, (3) *raciocínio numérico*, (4) *memória*, (5) *velocidade perceptiva*, (6) *visualização espacial* e (7) *raciocínio indutivo*. Na esteira daquele autor, Guilford (1950) propõe, por sua vez, um modelo estrutural da inteligência cuja característica mais saliente era a diversidade dos factores integrantes².

Parece inegável que houve, ao longo das décadas, uma importante oscilação dos conceitos, em grande parte, desfavorável ao modelo da *inteligência geral*. Na sequência dessa gradual oscilação os autores tendem, hoje, a privilegiar perspectivas multidimensionais que sublinham a diferenciação e a pluralidade das funções cognitivas superiores. Assim, por exemplo, a terceira edição da WISC (Wechsler, 1991) apresenta-nos *valores* para quatro factores: (1) *Compreensão Verbal*, (2) *Organização Perceptiva*, (3) *Velocidade do Processamento* e (4) *Indistractibilidade*

¹ O reconhecimento de atributos específicos afigurava-se, na maior parte dos testes, como um dado necessário para explicar as razões pelas quais as correlações entre os itens não eram, apesar de tudo, perfeitas.

² Em 1950, o modelo de Guilford propunha 120 factores separados. Esses factores estavam organizados segundo três grandes categorias: a dos conteúdos, abarcando 4 tipos; a das operações, incluindo 5 tipos; a dos produtos englobando 6 tipos. O autor representava graficamente as múltiplas dimensões num cubo e quando multiplicadas entre si forneciam-nos o total de 120. Revendo mais tarde o seu modelo, Guilford (1967) propõe uma nova versão na qual postulava a existência de 150 factores!

(freedom from distractibility). Por sua vez, a quarta edição da Stanford-Binet (Thorndike, Hagen & Sattler, 1986) avalia a (1) *Inteligência Cristalizada* (Raciocínio Verbal e Raciocínio Quantitativo), o (2) *Raciocínio Visual-Abstracto* e a (3) *Memória a Curto-Termo*. Concepções de tipo plurifactorial estão, igualmente, por trás de outras baterias de teste recentes (cf. Elliott, 1990; Kaufman & Kaufman, 1993; Woodcock & Johnson, 1989) e de abordagens como as de Gardner (1993), Carroll (1993) ou Ceci (1990).

Importa, contudo, salientar que esta mudança de perspectiva nunca se fez, verdadeiramente, acompanhar de uma rejeição genérica da noção do factor g. Tal asserção serve, inclusive, para descrever muito do que se passa nos dias de hoje. Para o ilustrarmos bastará referir que todas as provas mencionadas no parágrafo anterior permitem a obtenção de um *valor* geral susceptível de ser confrontado com os valores normativos¹. Aliás, a pouca inovação no domínio da avaliação psicométrica das capacidades era notada por Carroll (1978), há já cerca de vinte anos, quando escrevia: “*The present scene in intelligence testing is essentially one of stagnation with much talk but little progress*”² (p.93). Curiosamente, mais próximos dos nossos dias, Sternberg e Kaufman (1996) assinalam num registo similar que “*intelligence testing remains virtually alone among modern technologies in its slow pace of innovation, at least with regard to the content of the tests*”³ (p. 176).

Convém, no entanto, referir que apesar desta “estagnação”, com o advento das teorias multifactoriais da inteligência, as concepções acerca da *incapacidade* sofreram uma evolução importante. Na verdade, a ideia de que a competência

¹ Na óptica de Daniel (1997), a polémica da inteligência geral versus capacidades múltiplas deu, hoje, lugar à aceitação generalizada de um modelo hierárquico à luz do qual as competências específicas estão ligadas sob a dependência de um factor geral de ordem superior.

² “O panorama actual no domínio da avaliação da inteligência é essencialmente o da estagnação com muita conversa mas pouco progresso”.

³ “A avaliação da inteligência constitui um caso à parte entre as tecnologias modernas por causa do seu ritmo lento de inovação, pelo menos, no que diz respeito ao conteúdo dos testes”.

cognitiva integrava várias componentes direccionou os procedimentos de avaliação para a identificação dos perfis de habilidade com o objectivo de se determinarem as *funções fortes* e as *funções fracas* evidenciadas pela criança. Foi uma fase na qual assistimos ao desenvolvimento de todo um conjunto de testes que visavam medir aptidões específicas em domínios como o da retenção visual (*cf.* Benton, 1963; Rey, 1959), memória verbal (*cf.* Rey, 1958) organização gráfico-perceptiva (*cf.* Bender, 1938; Santucci & Galifret-Granjon, 1960), formação de conceitos (*cf.* Goldstein & Scheerer, 1941), estilo motor (*cf.* Stambak, 1965).

Em síntese, poderemos afirmar que o correr dos anos trouxe, obviamente, factores de complexidade sem que, no entanto, tenham sido capazes de alterar os traços essenciais do racional da segregação:

- Funcionamento dos testes de aptidão intelectual, desde os seus primórdios, como mecanismos de certificação de quem poderia ou não frequentar a escola regular, isto é, fornecendo critérios para a orientação das crianças dentro do sistema de ensino.
- Adopção de programas educativos diferentes, implementados em locais próprios, com base na produção de juízos acerca dos “potenciais de aprendizagem” das crianças.

Acompanhando este processo desenvolve-se toda uma panóplia de rótulos para descrever as crianças: *incapacitado*, *deficiente*, *transtornado*, *perturbado*, *atrasado*. Esta linguagem, importada da Psicologia Clínica, floresceu rapidamente pois permitia uma forma rápida de “pensar” os alunos (atribuir-lhes um conjunto estereotipados de comportamentos) facilitando, desse modo, a comunicação entre os técnicos no sentido do encaminhamento e colocação das crianças.

5- O Modelo de Ensino-Aprendizagem

O conceito de aprendizagem edificou-se, logicamente, em estreita sintonia com a crença de que o ser humano possuía um conjunto de disposições/traços, consistentes e persistentes ao longo da vida, sendo a inteligência uma capacidade imutável e geneticamente determinada.

Na medida em que se acreditava que estas disposições ou traços eram imutáveis, concebiam-se os indivíduos como consistentes nos comportamentos evidenciados, independentemente das situações. Glaser (1977) considera representativo desta corrente o ponto de vista de Burt, Jones, Miller e Moodie quando, em 1934, escreviam que a inteligência representava uma qualidade "*... inherited, or at least innate, not due to teaching or training. It is intellectual, not emotional or moral, and remains uninfluenced by industry or zeal; it is general, not specific, i.e., it is not limited to any particular kind of work, but enters into all we do or say or thinks*"¹. (cit. in. Glaser, *op.cit*, p.49).

Esta concepção reforçava a ideia da necessidade de desenvolver esforços no sentido de uma boa diferenciação dos processos individuais de aprendizagem para, em função dessa análise, agrupar os alunos e organizar uma intervenção educativa diferenciada.

Sendo assim, a orientar a pesquisa em Psicologia estava a perspectiva dos traços cuja concepção de processos psicológicos e mentais é, segundo Bairrão (1995) constituírem entidades "*(...) encaradas como processos intrapsíquicos que determinam o funcionamento psicológico do indivíduo e que obedecem a um percurso pré-estabelecido do desenvolvimento, de uma forma mais ou menos independente dos*

¹ "...herdada, ou pelo menos inata, não dependente do ensino ou treino. É intelectual, não emocional ou moral, e permanece não afectável pelo esforço ou zelo; é geral, não específica, isto é, não está limitada a um tipo particular de trabalho, mas entra em tudo que nós dizemos, fazemos ou pensamos."

contextos sociais e físicos e dos factores temporais e de mudança" (pp. 8, 9). A esta concepção não são alheios os dois métodos científicos dominantes da Psicologia: *o método correlacional e o método experimental*.

De uma forma simplista, poderemos dizer que o método correlacional visa determinar as variações naturais entre os indivíduos –nos domínio cognitivo, físico e sócio-emocional– que se relacionam com os resultados obtidos nos contextos académicos ou de trabalho.

Face a este objectivo, compreende-se que subjacente a muita da investigação em educação se encontre o seguinte raciocínio: se há inter-relações significativas entre as variações naturais dos indivíduos e os resultados, então, aumentando a eficiência na utilização dos recursos (selecção diferencial das colocações em função das características dos indivíduos) produzir-se-á um aumento do resultado global. A aplicabilidade decorrente dos estudos correlacionais é, então, a promoção do bem-estar humano através da selecção dos indivíduos melhor qualificados para diferentes profissões, programas de formação ou procedimentos de ensino. Segundo Cronbach (1957) esta perspectiva é consistente com uma visão conservadora que encara, tipicamente, as diferenças individuais como relativamente resistentes à mudança. Por isso mesmo, os fins a perseguir deverão dar prioridade ao propósito de ajustar as pessoas aos programas existentes.

O outro método, saliente na Psicologia, é o experimental. De acordo com a apreciação de Cronbach (1957), esta perspectiva é entendida como uma política mais liberal na medida em que o seu grande objectivo em otimizar os desempenhos através de dois momentos: primeiro, descobrindo as melhores intervenções; segundo, disseminando e implementando essas mesmas intervenções. Nesse sentido, diferentes tratamentos ou intervenções são cuidadosamente contrastadas por forma a ser possível fazer afirmações causais acerca de quais são os efeitos médios mais elevados para

grupos de participantes, ou para os indivíduos em particular. Tais procedimentos exigem um grande controlo das condições experimentais, na medida em que a finalidade é estabelecer comparações válidas entre "condições experimentais" (intervenção).

Ao contrário do que uma primeira análise possa sugerir, as diferenças entre os dois métodos são, na óptica de Reschley e Ysseldyke (1997), mais aparentes do que reais, pelo menos no que diz respeito ao modo como lidam com as diferenças entre os indivíduos: a perspectiva correlacional atende à *expressão das diferenças* enquanto o método experimental pretende *prognosticar resultados a partir das diferenças individuais*. Contudo, ambos perseguem, como objectivo, a selecção das melhores colocações ou intervenções.

Com efeito, os experimentalistas tentam criar variações entre os indivíduos que recebem diferentes tratamentos e minimizar variações entre as pessoas a receber o mesmo tratamento. Contudo, como é bom de ver, é impossível controlar totalmente estas questões e evitar que indivíduos diferentes recebam o mesmo tratamento. Ora, é, precisamente, esta maior ou menor "variação natural" entre as pessoas que representa a *variância de erro* dos métodos experimentais e que, simultaneamente, constitui o fenómeno fundamental estudado pelos métodos correlacionais, dado ser, precisamente, a *variação natural* que torna as previsões diferenciais possíveis. Em consonância com o atrás enunciado, uma previsão não significativa ou atenuada deverá ser atribuída à ausência de variações entre os indivíduos. São, então, e segundo Reschley e Ysseldyke (*op. cit.*) as variáveis de previsão nos métodos correlacionais que contribuem para o erro na experimentação.

Esta crença, de que toda a informação relevante vinha do estudo do aluno, explica, em parte, a pouca ênfase colocada na investigação das variáveis ligadas aos contextos educativos e ao processo de ensino.

Quay (1973), chama a este modo de perspectivar as dificuldades de aprendizagem das crianças de “visão disfuncional do processo” pois “*place the locus of the problem within the child, and assume that the dysfunction itself is unremediable and must be bypassed or, at best, be compensated for*”¹ (p.166).

Este modelo ficou conhecido, por analogia ao modelo médico, como “modelo diagnóstico-prescritivo” na medida em que se baseia na existência de processos disfuncionais internos para justificar as dificuldades académicas, comportamentais ou sociais das crianças, isto é, para explicar determinados padrões de comportamento. Assiste-se, no domínio educativo, a uma linearidade explicativa atribuindo uma causa orgânica a cada doença, com a descrição dos indivíduos a ser baseada nos atributos físicos, na sua capacidade de aprendizagem e na adequação do seu comportamento

Da associação entre a avaliação psicométrica e estes métodos de análise resulta um sistema de classificação em níveis de atraso –*ligeiro, moderado severo, profundo*– (Ysseldyke, 1989). De acordo com esta óptica, o primeiro sistema de classificação de crianças excepcionais conhecido foi proposto por Horn em 1924, sendo recomendando pelo autor a sua utilização para fins de tomada de decisão educativa. Do sistema de Horn faziam parte três tipos de classificação quanto à origem da deficiência:

- 1- Crianças com deficiência por razões predominantemente mentais.
- 2- Crianças com deficiência por razões predominantemente temperamentais.
- 3- Crianças com deficiência por razões predominantemente físicas.

Este sistema de classificação manteve-se, mais ou menos inalterável, durante toda a primeira metade do século vinte .

¹ "Coloca o locus do problema dentro da criança, assumindo que a disfunção é irremediável e devendo ser atenuada ou, no máximo, compensada".

Sintetizando, poderemos dizer que o percurso reservado a uma hipotética criança com problemas era ser submetida a um conjunto de testes de forma a identificar o tipo específico de disfunção subjacente à dificuldade. Uma vez conhecida a disfunção, isto é, as características da criança, é desenvolvida uma intervenção específica para *curar*, *compensar* ou *remediar*, a causa subjacente ao problema. O tipo de ensino daqui resultante insere-se na abordagem de “treino de capacidades” (treino de competências específicas para diminuir a fraca habilidade e aumentar o sucesso), esboçando já os primórdios do *Aptitude-Treatment-Interaction* (ATI)¹ isto é, a determinada característica corresponde um determinado tratamento (Cronbach, 1957) e que irá dominar o panorama de Psicologia da Educação nas décadas de 1960 e 1970.

6- Críticas à Segregação: Percursos da Integração

O conceito de segregação está intimamente ligado à diferenciação dos locais onde o ensino era ministrado, tendo desempenhado um papel chave na legitimação das políticas que fizeram da escola um importante dispositivo de selecção social. Todavia, as profundas transformações tecnológicas, que marcaram a segunda metade do século vinte, produziram abalos nos fundamentos da sua racionalidade. Durante muitas décadas, a lógica das economias industriais não colocava o problema da qualificação dos trabalhadores como questão proeminente. De facto, moldadas de acordo com os princípios do modelo *taylorista*, as organizações produtivas admitiam um número relativamente pequeno de quadros médios ou superiores e empregavam uma quantidade grande de mão de obra que apenas necessitava de níveis mínimos de formação.

O sistema de educação elementar, filtrando *os mais capazes* para frequentarem os graus subsequentes de ensino –garantindo à restante maioria as

¹ "O modelo Aptidão-Tratamento-Interacção (ATI) será objecto de maior desenvolvimento no capítulo seguinte".

aprendizagens indispensáveis ao exercício de funções pouco qualificadas— respondia adequadamente às exigências da tecnosfera que dominou a primeira metade do século vinte. Organizada segundo o *modelo da fábrica* (Toffler, 1980), a escola de massas criada pela Revolução Industrial permitia às crianças adquirirem competências básicas de leitura, de escrita, de contagem e de cálculo. Além disso, a nível do "currículo escondido" assegurava-se —sobretudo através da interiorização das regras essenciais de funcionamento da sala de aula— três aprendizagens, talvez ainda mais importantes: a da pontualidade, a da obediência e a da habituação às rotinas enfastiantes (Toffler, *op.cit.*). Na verdade, as organizações requeriam trabalhadores que respeitassem os horários e aceitassem as hierarquias, acatando ordens sem as questionar. Tinham, igualmente, necessidade de homens e mulheres capazes de se adaptarem, nas linhas de montagem ou nos serviços de escritório, ao exercício prolongado de tarefas monotonamente repetitivas.

A aceleração do ritmo de inovação tecnológica que teve lugar após a Segunda Guerra Mundial trouxe, porém, exigências acrescidas, conferindo ao investimento educacional uma importância cada vez maior. Com efeito, a nova ordem económica emergente fez com que a elevação dos níveis gerais de qualificação das populações se transformasse num objectivo político de valor incontornável. Denison (*cit. in.* Enlich & Garland, 1988), analisando o aumento do PNB nos Estados Unidos entre 1958 e 1982 pôde, por exemplo, concluir que apenas 15% desse incremento decorria dos investimentos de capital. De acordo com o seu estudo, o autor verificou que mais de 30% dos ganhos alcançados era directamente explicável pela melhoria do grau de instrução básica e que cerca de metade do crescimento resultava dos factores de inovação tecnológica e do aperfeiçoamento do chamado *know how* (variáveis fortemente ligadas à formação e educação).

Assim, as despesas públicas afectas ao ensino foram aumentando, quase exponencialmente, em grande parte dos países ocidentais, ao longo dos últimos decénios. Durante esses anos, vimos, igualmente, alongar-se o período da escolaridade obrigatória e alargar-se, de modo sustentado, a taxa de efectivos nos graus do ensino secundário e superior. De facto, é hoje requerida uma mão de obra mais bem preparada, pois as economias modernas baseiam-se em conhecimentos teóricos e práticos que evoluem rapidamente.

O prolongamento da escolaridade deu outra visibilidade à questão do insucesso académico. Um pouco por todo o lado, começou a verificar-se que uma grande percentagem de estudantes chegava à idade de saída da escola sem retirar o proveito devido dos muitos anos passados no sistema de ensino. Antigamente, esta situação não seria problemática. Aceitava-se, pacificamente, que nem todas as crianças poderiam ter sucesso e que as sociedades tinham, afinal de contas, necessidade desses *maus alunos* como meio de disporem de uma força de trabalho para a realização de tarefas menos qualificadas.

Mas a questão coloca-se, hoje, de maneira diferente! No quadro de um mundo tecnologicamente sofisticado, o fenómeno da *não aprendizagem* constitui um prenuncio grave de que o indivíduo terá, mais tarde, dificuldades acrescidas em encontrar uma profissão e adquirir a sua autonomia, logo representando uma sobrecarga social e económica para a sociedade. Por isso, o objectivo de se alcançar um sistema de ensino capaz de assegurar uma educação efectiva e universal adquiriu proeminência na axiologia dos valores político-sociais que definem a nossa contemporaneidade.

Os problemas suscitados pelo crescimento da população dos estudantes “mal sucedidos” obrigou a repensar os termos em que era feita a abordagem do fracasso escolar. Importando minimizar os factores de exclusão social, o combate ao insucesso

académico só poderia ser empreendido sob a égide do princípio da *normalização*. Tal ideia significa, desde logo, que as metas estabelecidas para as crianças com dificuldades deveriam ser, precisamente, idênticas às propostas para os restantes alunos: é imperativo que a escola propicie a cada indivíduo a oportunidade de desenvolver até ao máximo o seu potencial, de maneira a maximizar as possibilidades de se tornar num adulto produtivo (Morrison, 1987). Esta ênfase na normalização foi acompanhada por toda um conjunto de reflexões críticas e de trabalhos de pesquisa que contribuíram para minar as bases do movimento da segregação.

Hegarty (1991) justifica a consolidação desta tendência integradora a partir de quatro factores:

- 1- Movimento dos direitos civis das minorias.
- 2- Exemplos bem sucedidos da integração.
- 3- Revisão dos sistemas de categorização e a ênfase no movimento de normalização.
- 4- Vontade política.

6.1 –Revisão dos sistemas de categorização e a ênfase no movimento de normalização

A existência de dois sistemas paralelos de ensino supunha, em seus implícitos, a patologização da "não aprendizagem". Conforme tivemos oportunidade de sugerir, esta concepção encontrou um dos seus pilares de sustentação nos conteúdos de conhecimento veiculados, sobretudo, pela corrente psicométrica.

Ainda que autores como Dalterman (1999) não considerem os testes o problema da educação especial pois, segundo o autor, eles representam apenas os *mensageiros* que trazem a *mensagem da ineficácia educacional*, por volta dos anos oitenta encontramos uma certa unanimidade nas críticas à corrente psicométrica.

Imbuídos de um contexto moral, os testes conferiram poder real à acção dos professores, dos alunos e dos administradores –influenciando os currículos, o que é ensinado, o que é aprendido–, legitimando uma política de exclusão que, segundo Goodwin (1997), é responsável pelos “*deleterious effects on schools, or instruction, and particularly on children who are poor or who are members of dominated groups*”¹ (p. xiv).

Algumas dessas críticas prendem-se com o enviesamento associado à sua própria concepção e com o tipo de leitura retirada dos resultados. De facto, na medida em que uma parte significativa dos testes assenta no factor verbal –Oller (1981) estima, por exemplo, que a linguagem é responsável por 50% da variância nos valores do QI junto das crianças do 4º grau de escolaridade, e por 60 a 90% da variância no 7º grau– a consequência é a penalização dos alunos provenientes das minorias culturais ou sociais pois saem, mais vezes, classificados como deficientes, ou, pelo menos, como precisando de educação especial.

Outras críticas, de teor mais indirecto, apontam a falta de consistência dos sistemas de classificação utilizados para classificar e colocar alunos nos programas de educação especial como uma das maiores barreiras a um eficiente sistema de apoio (Hoobs, 1975, 1982). Esta falta de consistência na classificação origina importantes discrepâncias de diagnóstico, sendo nos casos das deficiências mentais moderadas e ligeiras e nas dificuldades de aprendizagem onde o problema se coloca com maior gravidade.

Na opinião dos críticos da segregação, toda esta política teve como efeito que a escola não sentisse necessidade, durante muito tempo, de equacionar a sua mudança,

¹ “...efeitos nefastos nas escolas e no ensino e, particularmente, nas crianças que são pobres ou membros dos grupos dominados” .

dado estar escudada por um conjunto de mecanismos protectores dos quais, a educação especial fez, seguramente, parte integrante.

Cronbach (1967) referindo-se à política de utilização dos testes afirma "*when ability tests became available they were used by the schools –to put it bluntly– to decide which pupils should be allowed to drop by the wayside or to vegetate in an undemanding slow classroom*"¹(p. 24).

Se as potencialidades do modelo diagnóstico-prescritivo poderão ser reconhecidas para explicitar certas deficiências, como sejam a surdez, a cegueira, certos casos de muitideficiência, síndrome de Down, ou certos quadros de deficiência mental, ele começa a mostrar-se pouco útil, senão mesmo falacioso, quando generalizado a outros tipos de problemas de aprendizagem como sejam os distúrbios emocionais, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem ou as denominadas deficiências mentais ligeiras ou moderadas. Ora, são precisamente estes últimos quadros que representam nos Estados Unidos, segundo Algozzine e Korinek (1985), 80 a 90% dos alunos com problemas na escola e, em Portugal, quase 80% (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Face a estes conjuntura, novos modelos começam a emergir para explicar o insucesso, colocando a causa do problema mais nas condições psicossociais ou psico-educacionais.

Apesar das primeiras noções de privação cultural e social, surgidas deste novo enquadramento explicativo, estivessem ainda impregnadas pelo modelo do défice (assunção da *inferioridade* cultural das classes mais baixas), tal não impediu que na explicação das diferenças de comportamento face à aprendizagem fosse

¹ "quando os testes de capacidade ficaram disponíveis foram usados pelas escolas –dizendo-o sem rodeios– para decidir quais os alunos que poderiam ser abandonados ou a vegetar numa sala pouco ou nada exigente."

emergindo uma abordagem cuja ênfase passou a ser colocada nas “*differences among groups rather than deficiencies*”¹ (Zigler, 1997, p. 144).

Tal facto está bem patente em duas obras que vão marcar, nos anos cinquenta, o início da emergência de um novo pensamento educativo e até filosófico.

Uma dessas obras é o livro *Mental Subnormality* de Masland, Sarason e Gladwin (1958) onde, de forma explícita, se afirma a existência de uma forte correlação entre deficiência mental e algumas variáveis culturais e sociais. Este novo entendimento da relação entre deficiência mental e meio vai ser incorporada na definição de 1959 da *American Association on Mental Retardation* onde se considera a *deficiência mental como uma incapacidade em um ou mais dos seguintes aspectos: maturação, aprendizagem e adequação social*. A introdução deste último aspecto é extremamente importante, pois vai permitir despenalizar os indivíduos que, apesar de terem falhado na escola, apresentam comportamentos sociais adequados. Tais apreciações encorajam novas perspectivas de entender o desenvolvimento humano como função interactiva entre o indivíduo e as condições do meio, salientando o peso deste na determinação dos comportamentos. Sendo assim, pouco sentido terá falar em inteligência como algo estático ou fixo, devendo antes falar-se em comportamentos inteligentes, ou seja, na capacidade dos indivíduos reagirem em função das solicitações do meio.

O outro marco indicativo de transformação é representado pelo conceito de *normalização* apresentado por Wolfensberger (1972) e cuja trave mestra reside na proposta de que as crianças e os adultos com dificuldades severas deverão ter experiências de vida correspondentes aos padrões culturais do meio onde se inserem devendo, por isso, viver e ser, integralmente, educados no seio das sociedades às quais naturalmente pertencem.

¹ "Diferenças entre grupos mais do que nas deficiências".

Tal princípio, mostrava-se congruente com a perspectiva, então, emergente, que entendia o meio como um cenário eco-comportamental (Barker, 1968), onde os resultados da avaliação funcional deveriam reflectir, acima de tudo, os diferentes modos de adaptação dos alunos aos contextos. Começa a esperar-se da educação a procura das melhores condições para que determinadas capacidades se desenvolvam. Encontramo-nos face a uma perspectiva que ultrapassa, claramente, a polarização hereditariedade/meio para defender a interacção dos dois factores na determinação do comportamento. Reforçando esta nova abordagem, surge um conjunto de investigações, sustentando que a inteligência não é algo de geneticamente fixado mas, essencialmente, um produto do meio. Na base deste princípio Hunt (1961) vai considerar possível desenvolver o *ratio* de inteligência através de "*governing the encounters that children have with their environments, especially during the early years of their development*"¹ (cit. in. Glaser, 1977, p. 45). São os primeiros passos no desenvolvimento da intervenção precoce e da crença no poder do meio para modificar o indivíduo.

Como corolário destas mudanças a opção pelas escolas especiais vai, lentamente, dando lugar a outras formas de apoio mais normalizadoras, tendo para tal igualmente contribuído o movimento dos direitos das minorias e os exemplos bem sucedidos de integração.

6.2- Movimento dos direitos civis das minorias e exemplos bem sucedidos de integração

Os finais dos anos cinquenta princípios de sessenta foram marcados pela receptividade às questões em torno dos direitos da pessoa, constituindo a Declaração dos Direitos Humanos aprovada em 1964, exemplo disso. Esta declaração, não sendo

¹ "gerindo os encontros que as crianças têm com os seus meios, especialmente durante os primeiros anos do seu desenvolvimento."

especificamente vocacionada aos indivíduos diagnosticados como deficientes de visão, indirectamente usufruir, pois, começava a ser visível e a incomodar os investigadores, a estreita associação entre classe social, insucesso e frequência dos serviços de educação especial.

Tornava-se igualmente evidente –para a opinião pública em geral e para os pais em particular– que frequentar as instituições e as salas de aula especiais era sinónimo de incapacidade para a aprendizagem das competências académicas. Assim, os alunos nessas salas ocupavam a maior parte do seu tempo em tarefas manuais, impedindo-os de aceder, no futuro, a postos de trabalho satisfatórios. Ora, como já o dissemos, muita desta população que falhava na escola era oriunda de minorias culturais e sociais. Tais constatações sustentaram, na altura, dois tipos de linhas de investigação: uma –directamente associada ao dilema causal hereditariedade/meio levou os investigadores a focalizar a sua atenção na avaliação da aprendizagem de alunos colocados em regime de integração com aqueles que frequentavam apenas instituições ou salas de aula especiais. No geral, os resultados desses estudos evidenciavam supremacia das aprendizagens nos alunos colocados no ensino regular (Blatt, 1958; Christophos & Renz, 1969; Deno, 1970; Dunn, 1968; Feuerstein, 1970; Goldstein, Moss & Jordan 1965; Johnson, 1962; Kirp, 1974). A difusão destes dados acalentou movimentos de pais de crianças colocadas em instituições a exigir uma educação melhor para os seus filhos.

De igual modo, as determinações judiciais nos Estados Unidos, favoráveis à colocação dos alunos pertencentes a minorias ou com NEE, em espaços o menos restritivos possível deu o suporte legal necessário à tendência integradora que se assiste a partir dos anos sessenta.

Não admira, pois, que por volta dos finais da década de sessenta, começassem a surgir vozes defendendo, com veemência, não constituírem as classes especiais

segregadas o enquadramento mais eficaz para as crianças com deficiência ou com insucesso escolar.

As problemáticas que acabámos de referir, associadas às experiências ensaiadas por alguns professores no sentido de adaptar e personalizar os currículos, justificaram que, paulatinamente, ganhasse força a tese segundo a qual a qualidade do ensino não era incompatível com a integração dos alunos difíceis nas salas de aula do ensino regular.

Todavia, convém não esquecer que, desde a sua implementação mais ou menos generalizada, por volta dos anos de 1920/1930¹, a segregação foi alvo de controvérsia dado as propostas educativas que lhe estavam associadas.

Um desses movimentos que postulava uma maior proximidade educativa entre os alunos deficientes e os seus pares assenta nas teorias de Dewey (1902/1964). Este autor, consciente das peculiaridades de cada criança pública, em 1902, uma obra revolucionária para a altura *The Child and the Curriculum*, onde lamentava a excessiva ênfase colocada no desenvolvimento do curriculum e cujo efeito se traduzia em sequências de ensino uniformes e inflexíveis onde as experiências dos alunos eram ignoradas e minimizadas. Em contraponto à prática vigente, Dewey defende um ensino mais centrado no aluno, pois "*the child is the starting-point the center and the end. His development, his growth is the ideal. (...) To the growth of the child all studies are subservient. They are instruments valued as they serve the needs of growth (...). It is he (the child)...which determines both the quality and quantity of learning*"² (cit. in., Glaser, 1977, p.7).

¹ Convém recordar que os anos vinte corresponderam ao apogeu do movimento eugénico.

² "... criança é o princípio, o meio e o fim. O seu desenvolvimento, o seu crescimento é o ideal. Para o crescimento da criança todos os estudos são subservientes. São instrumentos importantes na medida em que servem as necessidades de crescimento. É a criança que determina quer a qualidade quer a quantidade de aprendizagem".

Apesar das suas propostas não surtirem grandes efeitos práticos na altura –conquanto não se enquadravam no *Zeitgeist* positivista da época, marcado que estava por uma psicométrica em fase de expansão– elas foram suficientemente fortes para serem mais tarde recuperadas no debate em torno das práticas da educação especial.

É imbuído deste contexto científico e social que Dunn em 1968 vai salientar três factores de fundamentação da necessidade de uma revolução na educação especial:

- 1- As salas de aula de educação especial têm a frequentá-las um número desproporcionado de alunos provenientes de minorias.
- 2- Os estudos de eficácia de ensino não revelam a superioridade dos alunos que frequentam os programas de educação especial.
- 3- A frequência destes programas causa problemas sérios na auto-estima dos alunos.

Dois anos depois, é a vez de Deno (1970) elaborar uma proposta (conhecida como *cascata de Deno*) onde um contínuo de possibilidades de ensino são sequencializadas desde o meio menos restritivo possível até ao meio mais restritivo. Reynolds e Birch (1982) chamam a atenção para os aspectos positivos deste modelo, por reconhecer, claramente, a sala de aula do ensino regular como o espaço possível e desejável para estes alunos, devendo a sua saída desse espaço ter por base uma justificação fundamentada na necessidade. A fim de concretizar o modelo da cascata torna-se inevitável o contacto entre os professores do ensino regular e os da educação especial, ou seja, algum grau de proximidade entre estes dois tipos de ensino.

Esta primeira fase da educação especial, caracterizada basicamente pelos seus mecanismos segregadores foi, lentamente, dando origem a modelos mais tolerantes, visíveis na integração na sala de aula do ensino regular, pelo menos nos conteúdos não

acadêmicos, dos alunos com ritmos bem mais lentos de aprendizagem do que os seus colegas.

Este movimento de aproximação das crianças do ensino regular ficou conhecido por *integração*.

6.3– *Vontade política e legislativa*

Segundo Durkheim (1922), as transformações educacionais inscrevem-se, sempre, em processos de mutação social que as explicam. Para uma comunidade sentir, a dado momento, a urgência de mudar o seu sistema educativo é indispensável que tenham surgido novas formas de organização e regulação social relativamente às quais o velho sistema deixou de estar adequado.

Como é sabido subjacente à vontade política encontram-se, não raramente, razões e motivos de ordem económica. Assim, face a uma população de estudantes “mal sucedidos”, cujo número cresceu com a extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de ensino fundadas nos pressupostos da segregação perderam muito do seu sentido, desde logo, pelos enormes custos económicos que acarretam. Na verdade, a existência de dois sistemas tão separados de educação (abrangendo, cada um deles, quantidades significativas de alunos) obrigava a uma dotação suplementar de recursos humanos, à duplicação de espaços físicos e das redes de serviços. Toda esta organização aumentava, sem grandes vantagens, os encargos orçamentais.

Esta linha de argumentação está presente no discurso que o Presidente dos Estados Unidos, Eisenhower, profere no Congresso em 1954: "*We are spending three times as much in public assistance to care for nonproductive disable people as it would cost to make them self-sufficient and taxpaying members of the communities.*"

Rehabilitated people as a group pay back in federal income taxes many times the cost of their rehabilitation"¹.

Mais tarde (1966) é a vez do presidente Kennedy, talvez movido por circunstâncias da sua experiência pessoal², a preocupar-se com a problemática da deficiência mental influenciando, assim, de forma significativa, a política futura. Durante o seu mandato criou uma comissão presidida por Mayo que traçou um conjunto de medidas relacionadas com a prevenção, detecção e intervenção nas situações de deficiência mental.

Em Portugal, também se fazem sentir estes esforços integracionistas ainda que um pouco mais tarde. É nos inícios dos anos setenta que, com consistência, se começa a ensaiar a integração escolar através da criação das Divisões do Ensino Especial (Bairrão *et. al.* 1998). Em consequência, são criadas em 1975-1976 as Equipas de Educação Especial para apoio aos alunos com deficiência. Também nos finais dos anos 1970 são criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), que surgiram como uma consequência do Estudo Epidemiológico da Deficiência Mental (Bairrão, 1982).

7- Considerações Finais

Goldberg e Blackman (1965) resumiam os argumentos utilizados no debate em torno da segregação. Na base da defesa de uma maior proximidade com o ensino regular estavam razões de conformidade com os princípios democráticos, benefícios académicos para as crianças com deficiência e benefícios de ordem sócio-moral para os alunos sem problemas; na base da defesa das escolas especiais encontravam-se

¹ "Estamos a gastar três vezes mais no apoio social para cuidar das pessoas deficientes não produtivas do que custaria torná-las auto-suficientes e membros contribuintes das suas comunidades. Pessoas reabilitadas retribuem em impostos muitas vezes mais o custo da sua reabilitação".

² Kennedy tinha uma irmã portadora de deficiência.

justificações associadas a uma maior facilidade de disponibilização de serviços de melhor qualidade e de maior eficácia.

Dito de outro modo, a equidade era, no modelo da segregação, divisada através da disponibilização de espaços físicos separados (escolas especiais e classes especiais) para o ensino das crianças com NEE. Tratava-se de adoptar um modelo de atendimento cujas respostas às questões “*quem, onde, e para quê educar estas crianças*” era coerente com determinada concepção de ensino, de aprendizagem, de professor, de aluno e, sobretudo, de *pessoa*. Estava em causa um diagnóstico centrado nos défices e na comparação de cada aluno com uma certa ideia de sujeito epistémico.

Também, na mesma linha de crítica, Reynolds e Lakin (1987), afirmam que a colocação na educação especial não era tanto por haver evidência de que os alunos com NEE aprenderiam melhor em locais especiais mas porque era esperado que aprendessem menos bem que os seus pares do ensino regular.

Assim, em jeito de conclusão, parece poder dizer-se que na origem da solução encontrada para educar os alunos com NEE está a crença na incompatibilidade de conciliar o tempo e o espaço de aprendizagem para todas as crianças.

CAPÍTULO II

O MODELO EDUCATIVO DA INTEGRAÇÃO **propostas para a normalização**

1- *Zeitgeist* Científico Associado à Integração

Não restam dúvidas que a educação tem constituído uma área privilegiada para responder à integração de diferentes populações, espelhando as reformas, em cada momento, o ponto de vista da sociedade acerca do que representam as prioridades mais importantes. Por outras palavras, as reformas visam regulamentar todo um conjunto de princípios e práticas que permitem sustentar os avanços na compreensão e na resolução dos problemas a nível das políticas e da investigação.

Nesta ordem de ideias cada reforma constitui um sistema aberto que corporiza e redefine –nas suas linhas programáticas– os valores em torno dos quais se condensam, num dado momento, os ideais da cultura educativa.

Por seu lado, cada cultura possui tecnologias, um corpo de conhecimentos, um conjunto de competências e uma linguagem para que o sistema possa funcionar. Assim acontece na educação especial que, não escapando à mudança, foi adequando as suas propostas à evolução dos valores sociais, económicos e políticos protagonizados nos anos sessenta.

Como já o referimos, na década de 1960 os movimentos de defesa dos direitos humanos e do direito à diferença estavam na ordem do dia. Pretendia-se construir uma sociedade mais liberal e igualitária, dotada de uma mobilidade social capaz de integrar as diferentes populações em resposta às exigências de uma economia em expansão. As teorias de cariz genético, dominantes até então, deixaram de oferecer um quadro de análise e de intervenção adequado para este novo desafio, tornando necessário o recurso a outros modelos explicativos que recentrassem as explicações acerca das diferenças do comportamento humano na organização social e nos factores ambientais. Nesta nova fase, cujo início podemos referenciar aos finais da década de 1950, vão confluír, oriundas da Psicologia, novas teorias interpretativas que,

fornecendo racionais de análise diferentes, substituíram, paulatinamente, os antigos quadros conceptuais de pesquisa e introduziram novas variáveis de estudo na corrente da investigação.

Um dos modelos dominantes na análise e intervenção das situações educativas é o *Aptitude Treatment Interaction* (ATI) de Cronbach (1957). Aproveitando o melhor de cada um dos métodos correlacionais e experimentais (a que fizemos referência no anterior capítulo), Cronbach propõe a sua fusão de maneira a poder retirar-se o máximo de benefício de ambos. Essa fusão significa, nas palavras do autor, que "*For any potential problem, there is some best group of treatments to use and some best allocation of persons to treatments*"¹ (p.680). Perante tal enunciado, será lógico supor que a *investigação padrão* passe a envolver o estudo das: (a) diferenças entre tratamentos; (b) diferenças de aptidões; (c) interações entre aptidões e tratamento.

Cronbach (*op. cit.*) explicita esta perspectiva dizendo que "*we should design treatments, not to fit the average person, but to fit groups of students with particular aptitude patterns. We should seek out the aptitudes which correspond to (interact with) modifiable aspects of the treatment*"² (p. 681).

Não é difícil estabelecer o paralelismo entre esta teoria e o investimento máximo que norteou os fundamentos das políticas da integração. De facto, a sua tradução nas práticas da educação especial, levou –a partir dos resultados de diagnósticos diferenciais–à adopção de medidas de agrupamento dos alunos em programas e salas específicas, já que a cada tipo de disfunção deveria corresponder uma intervenção educativa também ela diferente.

¹"Para qualquer potencial problema, há um melhor grupo de intervenções a usar e uma melhor distribuição das pessoas pelos diferentes modos de intervenção."

²"deveremos desenhar as intervenções, não para se ajustar à pessoa média mas antes a grupos de alunos com determinados padrões de aptidão. Deveríamos procurar as aptidões que correspondem a (interagem com) aspectos modificáveis das intervenções."

Reynolds (1990), descreve, com alguma ironia, tal proposta, afirmando que “(...) *one often sees learning disability teachers instructing learning disability children in learning disability resource rooms or teachers of educable retarded students teaching educable retarded children in classes for educable retarded pupils*”¹ (p. 425).

Esta ideia dada a natureza, aparentemente parcimoniosa de associar a intervenção às características dos indivíduos suscitou na Psicologia Aplicada uma grande atracção pois, parecia passível de funcionar tanto em condições de laboratório como na prática (Arter & Jenkins, 1977, 1979; Ysseldyke, 1973). De igual modo, tinha o mérito de estar em conformidade com o princípio humanista de individualizar o ensino de forma a maximizar as oportunidades do desenvolvimento pessoal. Não admira, assim, que muitos psicólogos se entusiassem com os princípios do ATI, pretendendo mesmo que eles viessem a constituir os pressupostos paradigmáticos da psicologia aplicada à educação.

O modelo do ATI passou, doravante, impregnar a organização das práticas de ensino e as políticas de formação dos professores no domínio da educação especial. Um pouco por todo o lado, assistimos, então, à proliferação de currículos de estudos de especialização cujos conteúdos ofereciam fortes componentes optativas em áreas específicas. Esta filosofia marcou, de forma clara, as concepções no nosso País onde os professores de educação especial saíam dos seus cursos supostamente especializados em micro áreas de conhecimento cujos limites eram determinados na base de quadros tipológicos estabelecidos a partir da diferenciação das várias condições de deficiência evidenciadas pelos alunos.

Mas, cerca de vinte anos depois, é o próprio Cronbach (1975) o primeiro a decepcionar-se com o modelo, explicitando as razões desse desencanto em artigo

¹ “(...) observamos, muitas vezes, professores especializados em dificuldades de aprendizagem ensinando alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de recursos para as dificuldades de aprendizagem, ou professores especializados em alunos com “atraso educáveis” ensinando crianças com atrasos educáveis em classes para alunos com atraso educáveis”.

publicado no *American Psychologist*. O desânimo justifica-o Cronbach, em grande medida, pelo escasso sucesso obtido com a utilização do modelo em laboratório. Aí, pôde constatar que os efeitos dos tratamentos, quando existiam, eram pouco significativos, transparecendo, amiudadamente, emaranhados em complexas interações indeslindáveis sob o ponto de vista estatístico. Além disso, nas raras vezes que se verificava um resultado mais consistente, a variância era predominantemente explicada pelos níveis de aprendizagem ou de competência prévios e não pelo tratamento administrado. Foi, assim, que o autor abandonou o modelo, propondo a sua substituição por avaliações específicas ao contexto no âmbito de um *empirismo imediato*, cujo teor se traduziria através da seguinte máxima: "*one monitors responses to the treatment and adjusts it*"¹(p. 126). De acordo com esta nova orientação, Cronbach (*op. cit.*) define dois objectivos estratégicos que considera realistas: "*One reasonable aspiration is to assess local events accurately, to improve short-run control. The other reasonable aspiration is to develop explanatory concepts, concepts that will help people use their heads*"² (p.126).

As posições de Cronbach entrecruzam-se, de alguma maneira, com outras duas abordagens que passam a dominar o panorama da Psicologia da Educação, a partir dos finais da década de 1960 e princípios da de 1970. Referimo-nos, concretamente, aos paradigmas da *Análise Aplicada do Comportamento* e da *Psicologia Ecológica*. Estes dois novos enfoques, irão dar sobejas provas de capacidade explicativa e de intervenção no quotidiano educativo, apresentando-se como contraponto às perspectivas mais centradas nas potencialidades internas dos indivíduos.

¹ "...vão-se monitorizando as respostas à intervenção que são ajustadas em concordância".

² "Uma aspiração razoável consiste em avaliar os eventos locais com precisão e promover o seu controlo imediato. A outra aspiração razoável reside em desenvolver conceitos explicativos, conceitos que ajudem as pessoas a raciocinar."

1.1- A análise aplicada do comportamento e a psicologia ecológica

Fundados na crença da modificabilidade do indivíduo, através da manipulação das contingências do meio ou das estruturas interactivas subsistentes entre os vários microssistemas de participação da criança, estes dois modelos oferecem, pela primeira vez, grelhas de análise susceptíveis de possibilitarem o desenvolvimento de actividades de avaliação e intervenção educativas inteiramente controladas pelos professores.

No artigo "*A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação*", Bairrão (1996) traça a evolução das perspectivas subjacentes à Psicologia da Educação, mencionando as suas quatro maiores abordagens: a perspectiva dos traços, a perspectiva interaccionista, a perspectiva organísmica e a perspectiva transaccional. Nesse trabalho, o autor realça a importância que a abordagem comportamental teve nas alterações desta disciplina, ao propor um novo modo de analisar o comportamento humano e ao introduzir a dimensão de "validade social".

Resumindo essa viragem, em grande medida atribuível à análise aplicada do comportamento, Bairrão (1996) refere que, até dada altura, "*a Psicologia da Educação confrontava-se com um excesso de teorias e princípios gerais acerca do desenvolvimento da criança e da sua aplicação no ensino e na aprendizagem. Esses modelos, eram de pouca utilidade para a solução de problemas reais, uma vez que na sua maioria assentavam em generalizações de resultados obtidos em estudos e investigações efectuados ou em contextos laboratoriais ou em contextos afastados da prática educativa*" (p.13).

Os problemas de aprendizagem começam, assim, a ser perspectivados, não tanto em termos de disfunções internas, mas sim na apreciação da capacidade dos contextos para responderem às necessidades dos indivíduos.

Em harmonia com esta tendência, a convicção de que a produtividade educacional exige um enfoque que não considere apenas o peso do potencial dos alunos mas, igualmente, as variáveis directamente ligadas à organização dos processos de aprendizagem escolar, começa a conquistar terreno entre os estudiosos.

Um contributo importante é, sem dúvida, prestado por Carroll em 1963, ao publicar um célebre ensaio onde equaciona –pela primeira vez e de forma sistemática– a importância do *tempo* nas actividades de ensino e de aprendizagem. Nesse artigo Carroll apresenta as linhas fundamentais de um modelo descritivo da economia do processo de aprendizagem escolar, onde as diferenças individuais são enquadradas numa lógica geral que relaciona o grau de sucesso e o tempo de aprendizagem. Assim, o autor vai substituir a premissa *há alunos que aprendem melhor e outros pior* pela máxima *há alunos que aprendem com mais rapidez e outros com maior lentidão*. Esta mudança de perspectiva influenciou, decisivamente, a investigação ao permitir a elaboração de uma linguagem especificamente educacional que serviria de contraponto à linguagem genuinamente psicométrica. *Grau de aprendizagem* passa, então, a ser definido como uma função *entre o tempo realmente gasto para aprender e o tempo necessário para aprender*, onde o quantitativo exacto do numerador será afectado pelas *oportunidades de ensino* (tempo posto à disposição do sujeito para aprender) e pela *perseverança* (tempo que os alunos utilizam efectivamente nas tarefas de aprendizagem), enquanto o quantitativo exacto do denominador dependerá da *aptidão* dos alunos (mensurável, por exemplo, através da quantidade de vezes ou de tempo que o aluno precisa de ser exposto a um conteúdo) e pela *qualidade do ensino* (de onde se salienta a clareza da exposição...).

Esta operacionalização teve, na altura, a vantagem heurística de perspectivar a aprendizagem na escola como uma realidade cujos contornos se definem a partir da articulação interactiva entre as condições impostas pelo docente e o comportamento do

discente (Sanches Ferreira, 1991). Tal qualidade emprestou às propostas de Carroll um sentido prático evidente que, possuindo a sedução de parcimónia, serviram de matriz inspiradora a vários outros modelos (cf. Bennett, 1978; Bloom, 1976; Cooley & Leinhardt, 1975; Harnischfeger & Wiley, 1976).

Não admira, pois, que durante os anos de 1970 uma grande parte da pesquisa tenha elegido, na esteira de Carroll, os vectores temporais do ensino como alvo de análise, tendo em vista o estabelecimento empírico de conexões funcionais entre a quantidade do tempo de aprendizagem e os níveis de sucesso alcançado. Assiste-se, assim, no domínio da investigação em Psicologia da Educação a uma mudança de paradigma. Os estudos centram-se, agora, na procura das variáveis de processo (comportamento dos professores e dos alunos, métodos de ensino utilizados ou estratégias de controlo e organização de sala de aula) capazes de preverem os diferentes produtos académicos. Esta linha de investigação, conhecida na literatura pela designação de *Paradigma Processo-Produto*, teve a virtude de se salientar por ter impulsionado o desenvolvimento de instrumentos de medida mais adequados à avaliação dessa realidade complexa que é a sala de aula.

Foi assim, por exemplo, que o conceito de *testar* (comparação dos alunos entre si) veio a ser substituído pela noção de *avaliar* (comparação do aluno consigo próprio em relação a um conteúdo específico). Como efeito desta alteração resultou a substituição de medidas mais distais por medidas mais próximas e directas da actividade dos indivíduos em situação. A subalternização dos testes de personalidade administrados aos professores face à crescente utilização de inventários dos comportamentos de ensino ou, no caso dos alunos, o progressivo abandono dos testes de motivação e de inteligência substituídos pelo uso de registos observacionais do *tempo na tarefa* ou por avaliações do *tempo necessário para aprender*, constituem ilustrações eloquentes do que dissemos.

Os procedimentos de observação sistemática passam a ser a forma prioritária de investigar o real pedagógico, permitindo uma descrição mais factual e operacional dos fenómenos estudados.

Fruto dos resultados das pesquisas que mostram de forma inequívoca a influência dos professores na aprendizagem dos alunos –isto é, a importância dos processos actuantes no contexto da sala de aula (cf. Brophy & Good, 1986; Good, 1996)– começa a auferir força a crença de que a escola poderia neutralizar os factores exteriores a si e, dessa forma, promover a equidade entre os alunos. Como corolário, assiste-se à emergência de um clima de euforia no domínio da educação depositando-se grandes esperanças em propostas de intervenção educativa –de que são exemplos paradigmáticos o lançamento dos programas *Head Start*, e *Follow Through* nos Estados Unidos– cujos objectivos fundamentais seriam contrariar os factores de desvantagem de origem social ou congénita.

Ancorados na noção básica de que o comportamento do aluno só será devidamente explicado se contextualizado, vários lemas passam a informar os códigos utilizados pelos professores no ensino das crianças com problemas de aprendizagem. Seguindo de perto os escritos de autores como Becker, e Carnine (1980), deixamos, aqui, alguns exemplos: "*todas as crianças podem aprender*", "*ensinar crianças com NEE é ensinar mais e não menos*", "*o ensino mais do que uma arte é uma tecnologia*".

Nestas orientações estão já contidas influências da Psicologia Ecológica. De facto, deve-se a Barker (1968; 1978) a introdução do conceito de "cenário de comportamento" definido como uma unidade do meio ambiente/ comportamento, caracterizado por padrões cíclicos de actividade que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço (Bairrão, 1996). Para a Psicologia Ecológica, trata-se sobretudo de compreender o peso que os factores ecológicos

exercem sobre o comportamento (Geller, 1987; Gump, 1987). Esta perspectiva, em conjunto com a da Análise Aplicada do Comportamento, irão influenciar, grandemente, as práticas da educação especial no sentido da integração.

Assim, apanhando, em simultâneo, o combóio dos direitos das minorias e da tese da normalização, a educação especial, através do movimento da integração, procurou inserir-se neste grande esforço de minimização de desigualdades, procurando os meios mais eficazes para promover a equidade.

2- Dimensão Jurídico-Legislativa da Integração

Entre os finais da década de 1970 e os princípios dos anos de 1980, assistimos, em diferentes nações, a um surto de produção legislativa que teve fortes repercussões no domínio da educação especial. De facto, vários diplomas pretenderam consagrar na lei todo um conjunto de direitos dos alunos com NEE ao mesmo tempo que instituíam algumas normas gerais de regulamentação das próprias práticas educativas.

Conquanto a integração, como movimento preconizador de uma educação de qualidade num meio menos restritivo possível para as crianças com deficiência, se esboce por volta dos anos cinquenta, é a partir da publicação de disposições legais específicas nos diversos países que ela passa a ser o modelo de atendimento, senão obrigatório, pelo menos sugerido pelas governos. Nos Estados Unidos a célebre lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*) e, em Inglaterra, o 1981 Education Act –saído na sequência das recomendações do Relatório Warnock (DES, 1978)– constituem, decerto, os marcos mais significativos dessa viragem¹. Referindo-se, especificamente, à PL.94-142, MacMillan, Keogh e Jones

¹ Países como a Suécia ou a Itália aprovaram, ainda na década de 1970, leis similares. Em Portugal, a primeira medida legislativa inspirada nos pressupostos do movimento da integração encontramos-na no Decreto-Lei nº 319/91.

(1986) dizem que ela representa o culminar de todo um conjunto de litígios judiciais anteriores¹, incorporando muitos dos direitos e benefícios então alcançados pelas crianças pertencentes a grupos em desvantagem social e cultural, bem como pelos alunos com NEE.

A importância da PL. 94-142 não advem, somente, da consagração do direito que assiste às crianças com NEE de *receberem uma educação apropriada num meio o menos restritivo possível*, mas também da circunstância de legislar todo um conjunto de procedimentos destinados a tornarem exequível um tal atendimento educativo. Para Wood (1993) são cinco os princípios consagrados na PL.94-142 com efeitos directos nas políticas e práticas de ensino dos alunos com NEE:

- 1- Direito a uma educação pública livre e apropriada: obrigatoriedade das escolas estatais responderem às necessidades educativas de todas as crianças, independentemente do seu nível de competência ou de aprendizagem.
- 2- Direito a uma avaliação não discriminante.
- 3- Procedimentos adequados e justos.
- 4- Programa de educação individualizada: baseado no conceito de *educação apropriada para cada criança*, estipula a obrigatoriedade de se desenvolver um plano educativo que responda às necessidades individuais de cada aluno.
- 5- Meio menos restritivo possível: tendo por base a noção de *qualidade intrínseca dos espaços*, defende a educação destes alunos num espaço o mais normalizador possível o que significa, sempre que possível, a sua colocação na sala de aula do ensino regular.

¹ Nos anos cinquenta nos Estados Unidos, são célebres um conjunto de processos judiciais envolvendo alunos de minorias raciais e cujos resultados foram favoráveis à sua integração.

Outro contributo importante para a *descategorização* das crianças que apresentam dificuldades na escola –e que influenciou igualmente a definição das políticas educativas em Portugal– é dado pelo Relatório Warnock (DES, 1978) onde se faz a introdução do conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE). O documento em causa, após uma análise das práticas de ensino utilizadas com alunos de diferentes categorias, apresenta o conceito de NEE assente nas seguintes ideias chave:

a) *A noção de NEE passa a ser definida segundo três categorias:*

- 1- Necessidade de meios específicos de acesso ao currículo normal, em consequência de incapacidade motora ou sensorial.
- 2- Necessidade de implementação de currículos alternativos para algumas crianças em função da gravidade das dificuldades de aprendizagem.
- 3- Necessidade de uma atenção particular ao ambiente social e emocional da escola e da sala de aula.

b) *A avaliação e categorização das crianças deve deixar de ser realizada na base das suas deficiências e dificuldades, passando, antes, a entrar em linha de conta com o contexto educativo à luz do qual as necessidades devem ser equacionadas e compreendidas.*

c) *As crianças com NEE devem, sempre que possível, frequentar a sala de aula do ensino regular, devendo para isso os professores adaptarem os currículos.*

Decorre, então, que uma criança apresenta NEE quando apresenta uma *“Learning disability which is significantly greater than that of the majority of children of that age”*¹, sendo, *“learning disability”* definida como a *“disability which prevents*



¹ "Dificuldade de aprendizagem que é significativamente maior do que a da maioria das crianças daquela idade."

or hinders the child from making use of educational facilities of a kind which would generally provided for children of his age"¹ (Morris, Watt & Wheatley, 1995).

Em Portugal o Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, chama a si muitos destes princípios entre os quais destacamos: (a) a substituição das categorias de classificação baseadas em juízos do foro médico pelo conceito de NEE, fundamentado segundo critérios de índole pedagógica; (b) a atribuição à escola regular da responsabilidade pela educação de (quase) todos os alunos; (c) a educação dos alunos com NEE deve ocorrer no meio menos restritivo possível.

Tais orientações são acompanhadas, no mesmo Decreto Lei, por um conjunto de medidas que passam a estar ao dispor dos professores e que abarcam a possibilidade de equipamentos apropriados, de procederem a adaptações dos materiais e dos currículos, de organizarem as classes e as turmas da maneira mais indicada, de condições especiais de matrícula, frequência e avaliação de recorrerem a apoios pedagógicos acrescidos ou, à chamada medida de ensino especial –sugerindo-se que, por ser a mais restritiva, só deverá ser aplicada depois de todas as outras terem demonstrado a sua insuficiência.

O conceito de NEE, agora introduzido nas diferentes legislações abrange, não só, os alunos a frequentarem as escolas e as salas especiais, mas também as crianças colocadas nas salas de apoio ou nas sala de aula do regular. Sendo assim, esta proposta político-educativa subentende um contínuo de dificuldades e necessidades, abandonando a dicotomia deficiência/normalidade. Curiosamente, os dados apurados no âmbito dos trabalhos de preparação do Relatório Warnock (DES, 1978) indicavam, a propósito, que uma em cada seis crianças –num determinado momento da sua vida–, e uma em cada cinco, durante a sua vida escolar, tinha necessitado de alguma forma de

¹ "Incapacidade que impede ou dificulta a criança de fazer uso do tipo de possibilidades educativas que geralmente são providenciadas às crianças da sua idade".

apoio por parte da educação especial.

Essencial a este novo conceito é a valoração do ambiente educativo no processo de ensino-aprendizagem. Ao atribuir parte das dificuldades de aprendizagem a variáveis extrínsecas, pretendia-se diminuir o reconhecimento do peso das variáveis internas ao aluno e, simultaneamente, realçar a necessidade da intencionalidade do acto de ensino.

Não sendo fácil, na prática, definir integração, este conceito corresponde –na teoria e na lei– ao processo de entrada na sala de aula de ensino regular de alunos com incapacidade recorrendo, para isso, a ajudas e serviços suplementares para maximizar o potencial educativo. Na opinião de Epps e Tindal (1989) "*mainstreaming refers to multiple services levels at which a range of administrative and instructional options as well as a variety of staff utilization patterns are available*"¹ (p. 213). Wood (1993) apresenta um ponto de vista similar, concebendo integração como um modelo educacional que assegura a disponibilização de serviços educativos num meio o menos restritivo possível. Para Friend e Bursuck (1996) "*mainstreaming is the term for placing students with disabilities in general education settings only when they can meet traditional academic expectation with minimal assistance, or when those expectations are not relevant (for example, participation in recess or school assemblies in order to have opportunities for social interactions)*"² (p. 3).

Costa (1999) define integração como "*Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente –inalterado– da escola*" (p. 28).

¹ "Mainstreaming" refere-se aos múltiplos níveis de serviços onde está disponível um vasto leque de opções administrativas e educativas bem como uma variedade de padrões de utilização dos profissionais".

² "Mainstreaming" é o termo usado para designar a colocação de alunos com deficiência em contextos educativos regulares apenas quando são capazes de atingir as tradicionais expectativas académicas com um mínimo de apoio, ou quando essas expectativas não são relevantes (por exemplo, a participação no recreio ou em reuniões escolares de modo a terem oportunidade de interagir socialmente).

Como se pode perceber, as definições de integração que acabámos de transcrever assentam na:

- Necessidade de reformular o anterior sistema patológico-classificatório, subjacente ao modelo da segregação, devendo, a par da aplicação de testes, proceder-se a uma avaliação curricular e funcional, isto é, psico-educativa.
- Necessidade de consignar a sala de aula como o espaço onde os alunos com NEE devem, sempre que possível, frequentar, reforçando deste modo o modelo de cascata ou do contínuo de colocações.
- Clarificação da responsabilidade dos diferentes professores –ensino regular e educação especial, o que implica uma maior flexibilidade e cooperação entre os dois sistemas de ensino.
- Investigação que suporte a formação dos professores para a mudança.

Vejamos, então, um pouco mais pormenorizadamente, as transformações propostas e o modelo educativo subjacente ao atendimento conhecido por integração.

3– Dimensão Sócio-Educativa da Integração

Ao trazer para o discurso e práticas educativas uma nova proposta destinada a concretizar os ideais da normalização, a integração não podia ficar presa na teia da visão das dificuldades de aprendizagem como fenómenos imutáveis e inerentes à criança, tornando indispensável o recurso a modelos mais interactivos de avaliação.

3.1–O modelo de avaliação subjacente à integração

Falar de integração implica falar na maior tolerância às diferenças que acompanhou este movimento. Com o modelo da integração ocorre uma alteração ao nível dos critérios de elegibilidade levando a que, diferenças quantificáveis entre

populações –que tanta importância tinham desempenhado na definição, colocação e disponibilização de serviços– sejam, agora, examinadas com o objectivo de adaptar as características dos contextos.

Neste novo enquadramento dos fenómenos da *não-aprendizagem* o universo do conceito de avaliação alarga-se, passando a englobar aspectos como as variáveis de organização de sala de aula, o comportamento dos professores, os métodos e os processos de ensino (Sanches Ferreira, 1999). A par dos testes, a observação, a recolha de dados através de entrevista, o conjunto de registos da escola (produtos permanentes, processo do aluno, incidentes críticos) etc., constituem instrumentos de avaliação dos alunos.

Entre as avaliações alternativas, a *Avaliação Centrada no Currículo* (ACC), definida por Tucker (1985) como “*the ultimate in teaching the test*”¹ (p. 199) passou a ser uma das modalidades mais popularizadas a partir dos anos oitenta. Esta *Avaliação Centrada no Currículo* inscreve-se, claramente, na corrente da avaliação alternativa, aparecendo na literatura com várias designações: *curriculum-based assessment and instructional design* (Bursuck & Lessen, 1987), *data-based instruction* (Jones & Krouse, 1988), *curriculum-based measurement* (Fuchs *et. al.*, 1986), *data-based program modification* (Fuchs, Deno & Mirkin, 1984)².

Independentemente da diversidade das terminologias, todos estes conceitos de avaliação propõem, em comum, os seguintes passos (Heshusius, 1991):

- 1- Listar, numa ordem lógica e sequencial, os comportamentos apresentados no material curricular.
- 2- Escrever objectivos para cada competência em termos comportamentais de forma a que as respostas sejam claras e precisas.

¹ “O princípio fundamental de ensinar o que se avalia”.

² “Avaliação baseada no currículo e planificação do ensino”; “instrução baseada nos dados”; “medidas baseadas no currículo”; “modificação do programa baseada nos dados”.

- 3- Construir os itens do teste.
- 4- Definir o nível de mestria desejada.
- 5- Conduzir intervenções de ensino.
- 6- Atingir os objectivos específicos.
- 7- Analisar os resultados para avaliar a adequação da intervenção.

Conforme se pode apreciar, há uma indissociação entre avaliação e ensino, sendo percebidos como dois processos que devem ocorrer *quase* em simultâneo. A expressão *colocar o aluno no currículo* integra o vocabulário educativo pois, como diz Blankenship (1985) trata-se de "*the practice of obtaining direct and frequent measures of a student's performance on a series of sequentially arranged objectives derived from the curriculum used in the classroom*"¹ (p.234).

A necessidade desta avaliação alternativa surge como reacção às anteriores práticas de diagnóstico que se mostraram pouco úteis na avaliação e nas adaptações de ensino das crianças com NEE. Ysseldyke e Olsen (1999) referem três vantagens desta nova forma de avaliação:

- 1- Muitos alunos não podem participar nas avaliação tradicionais, mesmo quando adaptadas.
- 2- É baseada no currículo centrando-se, assim, nas aprendizagem dos alunos.
- 3- Os resultados desta avaliação podem ser utilizados como substitutos da informação obtida pelos métodos tradicionais.

Todo este processo conferiu uma maior tolerância aos critérios de avaliação, tendo como consequência que muitas das crianças anteriormente classificadas de

¹ "A prática de obter medidas directas e frequentes do desempenho de um aluno numa série de objectivos sequencialmente organizados e retirados do currículo da sala de aula".

“deficientes mentais educáveis ou mesmo treináveis” passassem a ser vistas como tendo, apenas, dificuldades de aprendizagem.

Não significa isto que o movimento da integração tenha abandonado as preocupações com a classificação ou com a descrição do tipo de funcionamento da criança. A grande diferença reside no facto de que os processos internos são, agora, avaliados a partir dos comportamentos quotidianamente evidenciados nos cenários de participação dos alunos, isto é, tendo em conta as solicitações específicas do meio. Segundo Bradley, (1994) tal circunstância fez com que os indivíduos deixassem de ser encarados como "pacientes" e passassem a ser vistos como "clientes", deslocando-se a tónica do modelo médico para um modelo mais educacional.

Decorrente desta compreensão das dificuldades de aprendizagem, a educação especial vai ser alvo de um grande incremento traduzível, entre outros, na elaboração de programas, na utilização de tecnologias e na diversificação de estratégias.

3.2—A educação especial como processo de ensino único e individualizado

Uma vez sinalizados os alunos para apoio de ensino especial, a etapa seguinte corresponde à tomada de decisão acerca do que representará o *meio menos restritivo possível* e o *ensino apropriado* para cada aluno. Para cumprir estes dois requisitos foi necessário implementar um contínuo de serviços de que faz parte a *sala de apoio*, definida por Reinert (1980) como o local "*...where children with special needs go for part of the school day to obtain help*"¹ (p. 242). A sala de apoio torna-se, então, o espaço privilegiado para auxiliar —em pequenos grupos ou individualmente— os alunos, procurando remediar-se, aí, as competências em défice.

À luz deste modelo, o processo de *educação especial* significa uma "*individually planned and systematically monitored arrangement of physical setting*

¹ "onde as crianças com necessidades especiais se deslocam durante uma parte do dia escolar para obter apoio".

special equipment and materials, teaching procedures and the other interventions designed to help exceptional children achieve the greatest possible personal self-sufficiency and academic success"¹ (Heward & Orlansky, 1984, p.18), ou então, nas palavras de Baker e Zigmond (1995), um "*unique curriculum for a child with a disability, careful monitoring of student progress, instruction based on assessment data, or advocacy for an individual student's unique needs*"² (p.178).

De acordo com a legislação norte-americana *educação especial* é definida como "*specially designed, individualised instruction that meets the unique needs of a handicapped child*"³ (PL 94-142,34 CFR, Part 300.14-A), e na lei portuguesa o regime educativo especial "*consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE*" (Decreto-Lei 319/91, p.19).

Para Scruggs e Mastropieri (1995) a educação especial é *especial* quando cumpre as variáveis **PASS** –Prioritize instruction (prioridade ao ensino); Adapt instruction (adaptação do ensino); SCREAM (acrónimo para mencionar as variáveis dos comportamentos efectivos dos professores: structure –*estrutura*; clarity –*clareza*; redundancy –*redundância*; enthusiasm –*entusiasmo*; appropriate pace –*ritmo apropriado*; maximized engagement –*maximização do envolvimento*); Systematically evaluate (avaliação sistemática– definidas como:

Prioridade ao ensino é a partir de uma análise de todos os aspectos do currículo, que as decisões acerca do que é prioritário e essencial para cada aluno são tomadas. A importância desta avaliação advem do facto de o *tempo* constituir a

¹ "uma organização planeada individualmente e sistematicamente monitorizada do contexto educativo, equipamento, materiais especiais, procedimentos de ensino e outras intervenções concebidas para ajudar crianças deficientes a atingir o máximo de auto-suficiência pessoal e de sucesso académico".

² "currículo único para uma criança com incapacidade, cuidadosa monitorização do progresso do aluno, e um ensino baseado nos dados da avaliação para um aluno com necessidades únicas"

³ "instrução individualizada especialmente planeada que vai de encontro às necessidades específicas da criança com deficiência".

variável crítica mais importante no ensino dos alunos com NEE, devendo por isso ser optimizado.

Adaptação do ensino –após a selecção dos objectivos, o passo seguinte é a adaptação do ensino, tendo por base o conhecimento do aluno, o conhecimento das adaptações que podem ser feitas e a oportunidade para que tais adaptações possam ser implementadas de forma a estabelecer congruência entre objectivos, materiais e as competências da criança.

SCREAM– Como já o dissemos, Scruggs e Mastropieri (1995) englobam, aqui, variáveis extraídas da investigação Processo-Produto que dizem respeito ao comportamento do professor:

- *Estrutura*– um ensino eficaz é aquele que é estruturado desde o início até ao fim da aula.
- *Clareza*– esta competência engloba aspectos como a utilização pelos professores de um tom de voz e linguagem clara ou a perceptibilidade dos objectivos.
- *Redundância*– possibilitando mais prática numa determinada matéria (redundância) o professor transformará um conteúdo novo em familiar e, desse modo, favorecerá a aprendizagem dos alunos.
- *Entusiasmo*– mesmo quando as anteriores competências são utilizadas não dispensam o entusiasmo. Esta variável possibilita a mobilização da atenção dos alunos que, como se reconhece, é essencial para a aprendizagem.
- *Ritmo apropriado*– em associação directa com o "grupo de referência" do professor, esta constitui outra das variáveis essenciais para os alunos com dificuldades de aprendizagem. De facto, facilmente se compreende que quando o ensino se desenrola a um ritmo inapropriado para as

possibilidades de aprendizagem das crianças, estas não poderão acompanhar o que se passa na sala de aula.

- *Maximização do envolvimento*— desde o modelo do *Tempo de Ensino* (Carroll, 1963), que as questões associadas ao envolvimento activo e passivo dos alunos se colocam com uma acuidade especial. A evidência empírica tem sido unânime em referir a relação entre envolvimento activo (tempo de aprendizagem académica) e a aprendizagem. Para que esse envolvimento ocorra, o professor terá que controlar todo um conjunto de factores, entre os quais, os procedimentos de avaliação ocupam um lugar de destaque.

Avaliação sistemática do progresso— para saber até que ponto as opções tomadas estão a ser efectivas, os professores terão que avaliar sistematicamente o processo de ensino. Será esta avaliação reguladora que permitirá, então, proceder às adaptações ou mudanças relativas à condução do processo de ensino-aprendizagem.

Um tal grau de especificidade e de controlo parecia congruente com a utilização pedagógica de um espaço à parte, devendo a colocação dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular ocorrer, apenas, nos tempos curriculares onde o seu sucesso podia ser semelhante ao dos colegas. Como se depreenderá, a integração teria, essencialmente, lugar nas lições ou aulas de carácter não académico o que fez da determinação dos conteúdos curriculares para as crianças com NEE uma área polémica. Com efeito, as opções curriculares determinam os momentos em que os alunos devem e podem participar na sala de aula do ensino regular.

No entanto, as problemáticas associadas à escolha dos conteúdos curriculares não são alheias à filosofia subjacente ao ensino destas crianças, isto é, ao que delas se espera enquanto adultos com vida activa. A opção pelas escolas e classes especiais, durante mais de metade deste século, supunha um desinvestimento nas áreas

académicas, resultante da descrença nas capacidades de aprendizagem de certos indivíduos, levando a um investimento precoce em programas cujos conteúdos eram mais direccionados para o treino de competências sociais e vocacionais. A alteração dos modelos de avaliação, associada aos conhecimentos progressivamente disponíveis acerca do acto de ensino, provocaram, durante os anos de 1970 e de 1980, mudanças ao nível das percepções acerca das dificuldades de aprendizagem. O efeito foi visível, assistindo-se a um maior investimento nas áreas académicas –pese, embora, a circunstância de a corrente dominante continuar a privilegiar o ensino fora da sala de aula do ensino regular na convicção de o tornar mais produtivo.

Reconhecendo a importância, mas igualmente a dificuldade, associada à escolha dos conteúdos, Morrison (1989) defende a existência de três requisitos em que esse processo se deve basear:

- 1- Características e necessidades dos alunos.
- 2- Determinação dos conteúdos úteis para esses indivíduos.
- 3- Avaliação das necessidades e valores da sociedade em que esses indivíduos participam.

No entanto, avaliar a utilidade ou pertinência de um conteúdo não é simples. Daí a proposta de Reynolds e Birch (1982) para que se distinga entre conteúdos que são *imperativos culturais* (todos aqueles que são pedidos aos alunos da mesma idade) e conteúdos que são *culturalmente elitistas* (que não se configuram como estritamente necessários).

Fariam parte dos imperativos culturais cinco áreas, todas elas úteis às crianças com NEE –linguagem, matemática, saúde, segurança, comportamento social, educação vocacional– e que cabem dentro da definição dos conteúdos académicos básicos de Smith e Dexter (1980), ou seja, “*those fundamental skills which are*

considered prerequisite for the effective functioning of any individual in the every day life of our society"¹ (p. 135).

A partir da definição, acerca do que constituem conteúdos importantes para esta população, depreende-se que o modelo da sala de apoio também começa a ser questionado, dadas as poucas diferenças apresentadas relativamente ao que é suposto ser o currículo da escola regular.

4- Avaliação dos Efeitos da Integração

Com a introdução dos conceitos de NEE e de Dificuldades de Aprendizagem, a integração abandona a dicotomia deficiente/normal –num esforço de reduzir o estigma associado aos rótulos centrados nos défices– passando a equacionar os problemas em termos de *graus de necessidade de ensino*. Ficam, pois, consagrados um conjunto importante de direitos dos alunos com NEE. Salientamos, entre outros, *o direito a um meio educativo o menos restritivo possível, o direito dos pais interferirem nas decisões educativas relacionadas com os seus filhos e o direito a uma avaliação centrada no currículo*.

Esta nova maneira de perspectivar a educação dos alunos com NEE, surtiu efeitos em vários domínios:

- *Encerramento de muitas escolas especiais*: inúmeros alunos que frequentavam as escolas especiais passaram a ser atendidos em ambientes menos restritivos (salas de apoio permanente, sala de recursos ou mesmo as salas de aula do ensino regular).
- *Avaliação*: introdução no processo de avaliação das variáveis de contexto, conduzindo a concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem traduzíveis em lemas como: *todas as crianças podem aprender; o ensino*

¹ "aquelas competências fundamentais que são consideradas pré-requisitos para o funcionamento eficaz de qualquer indivíduo no quotidiano da nossa sociedade".

mais do que uma arte é uma tecnologia; as dificuldades de aprendizagem sobrevêm, muitas vezes, por falta de ensino adequado...

- *Formação de professores:* assiste-se a um forte investimento na formação dos professores em geral e, muito particularmente, de educação especial.
- *Investigação:* tendo por referência o paradigma processo-produto, as transformações educativas fazem-se acompanhar de um forte investimento no desenvolvimento, implementação e avaliação de um conjunto significativo de programas e métodos de ensino para crianças com dificuldades em diferentes contextos.
- *Legislação:* produção, em diversos países, de um conjunto de leis que suporta e legitima as propostas educativas do movimento da integração.
- *Alteração da base discursiva dos profissionais de educação:* os professores e técnicos passam a incorporar, na sua linguagem, conceitos como *NEE, avaliação centrada no currículo, ensinar é avaliar, programas individuais de ensino, adaptações das estratégias de ensino e de materiais, formulação de objectivos.*

É inegável que o movimento da integração gerou, entre muitos educadores, grandes expectativas de mudança. Importa, contudo, referir que junto de tantos outros acabou por deixar o sabor amargo de uma promessa incumprida. Desconstruindo, embora, as bases conceptuais que sustentavam as políticas educativas da segregação, o modelo da integração não trouxe propostas reais de erradicação do *sistema de dois ensinios*. Promoveu apenas a sua aproximação e criou pontos de contacto entre eles. Nesse sentido, poder-se-á dizer que esteve longe de instituir rupturas fundamentais com o passado.

As práticas inspiradas pelo movimento da integração, ao imporem limitações à colocação dos alunos com NEE na sala do regular, restringiu oportunidades e

impossibilitou que se diluíssem os estigmas sociais, naturalmente, associados à frequência de diferentes espaços para educar. Dir-se-á, talvez com certo exagero, que este modelo acabou por não desmerecer, inteiramente, a qualificação feita através daquela velha máxima de inspiração lampedusiana¹: *Quanto mais se muda mais tudo fica igual!*

5- Percursos da Inclusão

Se em termos do seu ideário essencial, a integração não parece oferecer muitas dúvidas e críticas –o direito da criança com NEE a uma educação pública, livre, apropriada e à prestação dos serviços educativos no meio o menos restritivo possível de forma a garantirem-se condições de maior equidade– o mesmo não se pode dizer quando se passa à concretização desses princípios.

Walker (1987), olhando a realidade tal como ela se apresenta nos Estados Unidos da América, resume, assim, o ponto da situação no que concerne à aplicação da PL-94-142:

"If the law has been massively successful in assigning responsibility for students and setting mechanisms to assure that schools carry out those responsibilities, it has been less successful in removing barriers between general and special education. PL-94-142 (...) did not anticipate the need to take special steps to eliminate turf, professional, attitudinal, and knowledge barriers within public schools. It did not anticipated that the artifice of delivery systems in schools might drive the maintenance of separate services and keep students from the mainstream, that the

¹ Tomasi di Lampedusa, velho aristocrata siciliano, escreveu, na primeira metade do século XX, um romance intitulado *O Leopardo* –obra autobiográfica que retrata a decadência da sua própria classe social– onde ficou célebre o dito, constantemente, proferido pelo personagem principal da história: *É preciso que algo mude se quisermos que tudo fique como está!*

resource base for special education and other remedial services would be constrained by economic force. Nor could it anticipate how deeply ingrained were our assumptions about the differences between students with learning problems and those without, and the substantial power of high (or, unfortunately, low) expectations learning. (p.109).¹

Reconhecendo as vitórias da integração e a sua importância nas alterações de que a educação especial foi alvo, os críticos do movimento consideram, contudo, que ele não se diferencia muito, na prática, das anteriores conceptualizações, continuando a ser conduzido pelo *modelo da prontidão* e pelo *modelo das limitações funcionais* legitimando, assim, o conceito de contínuo de colocações, isto é, o modelo de cascata.

Com a integração continua a ser o aluno, e não a escola, que tem o "ônus da prova", isto é, tem de mostrar que está preparado para ser aceite no ensino regular, o que implica residirem em si as expectativas de mudança. Consentâneo com este princípio, a colocação dos alunos em meios mais restritivos é legitimada pela necessidade de adquirirem as competências que permitam a sua reentrada na sala de aula normal. Poderemos, então, dizer que é ainda *a criança que se integra na escola e não a escola que integra a criança*, dado ser a esta última que é pedido o esforço de percorrer o caminho ou o espaço que a separa do ensino regular. Neste processo compete à educação especial facilitar esse percurso remediando, tanto quanto possível,

¹ "Se a lei foi massivamente bem sucedida em estabelecer mecanismos no assegurar das responsabilidades para com os alunos e para que as escolas levassem a cabo as suas responsabilidades, foi menos bem sucedida na remoção de barreiras entre a educação especial e o ensino regular. PL-94-142 (...) não antecipou a necessidade de proceder a passos especiais para eliminar as barreiras profissionais, atitudinais e de conhecimento dentro das escolas públicas. Não antecipou que o artifício dos sistemas disponíveis nas escolas pudessem conduzir à manutenção de serviços separados que afastasse os alunos da integração e que a base de recursos para a educação especial e outros serviços remediativos seriam restringidos por forças económicas. Nem poderia antecipar quão profundamente enraizados estavam os pressupostos acerca das diferenças, entre alunos com e sem problemas de aprendizagem, e o poder substancial das altas (ou, infelizmente, das baixas) expectativas de aprendizagem."

o déficit dos alunos. Stainback, Stainback & Ayres (1996) reprovam esta visão da educação especial que vai "dar" às crianças "*the skills to be able to succeed in a mainstreamed educational environment that is not adapted to meet their particular needs, interests or capabilities*"¹ (p.33) e, quando isso não é possível, ou seja, quando os alunos não atingem os objectivos "*they must be relegated to special, separate learning setting*"² (p.33).

Sintetizando, poderemos então aduzir que a censura à integração se justifica por esta continuar a adoptar:

- 1- *A existência de dois sistemas de ensino separados* –regular e especial– implicando assumir, pelo menos implicitamente, a existência de um sistema de classificação capaz de estabelecer diferenças fiáveis entre dois tipos de alunos e de dois tipos de conhecimento e de ensino.
- 2- *Um contínuo de colocações* onde os serviços educativos são disponibilizados num contínuo de espaços em função dos défices dos alunos, pressupondo a noção de defeito e de categorias a orientar todo o processo educativo.

Dudley e Dipbo (1995) satirizam com este modelo de funcionamento, afirmando que a escola aceita as diferenças nas capacidades e habilidades dos alunos desde que não "incomodem" os pressupostos fundamentais da curva normal, os princípios da meritocracia e da realização potencial total. Dizem, os autores (op.cit) que "*the dominant discourse imagines communities of differences based on essential sameness within a normal distribution*"³ " (p. 412).

¹ "...as competências para ser bem sucedido num ambiente educativo integrado que não está adaptado para responder aos seus interesses, necessidades e capacidades particulares".

² "devem ser relegadas para um contexto de aprendizagem especial e separado".

³ "o discurso dominante imagina comunidades de diferenças baseadas em igualdades essenciais dentro de uma distribuição normal".

Lipsky e Gartner (1996) reputam esta política de moralmente inaceitável, acrescentando o argumento de que a evidência empírica mostra que os cenários mais restritivos não preparam as pessoas para cenários menos restritivos. No juízo dos críticos, a integração não se mostrou capaz de integrar os indivíduos com NEE na comunidade educativa, nem tão pouco surtiu as mudanças estruturais enunciadas. Tornou-se, então, urgente a necessidade de uma outra forma de pensar e agir para obviar às questões problemáticas suscitadas em torno da implementação do movimento da integração. Entre elas mencionamos designadamente:

1- *Elegibilidade dos alunos que precisam de educação especial*: ainda que as práticas de avaliação sejam diversificadas, as conclusões e os procedimentos daí retirados são muito próximos daqueles que eram recolhidos dos testes (eleger alunos para serviços de educação especial); além disso, os testes continuaram a ser utilizados como instrumentos privilegiados para diferenciar quadros, ou para propor medidas mais específicas ou restritivas.

Sendo assim, não admira que alguns autores encarem esta prática avaliativa como subordinada aos mesmos pressupostos dos anteriores modelos de avaliação e de classificação. É o caso de Poplin, Wiest e Thorson (1996), para quem este modo de funcionar perpetua a visão reducionista do problema, dado que:

- 1- Procura descobrir os défices dentro do aluno através de um diagnóstico reducionista dos problemas.
- 2- Elabora um diagnóstico a partir de uma hipotética causa da incapacidade.
- 3- Implementa o ensino na base do diagnóstico.
- 4- O ensino é conduzido em função do défice.
- 5- O ensino tem quase exclusivamente objectivos escolares e não objectivos de vida.

A escolha ou selecção dos alunos que necessitam de educação especial é, então, contestada na base de que os instrumentos de classificação utilizados não são válidos, mostram falta de relevância para o ensino e promovem a estigmatização os alunos. Acresce ainda, na opinião de Heller, Holtzman e Messick (1982) a pouca justificação empírica para os rótulos por categorias que distinguem, por exemplo, crianças com deficiência mental moderada de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com possibilidades de receberem educação compensatória. Este facto vem, confirmar, mais uma vez, que a separação é baseada em classificações cientificamente indefensáveis e, subsequentemente, na crença de que é na criança e não no meio de aprendizagem que reside o problema (Gartner & Lipsky, 1987, 1992; Stainback, 2000; Thomas & Loxley, 2001; Ysseldyke, 1987).

2- *A integração (continuo de colocações) leva a que a escola continue a sentir pouca necessidade de mudança: a predisposição para aceitar as diferenças e para disponibilizar serviços de educação especial na sala de aula do ensino regular parece ter surtido, na prática, o efeito paradoxal de reduzir a tolerância à diferença, patologizando todos os desvios nos ritmos de aprendizagem, deixando de diferenciar alunos com dificuldades de aprendizagem reais de alunos com baixo rendimento.*

Esta atitude, quase indiscriminada, de classificar alunos com NEE ou com Dificuldades de Aprendizagem, prende-se com a abrangência que estas classificações foram tomando ao longo do tempo levando, “a uma permissiva generalização e banalização” (Wang, 1995) que traiu as finalidades da normalização e da não estigmatização dos alunos. Parece, pois, que a tentativa de concretizar o ideal de *uma escola acessível a todos os alunos* surtiu o efeito perverso de os penalizar mais, abrangendo um conjunto de alunos que *exigiam apenas mais esforços dos professores*. De facto, é fácil constatar que na sala de aula, cada vez menos, as crianças correspondem ao perfil de *aluno médio*. Contrariando a filosofia subjacente ao

conceito de NEE, –centrar as questões da aprendizagem no ensino e não na criança, possibilitando a sua permanência na sala de aula– os procedimentos de classificação têm servido para legitimar a retirada da sala de aula do ensino regular de mais crianças ou, pelo menos, ou para sinalizar mais casos aos serviços de educação especial. Esta situação é, particularmente, observável quando se consideram os alunos provenientes de famílias em desvantagem social, com linguagens e culturas diferentes.

Os números são eloquentes na confirmação dos factos. São, efectivamente, vários os países onde se registou um aumento de crianças atendidas pela educação especial, bem como do número de professores de educação especial. Por exemplo, Edgar e Heydens (1984, 1985) referem que nos Estados Unidos, a percentagem de indivíduos portadores de algum tipo de deficiência aumentou 16% desde 1976/77 até 1985 e que a quantidade de crianças indicadas com dificuldades de aprendizagem aumentou 119%! Em Portugal, o estudo de Bairrão *et al.* (1998) também mostra a existência de um grande número de alunos encaminhados para a educação especial (*vide cap. 5*).

Biklen e Zollers (1986), tentando compreender o porquê desta percentagem cada vez mais elevada de alunos sinalizados, propõe, como leitura possível, que o aumento poderá significar o reconhecimento, por parte dos professores, da existência de crianças a precisarem de *algo mais* da escola. No entanto, esse reconhecimento em vez de ter provocado uma mudança real no currículo e nas práticas de ensino, teve o resultado de fazer com que “*all kinds of students who need something more from school are classified in hopes that the label will get them that something*” (p.581)¹.

3– *Visão reducionista do ensino-aprendizagem*: os dados da investigação, na opinião dos estudiosos *inclusivos*, não têm mostrado a necessidade de um modelo

¹ "Todos os tipos de crianças que necessitem algo mais da escola sejam classificados com esperança de que o rótulo que receberem lhes dê esse algo".

qualitativamente diferente de ensino em função da aptidão, nível e estilo de aprendizagem, classe sócio-cultural e proveniência étnica dos alunos (Gerber, 1987; Gilhood, 1989; Good, 1996; Lezotte, 1989; Stainback & Stainback, 1984; Ysseldyke, 1987). Também a concepção de que há duas metodologias de ensino ou duas "psicologias de aprendizagem" –uma para os indivíduos com NEE e outra para os indivíduos normais– mostrou pouca consistência (Bogdan & Taylor, 1976).

4– *Dados da investigação*: Começam a ser publicados, nos finais da década de 1970 e princípios da de 1980, diversas revisões de literatura e meta-análises com o propósito de avaliar até que ponto a sala de aula do ensino regular poderia representar o melhor, ou pelo menos um tão bom cenário para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com NEE, em comparação com as chamadas salas de apoio permanente ou de recursos. Sumariamos, aqui, as principais conclusões de alguns desses estudos que vieram a ter repercussões na definição de futuras orientações educativas.

- Carlberg e Kavale (1980), como síntese geral dos resultados da sua meta-análise efectuada sobre os resultados de várias dezenas de estudos, referem que "*special class placement is an inferior alternative to regular class placement in benefiting children removed from educational mainstream*"¹ (p. 304).
- Leinhardt e Pally (1982), após a revisão de um conjunto significativo de investigações publicadas até aos finais da década de setenta, concluem que os alunos colocados na sala de aula do ensino regular, e sem apoio da educação especial, não se diferenciavam ou obtinham, até, melhores resultados académicos do que os alunos que frequentavam classes especiais a tempo inteiro.

¹ " em termos de benefícios, a colocação em classes especiais é uma alternativa inferior à da colocação nas classes do ensino regular, para os alunos que são retirados da educação integrada".

- Madden e Slavin (1983) revendo, nos Estados Unidos, um conjunto de programas para os alunos com NEE, não encontraram benefícios associados à frequência das salas de apoio permanente. Pelo contrário, as crianças colocadas a tempo parcial ou total nas salas de aula do ensino regular evidenciavam resultados superiores a nível académico, social, e comportamental.
- MacMillan, Keogh e Jones (1986), analisando os resultados de um conjunto de pesquisas cuja finalidade era a comparação da eficácia da colocação de alunos com deficiência mental moderada em classes do ensino regular e em salas especiais, puderam verificar que, em nenhum dos casos examinados, se encontrou qualquer resultado favorável ao grupo de crianças das classes especiais.
- Epps e Tindal (1987) avaliando a eficácia de diferentes programas para alunos com deficiência mental moderada, analisaram os efeitos associados aos diversos tipos de colocação educativa. Nesse sentido, segmentaram a literatura empírica em dois blocos correspondentes aos períodos anteriores e posteriores a 1970. O estudo mostrou que:
 - 1- até 1970, as conclusões das pesquisas, cujo teor se centrava na apreciação comparativa dos resultados em função das modalidades de colocação dos alunos –sala do ensino regular /salas de apoio permanente– indicavam que este último contexto apresentava, genericamente, medidas de produto inferiores, sem se verificar qualquer caso relativamente ao qual se pudesse afirmar que tinha sido favorecido o sucesso. Curiosamente, um bom número destes trabalhos evidenciou, ainda, que as crianças colocadas a tempo inteiro nas salas do ensino regular *sem qualquer tipo de apoio suplementar*, conseguiam obter

melhores ou tão bons resultados como as que se encontravam na sala de apoio permanente.

- 2- A literatura posterior a 1970 revela dados, basicamente, inconclusivos, apesar de alguns estudos terem verificado vantagens relacionadas com a colocação nas salas do ensino regular. Certas pesquisas indicaram que o acréscimo da sala de recursos, enquanto cenário educativo, trouxe resultados superiores aos observados nas situações em que se verificava a frequência total da sala de aula do ensino regular.

Face a estes dados, Epps e Tindal, (*op. cit.*) concluem que o modelo integrado parece ser tão bom como a sala apoio permanente, pelo menos, em termos de resultados académicos.

- Wang e Baker (1985-1986) procederam a um estudo metanalítico de trabalhos publicados entre os anos 1975 e 1984, com o propósito de avaliar a eficácia da integração e identificar as características dos programas que levam a uma integração eficaz. Da sua investigação, três pontos merecem realce particular:
 - 1- A informação analisada parece favorecer a adopção das medidas de integração, porquanto as crianças com deficiência apoiadas neste modelo obtiveram resultados consistentemente superiores aos alunos portadores da mesma condição que frequentavam salas especiais.
 - 2- Na medida em que as outras variáveis independentes não contribuíram para os resultados, parece poder concluir-se que as diferenças se devem ao facto dos alunos estarem integrados.
 - 3- Apesar de se constatarem algumas variações dos resultados em função da condição apresentada pelas crianças, não há um padrão na base do qual se possa afirmar que a eficácia da integração dependa desse factor. Pelo contrário, os efeitos médios para os alunos com deficiência

colocados no ensino regular revelaram-se consistentemente mais altos do que os verificados para as crianças colocadas nas salas especiais.

É de salientar, igualmente, o facto de que a generalidade destes trabalhos indica que os alunos sem dificuldades não parecem ser negativamente afectados pela presença na sala de aula de crianças com dificuldades de aprendizagem específicas.

6- Considerações Finais

Os estudos acabados de rever permitem concluir que o movimento da integração se afirmou, no panorama educativo, como proposta superior ao modelo da segregação no atendimento da generalidade dos alunos com NEE. Este facto adquire maior realce quando se constata que a adopção das práticas integrativas não acarreta qualquer prejuízo para as crianças do ensino regular.

Ao olharmos a evolução dos princípios de atendimento à luz dos conceitos da segregação e da integração, apercebemo-nos, facilmente, dos passos decisivos que foram dados no percurso de aproximação dos alunos com NEE às classes do ensino regular. Primeiro ao espaço físico da escola (classes especiais). Depois ao espaço físico da sala (integração/salas de recurso).

Mas, um certo número de trabalhos de investigação começou a fornecer evidência de que alunos colocados, sem qualquer apoio exterior, nas salas de aula do ensino regular poderiam obter melhores resultados académicos e de índole sócio-emocional do que os seus pares cuja parte do dia era passada na sala de recursos. A par de outras influências, tal constatação deu o mote para que se ensaiasse mais um significativo passo de aproximação: o da inclusão na sala de aula e no currículo da classe do ensino regular.

A emergência do movimento da inclusão trouxe o renovar de questões que atravessaram os modelos anteriores. Referimo-nos, concretamente, aos problemas

relacionados com o *quem* –critérios e processos de elegibilidade dos alunos–, com o *onde* –espaço de colocação das crianças–, com o *o quê* –que currículo, que recursos, que diferenças nas estratégias e métodos de ensino?–, com o *para quê* –que objectivos de educação?– e com o *por quem* –que professores, que qualificações?

Cabe, a partir de agora, interrogarmo-nos acerca do conteúdo das propostas da Inclusão. Serão elas, de facto, diferentes das avançadas pelo movimento da integração? Ou como, pelo contrário, sugerem algumas vozes, o conceito inclusivo não significará mais do que *verter vinho velho em vasilha nova?*

CAPÍTULO III

O MODELO EDUCATIVO DA INCLUSÃO

propostas para o direito à igualdade num espaço e tempo

comum

1– Inclusão: um Modelo Ético de Pensar a Educação

Não parecendo existir na prática, um entendimento unívoco acerca da inclusão, ela pode ser definida, teoricamente, como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógico para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. Este projecto, de "uma escola para todos", estrutura-se em torno da resposta aos dois direitos básicos de qualquer aluno –acesso ao meio menos restritivo e educação pública livre obrigatória– constituindo esses direitos, antes de mais, uma questão ética.

A finalidade deste modelo é, então, assegurar o sucesso de todas as crianças –incluindo, nomeadamente, *todos* os alunos com NEE– na sala de aula do ensino regular, através da alteração do ambiente educativo, mais do que persistir nas modificações das características funcionais dos alunos para que cumpram, aquilo que Paul e Ward (1996) designam de *critérios arbitrários* das escolas e instituições.

A concretização de tal objectivo implica, desde logo, que se abandone o conceito da educação especial como um programa separado, administrado num espaço à parte. Trata-se, antes de equacioná-la como uma constelação de serviços para os alunos que precisam de *ajudas diferentes* para aprender. Conforme Rhodes (1995) refere, consumir o modelo não é, pois, sinónimo nem pode ser confundido, com "*folding all children into the status quo of the general classroom, to be fed predigested information*"¹ (p. 462). Pelo contrário, a inclusão será melhor descrita e compreendida enquanto processo de transformação da escola, conduzido a partir do conceito de *necessidades multidimensionais*.

¹ "inserção de todas as crianças no *status quo* da sala de aula do ensino regular, para serem nutridas com informação pré-digerida".

Discorrer acerca da inclusão é, então, falar "*about a philosophy of acceptance and about providing a framework within which all children (...) can be valued equally, treated with respect and provided with equal opportunities at school*"¹, (Thomas, 1997, p.103). Isto mais não significa do que conceber a diversidade como atributo da condição humana.

Enquanto noção básica de todo o movimento, incluir representa, tão somente, o processo ético de actuar face às crianças com NEE (Edgar, 1987; Gallagher, 2001; Lipsky & Gartner, 1996; Sapon-Shevin, 1996; Skrtic, 1991; Thomas & Loxley, 2001), a forma mais capaz de combater as atitudes discriminatórias (Goessling, 2000; Stainback, 2000), de modo de favorecer a sustentação de um sistema de solidariedade quer na escola quer na sociedade em geral.

Se atentarmos nos enunciados do anterior parágrafo depreende-se que, para os proponentes da inclusão, as problemáticas educativas dos alunos com NEE não devem ser discutidas nem solucionadas como uma realidade isolada, uma vez que esta população constitui, apenas, a ponta do "iceberg" dos mal-entendidos e de todas as desadaptações que afectam o actual sistema de ensino. Segundo Wedell (1995) "*If an educational system is geared to meeting the diversity of pupil's learning needs, the inclusion of pupils with SENs becomes just one part of this diversity, and so does not have to be separately justified*"²(p.101).

É o fracasso na promoção do sucesso educativo, na sua globalidade, que está em causa, devendo as respostas às dificuldades dos alunos com NEE surgir diluídas nas respostas às diversidades a que o ensino tem por obrigação responder. De acordo

¹ "acerca de uma filosofia de aceitação e acerca da prodigalização de um modelo de enquadramento onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades na escola."

² "Se um sistema educativo esta organizado para dar resposta à diversidade de necessidades de aprendizagem dos alunos, a inclusão de alunos com NEE torna-se uma parte dessa diversidade e, portanto, não precisa de ser especificamente justificada."

com Sapon-Shevin, em entrevista feita conjuntamente com James Kauffman a John O'Neil (1995), na revista *Educational Leadership*, estas considerações são consistentes com a educação multicultural pois, trata-se, afinal, de criar um mundo no qual muitas mais crianças terão oportunidade de aprender, de brincar e de cooperar com os pares. Stainback e Stainback (1990), dois autores chaves do movimento inclusivo, resumiam três razões que justificam a adoção das práticas da inclusão:

- 1- Proporcionar a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares na sua comunidade natural.
- 2- Evitar os efeitos da segregação inerentes à colocação dos alunos em escolas ou classes especiais.
- 3- Fazer o que é razoável, ético e equilibrado.

2- O Zeitgeist Científico na Inclusão

Conforme facilmente se compreenderá, a primeira mudança proposta pela inclusão situa-se ao nível do significado do que é *ser deficiente*.

A fim de analisar a relação entre os indivíduos com NEE e a escola, o movimento inclusivo substitui muitos dos conceitos anteriormente associados às práticas tradicionais em educação especial. Nomeadamente os de *limitações funcionais* e *prontidão* pelo de *grupo de minoria* (Hahn, 1989). Aquelas noções, utilizadas na década de 1960 para explicar o insucesso das crianças provenientes das minorias culturais, sociais e raciais, partem da premissa de que *as diferenças são "normais" dado fazerem parte integrante da condição humana*.

O fracasso escolar deixa, assim, de ser colocado no indivíduo para ser atribuído à organização do sistema educativo em geral e à escola em particular, passando a ser equacionado como consequência da inadequação dos programas escolares, do espaço e dos critérios de avaliação utilizados.

2.1– Deficientes e normais: Desconstruindo o conceito de deficiência

A noção de *grupo de minoria* é um conceito abrangente-descritivo utilizado para referenciar as minorias sociais. Quando os teóricos da inclusão o elegeram como instrumento privilegiado de análise na abordagem dos fenômenos da incapacidade, pretenderam estabelecer uma analogia entre o rótulo *deficiente* e os outros processos de rotulagem que a sociedade sempre adotou para identificar classes de indivíduos (e.g. raça, filiação religiosa, classe social, sexo...). Enquanto rótulo, a *deficiência* acede, através do plano do discurso, ao estatuto de categoria de classificação dos seres humanos, perdendo a sua qualidade originária de representar um termo que, apenas, refere determinada condição acidental do existir.

Fica, assim, aberto o espaço à intervenção dos processos de reificação que definem a categoria ontológica de certos indivíduos em função de atributos particulares de que são, simplesmente, portadores. A pessoa deixa, então, de representar alguém que evidencia um déficit (tal como, eventualmente, possuirá cabelos louros ou olhos azuis) para adquirir a qualidade ôntica de *deficiente*. Estes mecanismos de deslizamento semântico, tendem, amiudadamente, a instituir-se como dispositivos através dos quais “(...) *a society tells a group of human beings that they are inferior to other groups of human beings in the society*”¹ (Clark, 1988, cit. in Stainback, Stainback & Ayres, 1996, p. 33).

A rotulagem pontuada pelo estigma da discriminação poderá, pois, funcionar ao serviço da exclusão, limitando a participação de um determinado grupo na vida da comunidade. Segundo Edgerton (1970) e Stone (1984) as atitudes discriminatórias surgem na medida em que qualquer sistema social tem poder para transformar um comportamento num problema social, legitimado, na maioria das vezes, pelas

¹ “(...) uma sociedade mostra a um grupo de seres humanos que é inferior a outros grupos de seres humanos nessa sociedade”.

diferentes disciplinas científicas. Conforme Rhodes (1995) afirma, o sistema recorre ao "*privileged status of science to justify its reality*"¹ (p. 459).

Gartner e Lipsky (1992) para exemplificarem como as atitudes face aos indivíduos com NEE impregnam as práticas dos profissionais, referem o caso específico de como a própria literatura psicossocial as sustenta, ao discorrer acerca das diferenças na base das seguintes assunções:

- 1- As diferenças são determinadas biologicamente.
- 2- As pessoas com deficiência enfrentam intermináveis problemas causados pela sua incapacidade.
- 3- As pessoas diferentes são "vítimas".
- 4- A incapacidade é central para a auto-definição e o auto-conceito das pessoas com deficiência
- 5- Incapacidade é sinónimo de necessidade de ajuda e suporte social.

Na opinião de Rhodes (1995), o caso da educação especial tradicional é paradigmático desta situação, pois a sua legitimidade assenta num conhecimento psicológico reducionista que "*separates 'them' from 'us' to create 'others' that are not 'ourselves'*"² (p. 459). Assim, e ainda de acordo com o autor, a construção que "nós" fazemos dos "outros" "*represents the dark side of ourselves, our unacknowledged sins and fears*"³ (Rhodes, *op.cit.*, p. 459), constituindo uma forma de rejeição que tem subjacente o nosso medo –racional e irracional da imperfeição ("*they 'exist out there' not 'in there'*"⁴ (Rhodes, *op.cit.*, p. 459).

Consentâneo com esta sua análise da relação entre o *normal* e o *patológico*,

¹ "ao estatuto privilegiado da ciência para justificar a sua realidade".

² "que 'os' separa de 'nós' para criar 'outros' que não são 'nós'".

³ "representa o nosso lado escuro, os nossos pecados e medos desconhecidos".

⁴ "eles 'existem lá fora' e não 'cá dentro'".

Rhodes (*op. cit.*) sublinha, ainda, que a visão dicotómica da realidade é a responsável pelo facto de educação especial assentar num *estranho processo de desconexão/conexão institucionalizado em espaços, programas e diagnósticos separados*.

Os fundamentos teóricos para suportar esta perspectiva ética (" 'They' are us 'They' are accorded equality"¹; Rhodes, *op. cit.*, p. 459), vão os inclusores importá-los, entre outros, às conclusões dos estudos no domínio da classificação resumidos assim por Ysseldyke (1989):

- 1- Não há actualmente nenhuma metodologia psicometricamente válida para diferenciar alunos em categorias.
- 2- Não há evidência que suporte a noção de que categorias de alunos diferentes aprendam de modo diferente.
- 3- Com a excepção dos alunos deficientes sensoriais, os alunos que são agrupados segundo categorias não demonstram um conjunto universal de características específicas.
- 4- O actual sistema de classificação não cumpre os critérios de validade, de abrangência, de consistência lógica, de utilidade e de acordo entre os observadores.

Cabe nestas considerações de Ysseldyke (*op.cit*) o caso específico da categoria de *dificuldades de aprendizagem*. Com efeito, trata-se de uma categoria que assomou na literatura em estreita afinidade com o modelo da integração e, desde então, constituiu a base de muitas discussões científicas onde o conceito é apresentado como paradigmático das disfunções do sistema educativo.

Dudley-Marling e Dippo (1995) desconstróem a categoria de *dificuldades de aprendizagem* no contexto do actual sistema de ensino, considerando-a, antes de tudo,

¹ " 'Eles' são nós, a 'Eles' é lhes atribuída a igualdade".

uma noção de conveniência e necessidade para a escola e a sociedade. No seu artigo intitulado "*What Learning Disability Does: Sustaining the Ideology of Schooling*", os autores (Dudley-Marling e Dippo, op. cit.) desenvolvem uma apreciação crítica do conceito, considerando que, através dele, é possível à escola salvaguardar os seus dois princípios base: (1) *a importância do potencial e do esforço no sucesso*; (2) *a existência de programas de educação especial como forma de mostrar o reconhecimento e a aceitação das diferenças bem como a igualdade das oportunidades*.

No discurso da escola, o potencial e o esforço são os sustentáculos do sucesso. No entanto, há alunos que, apesar de disporem de um potencial intelectual normal e de despenderem esforço, não conseguem ser bem sucedidos. Tal constatação assinala, seguramente, a presença de uma anomalia.

Ora, a teoria das dificuldades de aprendizagem, ao definir este quadro como *uma discrepância entre o potencial intelectual e a realização*, preserva a assunção fundamental do discurso de legitimação do sistema, colocando a origem do fracasso na criança. De igual modo, a existência de programas de educação especial para alunos com *dificuldades de aprendizagem*, sustenta a crença de que a escola reconhece, aceita e apoia as diferenças individuais. No entanto, de acordo com Dudley-Marling e Dippo (op. cit.) a existência de tais programas (nos moldes actuais) ao mesmo tempo que *acomodam* a diversidade –providenciando as necessidades individuais das crianças– *limitam* essa mesma diversidade através do reforço de uma visão rígida acerca do que é o comportamento normal. Este estado de coisas leva a que segundo os autores "*Differences, in the name of education, are to be leaved*"¹(p. 410).

Por isso, Dudley-Marling e Dippo (op. cit.) avaliam a noção de dificuldade de

¹ "As diferenças, em nome da educação, devem ser abandonadas".

aprendizagem como *vantajosa*, quer para os pais e quer para a escola, pois ao permitir olhar os alunos como "normalmente inteligentes", não frustra as expectativas das famílias e fornece uma solução prática para o dilema criado pelo discurso escolar. Na mesma linha, Franklin (1994), designa o conceito de dificuldades de aprendizagem como *conceito de esperança* porquanto, ao atribuir o fracasso a uma disfunção neurológica, liberta os pais, a escola e a própria criança, da responsabilidade pela origem do problema. O insucesso deixa, então, de estar associado ao estigma do atraso mental e a escola pode assumir a sua pretensa capacidade para remediar o défice através da educação especial.

A noção de dificuldades de aprendizagem, apesar de mais despenalizadora do que as anteriores classificações de atraso mental, não impede, no entanto, a proliferação das práticas de acesso ao apoio educativo fora da sala de aula. Por tudo isto, os proponentes da inclusão não têm dúvidas em julgarem o actual sistema de classificação como ineficaz –e até mesmo impeditivo das mudanças– reafirmando as virtudes do conceito de "grupo de minoria".

Não é, porém, fácil erradicar dos espíritos a visão tradicional do que *é ser diferente*. De acordo com Hahn (1994), a concretização da mudança envolve, da parte dos agentes educativos, duas condições fundamentais:

- 1- Tomar consciência de que "*disability simply signifies another human difference instead of functional restriction that might form the basis to promote an increased appreciation of diversity and heterogeneity in every life*"¹ (p. 18).

¹ "incapacidade apenas significa outra diferença humana em vez de uma restrição funcional" (...) que pode ser a base para promover um aumento da apreciação da diversidade e heterogeneidade na vida quotidiana".

- 2- Mover o foco do direito à diferença para o direito a uma cultura da diferença o que, dito de outro modo, significa o direito a um espaço comum.

A grande mudança que se impõe na elaboração do conceito de deficiência é a passagem de uma óptica essencialista (a deficiência constitui uma patologia do indivíduo), para uma perspectiva sócio-constructivista (a deficiência surge como resultado de uma construção social).

2.2–O direito à sala de aula como o meio menos restritivo

As questões em torno das qualidades intrínsecas do espaço pedagógico não são de hoje, estando presentes sempre que uma nova proposta de atendimento às crianças portadoras de deficiência emerge e procura afirmar-se.

A criação, nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, das instituições asilares destinadas aos membros desta população estava já imbuída da problemática mencionada, pois, quer os defensores quer os detractores da solução, desenvolviam argumentos onde o espaço e as suas características intrínsecas surgiam como questão subjacente. Isso mesmo nos referem Dorn, Fuchs e Fuchs (1996) quando escrevem que “for 19th century social reformers, contingent circumstances were not easily separable from essential characteristics of a setting”¹ (p. 15).

Posteriormente, no princípio do século, também a criação de salas especiais nas escolas obedece ao princípio de aproximar as crianças com problemas dos seus pares. No entanto, é com o conceito de *mainstreaming* – “putting selected students with disabilities into general classrooms when a good ‘match’ could be made”² (Sapon-

¹ “para os reformistas do século XIX, as circunstâncias contingentes não eram facilmente separáveis das características essenciais de um contexto”.

² “colocar alunos seleccionados portadores de incapacidades em salas regulares quando uma boa inserção se podia realizar”.

Shevin, 1996, p. 36) que, de forma explícita, se afirma a necessidade de um espaço comum para normalizar e se dá mais um passo –desta vez bastante significativo– no percurso de aproximar as crianças com NEE da sala de aula do ensino regular.

Mas, apesar da importância que o espaço adquire no movimento da integração, a noção de sala de aula do ensino regular como *meio menos restritivo* não existe como conceito independente da circunstância ou condição de cada caso: *meio menos restritivo* será sempre especificamente definido em função de uma criança particular, surgindo inevitavelmente associado à ideia de um contínuo de serviços. Prevalece a perspectiva que, para certos alunos, é necessária uma educação especial separada com serviços únicos e diferentes contextualizados fora da organização normal do ensino. Na verdade, com a integração assiste-se a uma relação directa entre a intensidade e a separação dos serviços sendo esta separação aceite e justificada na base do propósito de se maximizar o potencial da criança. Como corolário de um tal princípio, decorre que todos os alunos que necessitem de ensino individualizado ou especializado serão candidatos à educação especial.

É, então, com o modelo inclusivo que a *incondicionalidade* da colocação na sala de aula do ensino regular das crianças com NEE surge como pressuposto indiscutível. Alicerçado num novo modo de entender a diferença que desloca a tónica do debate do singular para o plural, o movimento da inclusão abandona a prática das restrições para adoptar uma atitude de "presunção positiva" explícita na crença de que os direitos constituem um bem inalienável e inerente a todas as condições da natureza humana (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995).

Sendo, assim, não admira que o local onde decorre o ensino das crianças com NEE tenha especial relevância para a ideia inclusiva. Com efeito, o lugar da sua colocação constitui, provavelmente, o primeiro indicador externo do nosso pensamento e das nossas expectativas acerca dos indivíduos portadores de deficiência.

Ora, o que tem sucedido é que estes alunos são tipicamente objecto de uma "presunção negativa" com consequentes restrições dos seus direitos individuais. Tal presunção baseia-se em juízos de cariz social segundo os quais as medidas de restrição vêm, supostamente, tanto no seu interesse como no da sociedade –pelo menos, até que demonstrem capacidade para usufruir dos mesmos direitos que os seus pares não deficientes. Em linguagem de inspiração kantiana o imperativo categórico que subjaz à inclusão, resumir-se-á na seguinte proposição: "*o que é bom para uns tem que o ser para todos*".

Consentaneamente com tal interpretação deduz-se o princípio de que a colocação na sala de aula do ensino regular é um direito básico de todo o aluno –e nunca um privilégio– não devendo, por isso, estar condicionado a qualquer tipo de pré-requisito académico ou social a preencher pela criança.

A inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma ruptura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial.

Mas não é só no plano da ética que a questão em torno do espaço se levanta. Também a evolução dos próprios conhecimentos baseados na investigação de teor empírico tem permitido apoiar a hipótese dos benefícios emocionais, sociais e académicos que tal colocação traria para todos. De facto, um conjunto nada desprezível de pesquisas não só avalia positivamente a frequência a tempo inteiro a sala de aula do ensino regular, como aprecia inapropriado o modelo de sala de recursos, por não oferecer um quadro de qualidade e de eficiência capaz de sustentar adequadamente a concretização do ideal da equidade. Suportadas, amiúde, por dados de observação, as críticas à utilização da sala de recursos podem ser agrupadas e resumidas através dos seguintes pontos:

- 1- *Descontinuidade no currículo*: muitas vezes não há continuidade nem integração entre o que está a ser ensinado na sala de apoio e na sala de aula do ensino regular (Johnston, Alligton & Afflerbach, 1985).
- 2- *Objectivos diferentes*: nem sempre o tipo de ensino que os alunos têm na sala de apoio os ajuda mais eficazmente na sala do ensino regular (Anderson-Inman, 1986).
- 3- *Perda de tempo*: há muito tempo perdido em transições, quer entre as tarefas quer nas deslocações entre as salas (Allington, Steutzel, Shake & Lamarche, 1986; Haynes & Jenkins, 1986), e mesmo dentro da sala de apoio, os alunos não apresentam mais tempo na tarefa relativamente aos conteúdos que justificaram a sua ida para lá (Haynes & Jenkins, 1986).
- 4- *Desresponsabilização pelos alunos*: a saída da sala de aula do ensino regular leva a uma certa desresponsabilização da parte dos professores do ensino regular bem como a uma indefinição de papeis (Pugach & Lilly, 1984).
- 5- *Métodos utilizados*: na sala de apoio, não raramente, os métodos e estratégias de ensino são iguais ou muito próximos dos praticados na sala de aula do ensino regular (Kauffman, 1995; McMillan, Keogh & Jones, 1986), apresentando os alunos menos tempo activo de aprendizagem e mais tempo de trabalho sentado nas carteiras do que os colegas com NEE cujo ensino decorre, exclusivamente na sala do regular (Allington & McGill, Frazen, 1988).
- 6- *Permanência ilimitada*: a maioria dos alunos uma vez entrados na educação especial nunca mais de lá saem (Gallagher, 1972; Kirp, 1992; Lytle, 1992)

7- *Estigmatização*: os alunos que abandonam a sala de aula do ensino regular para frequentarem, ainda que parcialmente, a sala de apoio são identificados e rotulados com maior facilidade pelos colegas e por toda a comunidade escolar (Leinhardt, Bickel & Pally, 1982; Lipsky & Gartner, 1996; Kirp, 1992.; Will, 1986).

Talvez por tudo isto Gallagher (1984) recorra a uma só palavra para referir os problemas em torno sala de apoio: *ineficácia*.

Quanto às vantagens da colocação a tempo inteiro na sala de aula do ensino regular, Lipsky e Gartner (1997) no sua obra *Inclusion and School Reform* referem que os resultados dos estudos comparativos acerca dos efeitos dos diferentes tipos de colocação no desempenho académico dos alunos com NEE salientam, na sua generalidade as vantagens da inclusão. Aliás, os dados da nossa própria revisão selectiva da literatura parecem suportar as conclusões daqueles dois autores. Nos parágrafos que se seguem apresentá-los-emos sumariamente.

- Ainda que os alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem incluídos a tempo integral na sala de aula progridam a ritmo mais lento do que os seus restantes colegas, a diferença não é tão grande como aquela que subsiste entre este último grupo e os alunos que frequentam programas educativos de apoio fora da sala de aula do regular (Banerji & Dailey, 1995; Deno, Murayama, Espin & Cohen, 1990).
- Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem que estão inteiramente na sala de aula do ensino regular apresentam níveis mais altos de "respostas académicas activas" e níveis mais baixos de comportamentos disruptivos do que os seus colegas colocados nas salas de apoio permanente (Keefe & VanEtten, 1994).

- As crianças com dificuldades severas de aprendizagem incluídas nas classes do ensino regular são mais aceites pelos seus colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula (Salisbury, Evans & Palombaro, 1997).
- A qualidade dos Programas Individuais de Ensino, bem como o envolvimento dos alunos com NEE em cenários inclusivos é superior ao que se verifica junto das crianças educadas em classes segregadas (Brinker & Thorpe, 1984; Hunt, Alwell, Goetz & Sailor, 1990; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994; York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff, & Caughey, 1992).
- As crianças sem problemas apresentam um tempo de envolvimento na tarefa superior quando a sua sala de aula é a frequentada por alunos com graves problemas de aprendizagem (Hollowood, Salisbury, Rainforth & Palombaro, 1994), e as suas aprendizagens académicas não são afectadas (Salgado, 2002).

Convém salientar que para os teóricos da inclusão, estes dados de validação empírica não constituem, por si só, os argumentos sobre os quais se fundamenta o modelo. Com efeito, sem negarem a importância dos relatos de evidência, sustentam que as bases da reforma devem assentar numa deslocação da “*obsession with individual learning difficulties*”¹ (Roaf, 1988, p. 7) para assentarem, claramente sobre a afirmação de uma agenda de direitos Lipsky & Gartner (1997 e 2001).

Thomas e Loxley (2001) sustentam esta perspectiva da “agenda de direitos” de uma forma incisiva quando afirmam que eliminar desigualdades é muito mais valioso do que providenciar dinheiro e melhores recursos. Eliminar desigualdades é, acima de tudo, promover o desenvolvimento de uma cultura que leva ao reconhecimento e ao respeito. Taylor (1992) considera, por sua vez, estes dois aspectos como necessidades humanas vitais. Na óptica de Gill (1995), implementar

¹ “Obsessão com as dificuldades de aprendizagem individuais”.

uma tal cultura da diferença pressupõe, pelo menos, a adopção de oito atitudes:

- 1- Aceitação das diferenças humanas.
- 2- Aceitação da vulnerabilidade e da interdependência humana.
- 3- Tolerância à falta de soluções para lidar com o imprevisível e viver com o desconhecido ou com os resultados menos desejáveis.
- 4- Humor, ou seja, capacidade para ironizar acerca daquilo que nos oprime.
- 5- Apetência para lidar com problemas múltiplos, sistemas, tecnologias e equipas profissionais.
- 6- Orientação sofisticada para o futuro.
- 7- Disponibilidade especial de envolvimento na comunicação interpessoal.
- 8- Abordagem adaptada e flexível das tarefas, bem como criatividade estimulada pela limitação dos recursos e pela experiência de trabalho em moldes não tradicionais.

A grande questão que se coloca à reforma inclusiva não parece ser tanto a de perceber *como deve a escola ser organizada para acomodar as crianças com baixa aprendizagem*, mas antes a de saber *como se deve organizar a escola para fornecer uma resposta de qualidade a todos os alunos*. Assim, no presente paradigma, deixa de ter sentido falar-se em *meio menos restritivo possível* para cada criança, pois esse meio deverá ser, inevitavelmente, o da sala de aula do ensino regular. Para Alper, Schloss, Etscheidt e Macfarlane (1995) há quatro factores que permitem criar, efectivamente, nas salas de aula do regular os meios menos restritivos. São eles:

- 1- Os alunos possuem mais características em comum do que coisas a diferenciá-los.

- 2- A aprendizagem ocorre, muitas vezes, através de processos de antecipação e de modelagem que advêm do convívio com os pares.
- 3- É, perfeitamente, possível providenciar serviços diversificados na sala de aula do ensino regular.
- 4- Os cenários inclusivos oferecem, seguramente, uma banda mais larga de experiências diversificadas que beneficia o desenvolvimento de todos.

Concretizar a inclusão implica entender a educação como um fenômeno único o que, em termos pragmáticos, se traduz na necessidade de uma verdadeira reestruturação da organização escolar que passa, obrigatoriamente, pela fusão dos dois sistemas de ensino: *o do ensino regular e o da educação especial*.

3– A Pragmática da Inclusão

Internacionalmente, é comum associar o movimento inclusivo ao Tratado de Salamanca (1994) –adoptado por 92 países e 25 organizações internacionais– onde ficaram consagrados os seguintes princípios gerais:

- 1- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve-lhe ser dada a oportunidade para alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- 2- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem únicas.
- 3- Os sistemas educativos e os programas educativos devem ser estruturados e implementados de forma a terem em conta e a darem resposta à grande diversidade das características e necessidades.

- 4- Os alunos com NEE devem ter acesso à escola regular que os deve acomodar através de uma pedagogia centrada na criança capaz de responder às suas necessidades.

Se em termos legislativos, a integração está associada nos Estados Unidos à PL 94-142., em Portugal ao 319/91 e em Inglaterra ao 1981 Education Act, da inclusão, talvez se possa dizer que está, nos Estados Unidos, mais directamente associada ao REI (*Regular Educational Initiative*) e ao *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) de 1990, bem como à sua emenda de 1991 (PL-101-476)¹.

Alguns dos proponentes do REI defendem a dissolução dos dois sistemas de ensino e a sua substituição por um só, como condição necessária para que a educação seja mais apropriada e eficaz para todos os alunos. Autores como Stainback, Stainback, Courtnage e Jaben (1985) consideram que a lógica dos dois sistemas tem o pressuposto subjacente de que no contexto do ensino regular:

- 1- Todos os alunos de igual idade cronológica estão prontos para cumprirem os mesmos objectivos de ensino.
- 2- Todos os alunos requerem a mesma quantidade de tempo para aprenderem os objectivos previstos.
- 3- Todos os alunos estão aptos a cumprir, durante o ano escolar e nas diferentes áreas académicas, os objectivos de aprendizagem previamente definidos para o seu nível.

Tais pressupostos acabam por traduzir-se numa abordagem fragmentada do processo educativo (Davis, 1989; Goessling, 2000; Skrtic, 1991; Stainback & Stainback, 1984; Thomas & Loxley, 2000), numa ineficácia programática e má gestão

¹ Em Portugal os diplomas de teor mais inclusivo são, indubitavelmente, o Despacho 105/97 e o Decreto-Lei nº 115-A/98.

dos recursos humanos que falha na resposta às diversidades e priva os alunos com NEE da possibilidade de acederem a um meio mais diversificado e normalizante.

Importa, contudo, que a oportunidade de frequentar a sala do ensino regular seja acompanhada por toda uma série de transformações capazes de as tornarem espaços físicos e sociais adequados a acolherem a diversidade. Procurando mostrar como a mera colocação nessas salas pode significar desvantagem, Hahn (1994) escreve:

*"chairs are an accommodation to the needs of nondisabled students; but they are of no value to many disabled persons, such as myself, who are considerate enough to bring our own chairs. Without chairs, nondisabled students would undoubtedly become fatigued from standing or sitting on the floor, they would probably be discouraged from attending classes, and their performance on tests and other evaluations might be adversely affected"*¹ (p. 559).

É, assim, fundamental ultrapassar tal estado de coisas, promovendo adaptações ambientais equitativas que criem efectivas situações de paridade e de igualdade para as crianças com e sem incapacidades.

Slavin (1990), argumentando contra o princípio dos dois sistemas, salienta que a adopção das práticas inclusivas convocam a necessidade de mudar a lógica de funcionamento das escolas. A esse propósito o autor afirma que *"Current educational policies are based on the idea that teaching students with learning disabilities, mild*

¹ "As cadeiras são um arranjo adaptado às necessidades dos alunos normais, mas não têm qualquer valor para muitas pessoas que, tal como eu, são consideradas capazes para trazer as suas próprias cadeiras. Sem as cadeiras, os alunos normais ficariam, sem qualquer dúvida, cansados por estarem de pé ou sentados no chão, ficariam provavelmente desencorajados de assistir às aulas, e o seu desempenho nos testes e outras avaliações seria negativamente afectado".

*mental retardation, and other learning deficits require different teaching methods, while in fact there is only one problem: students differ in rates and styles of learning, and schools have limited capacity to respond to these differences"*¹ (p.40).

Skrtic em artigo intitulado "*The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence*" (1992), assumindo a tese de Michel Foucault segundo a qual as instituições sociais são melhores compreendidas a partir do seu "*dark side*" procede à desconstrução da educação pública deste século com base na existência da educação especial. Segundo a apreciação de Skrtic (*op. cit.*) toda a lógica da educação especial parece assentar em quatro pressupostos:

- a- O fracasso escolar é encarado como fenómeno patológico.
- b- A educação especial inscreve-se num quadro de racionalidade à luz do qual funciona como estrutura concebida para coordenar sistemas de serviços em pretensão benefício dos alunos diagnosticados.
- c- O diagnóstico é percebido como algo de útil e objectivo
- d- Os progressos alcançados são vistos como resultantes da aplicação de uma tecnologia racional (terapêutica) implementada a partir do diagnóstico.

Estas assunções serviram de suporte à arquitectura das práticas de ensino em educação especial que se constituíram como "*an artifact of the functionalist quest for rationality (...) that distorts the problem of school failure and, ultimately, prevents the field of education from entering into a productive confrontation with uncertainty. (...) and because uncertainty is a necessary pre-condition of growth of knowledge and progress, the objectivation and legitimisation of school failure as students disability*

¹ "As actuais políticas educativas assentam na ideia de que ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, atraso mental ligeiro, ou outros défices de aprendizagem exigem diferentes métodos de ensino quando, de facto, há apenas um problema: os alunos diferem no estilo e amplitude de aprendizagem, e as escolas têm uma capacidade limitada para responder a essas diferenças".

*prevents public education to go from beyond its functionalist practices*¹ (pp. 208-209).

Face a tais posições não admira que o grande apelo do *Regular Educational Initiative* (REI) tenha tido como alvo o ensino regular, atribuindo-lhe a responsabilidade –ainda que partilhada– da educação de todos os alunos. A assunção dessa responsabilidade *obrigará* o sistema da educação especial a abandonar a função de válvula de escape que, na opinião dos proponentes da inclusão, tem contribuído para a quase ausência de pressões em prol da mudança efectiva do ensino regular.

Assim, para o movimento inclusivo, o que mais se salienta na problemática da educação dos alunos com NEE não é tanto a discussão em torno de saber se a sala de aula do ensino regular constitui o melhor ambiente para aprender, mas antes a questão de como transformá-la *num bom ambiente para ensinar*. Para tal, não basta a simples colaboração entre os professores de educação especial e do ensino regular –o que implica, necessariamente, a intersecção dos dois sistemas de ensino.

Johnson e Pugach (1996) analisaram as práticas dessa colaboração ao longo das últimas duas décadas. Segundo os autores, a educação especial participou, inequivocamente, numa nova forma de disponibilização de serviços conhecida por colaboração e que se tornou no veículo central para a integração dos alunos com dificuldades. Começando por significar consultadoria técnica –ou seja, "*export of special education methods into general classroom*"² (p.198), a cooperação enfrentou três problemas:

¹ "... um artefacto da busca funcionalista da racionalidade (...) que distorce o problema do fracasso da escola e impede, em última análise, a educação de entrar num confronto produtivo com a incerteza. (...) e porque a incerteza é condição necessária ao crescimento do conhecimento e ao progresso, a objectivação e a legitimação do fracasso da escola como resultante da incapacidade dos alunos, impede a educação pública de ir além das práticas funcionalistas".

² "Exportação dos métodos do ensino especial para a sala de aula regular".

- 1- Incongruência entre o pensamento dos professores do ensino regular e dos professores de educação especial.
- 2- Dificuldade em utilizar metodologias e estratégias que não faziam parte do repertório dos conhecimentos procedimentais prévios dos professores do ensino regular.
- 3- Pouca credibilidade atribuída ao professor de educação especial pelos seus colegas do ensino regular.

A primeira tentativa de desenvolver estruturas colaborativas entre os dois tipos de profissionais serviu para evidenciar, por um lado, a dificuldade em implementar um modelo mais interactivo de funcionamento com efeitos nas práticas da sala de aula e, por outro, a necessidade de se encontrarem outras formas de colaboração onde a partilha tivesse contornos mais eficazes e substantivos. Contudo, o papel do professor de educação especial continuou a resumir-se a fornecer técnicas de intervenção comportamental ou, quando muito, a delinear procedimentos de resolução de problemas individuais, sem contribuir para a elaboração de estratégias unitárias para solucionar os problemas de toda a classe.

Que resposta poderia, então, ser dada à questão? Para Johnson e Pugach (*op. cit.*) o caminho a seguir era, aparentemente simples e foi, a breve trecho, entrevisto por vários dos actores envolvidos no processo.

Não ignorando, em casos específicos, as vantagens e virtualidades do modelo de resolução de problemas, a tónica foi colocada, da parte de alguns, no desenvolvimento de uma cultura de escola, onde colaboração seria perspectivada como " *a multidimensional set of collegial interactions that occur organically within the days to days dynamics of each school according to the situation*"¹ (Johnson e

¹ "um cenário multidimensional de interações colegiais que ocorrem organicamente dentro do quotidiano dinâmico de cada escola de acordo com a situação".

Pugach, *op. cit.*, p. 200). Segundo os defensores da proposta inclusiva, tal transformação facilitaria a reforma do sistema, levando a que a educação especial deixasse de constituir um artefacto, cuja finalidade é a de proteger o ensino público do seu próprio insucesso. Por esta via pretende-se promover a valorização de atitudes, de pensamentos e de práticas na base das quais se possa proporcionar uma educação de qualidade ao vasto número de alunos que, hoje, frequentam a escola durante tantos anos.

O modelo de colaboração actualmente mais reconhecido é o do *Co-ensino* definido como "*an educational approach in which general e special educators or related service providers jointly plan for and teach heterogeneous groups of students in integrated settings*"² (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989, p.19). De acordo com Marilyn Friend e colaboradores (*e.g.* Cook & Friend, 1993; Friend & Bursuck, 1996) este modelo pode apresentar várias modalidades:

- 1- *Um professor ensina e o outro apoia*: um professor orienta a turma, enquanto o outro circula pela sala, apoiando individualmente ou observando os alunos para obter informações relevantes.
- 2- *Ensino paralelo*: os professores planeiam, conjuntamente, os conteúdos a ensinar e as actividades a dinamizar; cada um deles assume, então, a orientação de um grupo com cerca de metade dos alunos da classe. Este procedimento exige que os docentes coordenem muito bem os esforços de maneira a que, em ambos os grupos, as crianças usufruam, basicamente, do mesmo ensino; é, também, crucial que na constituição dos grupos se assegure a sua diversidade.

² "uma abordagem educativa em que educadores regulares e especiais e prestadores de serviços relacionados conjuntamente planeiam e ensinam grupos heterogéneos de alunos em contextos de integração."

- 3- *Grupos de ensino*: procede-se a uma divisão do trabalho à luz da qual, numa primeira fase de planificação conjunta, os professores dividem entre si os conteúdos e a classe em dois grupos. Cada docente assume a responsabilidade de planificar e ensinar a sua parte (chamada no modelo de *estação*); os grupos de alunos mudam de uma *estação* para a outra segundo um esquema pré-definido. Há a possibilidade de uma terceira estação de forma a permitir a actividade independente ou o trabalho de pares. Neste modelo, as crianças podem beneficiar de um ratio professor/aluno mais elevado, devendo aqueles que têm NEE ser integrados em diferentes grupos.
- 4- *Ensino alternativo*: alguns alunos com NEE podem precisar de desenvolver actividades de aprendizagem, de consolidar determinados conteúdos ou de efectuar tarefas de enriquecimento. Neste modelo, um dos professores assume a responsabilidade por um pequeno grupo, organizando actividades de reforço ou de preparação do ensino de conteúdos; o outro toma a seu encargo o resto dos alunos envolvendo-os em actividades que podem não ser, eventualmente relevantes para aquele grupo. Este método é passível de ser usado para que todas as crianças desfrutem da oportunidade de interagir com um professor em situação de pequeno grupo.
- 5- *Ensino em equipa*: ambos os professores assumem a responsabilidade pela planificação das actividades e partilham a tarefa de ensinar todos os alunos. Há várias formas de implementar o modelo; assim um pode explicar enquanto o outro demonstra ou modela actividades como a de fazer perguntas de esclarecimento; podem debater ou simular conflitos como forma de enriquecer a dinâmica da classe.

Estes, e outros procedimentos, recolhem acordo generalizado pois, os motivos de discórdia não se situam tanto em reconhecer a inclusão como objectivo desejável, mas antes em saber quando é que se atinge o grau de confiança indispensável no sistema educativo e nos professores para que se possam encetar as mudanças necessárias.

Não deixa de ser interessante sublinhar, aqui, a opinião de autores como Shaw (1990), ou Manset e Semmel (1997) que defendem não ser obrigatoriamente necessário testar os efeitos da inclusão pois, o facto de estar incluído na sala de aula não requer mais garantias de sucesso do que a participação na vida quotidiana da sociedade. Fisher, Tweit-Hull, Sax, e Rodifer (1995) analisando a implementação do movimento inclusivo nos Estados Unidos, consideram necessário uma reforma do sistema que contemple seis aspectos que, do nosso ponto de vista, são generalizáveis ao nosso país:

- 1- *Financiamento*: os alunos, com ou sem NEE, deverão ser financiados à luz de um único sistema de financiamento que apoie a variedade das necessidades de aprendizagem e dificuldades dos alunos.
- 2- *Gestão e organização dos recursos*: os alunos, com e sem NEE, deverão estar, efectivamente, representados numa só estrutura em vez de numa dupla organização administrativa.
- 3- *Currículo*: os alunos, com e sem NEE, são educados sob a égide de um único currículo suficientemente abrangente para permitir a aprendizagem de todos.
- 4- *Formação de professores*: o governo deve desenvolver um sistema de desenvolvimento profissional através do qual professores, directores e funcionários em geral adquiram capacidades para lidar com o problema da heterogeneidade dos alunos.

- 5- *Avaliação*: os alunos, com e sem NEE, participam numa avaliação alargada; todos os alunos com NEE, incluindo os alunos com significativos défices de teor cognitivo, devem ter acesso a formas de avaliação alternativa.
- 6- *Responsabilidade*: os alunos, com e sem NEE, devem ser incluídos de uma forma responsável, isto é, de modo consistente e equitativo.

Para terminar, no **quadro 3.1** apresentamos a proposta de Burello (1995, *cit. in.* Lipsky e Gartner, 1997, p.244) acerca do que constitui o sistema actual de ensino e o sistema que denominam de ideal. Esta reestruturação permitirá uma racionalidade de apoios e de custos, facilitando, conseqüentemente, a mudança de atitudes e conduzirá necessariamente, à promoção da Escola e da Sociedade Inclusiva.

Quadro 3.1- Sistema actual e ideal de ensino

CONTEÚDOS	SISTEMA ACTUAL	SISTEMA IDEAL
Alunos	Divide os alunos em especiais e normais	Reconhece um contínuo de competências
Diagnóstico	Perda de tempo e esforço na determinação da categoria	Identifica as necessidades em relação ao currículo e aos objectivos de aprendizagem.
Ensino	Presume estratégias especiais enfatizando a individualização do ensino.	Ensino efectivo para todos os alunos; a individualização é importante para todos.
Serviços	Serviços especiais em locais separados	Suporte especial na sala de aula do ensino regular
Relações inter-profissionais	Estabelecem barreiras	Promove a colaboração
Resultados	Os resultados académicos são os únicos valorizados	Estilo de vida, emprego, casa, amigos e família.

Para concretizar tal objectivo, Pugach (1995) considera que o primeiro passo a dar consiste em mudar as representações do conceito de deficiência, tornando-o menos estranho e mais confortável para os professores. O argumento da autora baseia-se na ideia de que a desconstrução do conceito irá permitir a sua desmistificação e, assim, muitos dos fantasmas relativos ao ensino e aprendizagem

destas crianças não resistirão. A consequência será, sem dúvida, a fusão dos dois sistemas de ensino.

Desta maneira a inclusão não continuará a desempenhar o papel do último bode expiatório dos fracassos, dilemas e angústias do sistema educativo como, num passado ainda muito presente, o foram a classe social, as diferenças culturais, a raça ou até mesmo o sexo dos alunos.

4- Considerações Finais

A importância que as questões em torno da educação especial e da inclusão têm vindo a suscitar nas duas últimas décadas pode, em parte, ser justificada pela abrangência e diversidade da população que este sistema de ensino tem vindo a servir. Aos seus tradicionais utentes –*alunos com alta intensidade, baixa frequência*¹– associa agora os alunos de *baixa intensidade e alta frequência*².

Todavia, esta realidade está longe de ser consensual. Para uns, a maior abrangência e diversidade da população atendida é positiva, pois significa uma maior preocupação pelo bem estar e aprendizagem dos seus alunos. Para outros, esta mesma situação, é encarada com desconfiança, porquanto poderá traduzir-se na saída do ensino regular de um número cada vez mais vasto de crianças, sem necessidade e sem que a isso corresponda, forçosamente, um melhor ensino. Nas palavras de Edgar (1991) a situação actual de muitas crianças que apresentam problemas na escola é mais ou menos a seguinte:

"The youth, the majority from poor families with few powerful social networks, attend a schooling system in which they fail every day. Their

¹ Esta categoria corresponde aos alunos com deficiência mental acentuada, com deficiências sensoriais, deficiência motora e autismo.

² Alunos com problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, droga, criminalidade, etc....

performance in academics is clear to them, to their teachers, and to their peers. There is no way that their self-esteem cannot be seriously damaged. Their social interactions are impaired. Those who are placed in self-contained "special education classroom" suffer from the stigma of isolation and segregation. Those who are mainstreamed suffer daily abuse from their peers. The schools make few accommodations, either for learning style or functional content. They spend day after day being requested to do tasks they cannot do, that hold little significance for their lives, and that bring them to failure and ridicule. And not to come to this setting (drop out), or drug out, or tune out. And this applies not to mildly handicapped special education students but to a large proportion, perhaps 30%, of nonhandicapped students" ²(p.26).

Esta descrição de Edgar (1991) passa fronteiras podendo aplicar-se *tout court* ao caso português sendo, precisamente, o seu carácter *quase universal* que nos coloca perante a interrogação: *o que faz com que cada esforço, implícito nas sucessivas reformas educativas empreendidas no sentido de nos aproximarmos de uma "escola para todos" pareça levar a um resultado antagónico, isto é, mais alunos fiquem excluídos dessa mesma escola?*

Provavelmente assiste-se em educação ao mesmo fenómeno descrito por Max Weber no domínio político onde, não raramente, uma acção política toma um

² "os jovens, a maioria vindas de famílias pobres com redes sociais com pouco poder, frequentam um sistema escolar em que fracassam todos os dias. O seu desempenho nas tarefas académicas é bem claro para eles, para os professores e para os pais. É impensável que a sua auto-estima não fique seriamente abalada. As suas interações sociais estão alteradas. Aqueles que estão colocados em "salas de aula de ensino especial separadas sofrem do estigma do isolamento e da segregação. Aqueles que estão integrados sofrem diariamente com os abusos dos seus pares. A escola faz muito poucas adaptações, quer quanto ao estilo de aprendizagem quer quanto ao conteúdo funcional. Passam dia após dia a ser-lhes pedido para realizar tarefas que não são capazes, que têm pouco significado para as suas vidas e que os expõem ao fracasso e ao ridículo. E não vêm para a escola para outra coisa que não o abandono, drogar-se ou associar-se a gangs. Isto aplica-se não só a alunos de educação especial com deficiência mental ligeira, mas a uma larga proporção, talvez 30%, de alunos sem deficiência.

significado completamente inadequado em relação ao seu significado inicial. Esta apreciação é, sem dúvida, partilhada por uma parte significativa de autores (Skrtic, 1991; 1995) de onde salientamos a expressão de Reynolds, Wang e Walberg (1987) *que caso não se introduzam mudanças estruturais significativas, o domínio da educação especial estará mais destinado a ser um problema do que propriamente uma solução para as crianças com NEE.*

Se durante alguns anos essas mudanças estruturais foram atribuídas e esperadas da legislação, a partir dos princípios da década de 1990 as leis em vigor começam a ser severamente criticadas (Skrtic, 1992) sendo consideradas como um dos principais obstáculos à mudança, especificamente por condicionarem a colocação na sala de aula do ensino regular à expressão *sempre que possível.*

Face a estas críticas a proposta é de substituição da legislação e das práticas institucionais, tendo sido o conceito de *INCLUSÃO* escolhido para significar as mudanças desejadas.

Assim, ao longo destes três capítulos, foi nosso propósito descrever a sucessão de acontecimentos que, de certa forma, justificam e explicam o actual momento educativo das crianças com NEE. Fizemo-lo na convicção de que as propostas da inclusão surgem marcadas pelos parâmetros de uma historicidade que as impedem de ser dissociadas dos *modus faciendi* das práticas anteriores no domínio da educação especial. Temos como certo que em educação, como em tantos outros aspectos da vida humana, o presente assume novos contornos quando olhado a partir da sua história. E, se assim for, será na comparação entre as anteriores e as actuais práticas da educação especial que se encontrará a razão de ser das propostas da inclusão.

A necessidade de olhar para o passado terá a vantagem de não transformar a inclusão em mais uma mera etapa no percurso da história da educação especial,

evitando o risco de cairmos na situação descrita por Slee (1998) de que "*Terms such as 'special educational needs', 'integration', 'normalization', 'mainstreaming', and 'inclusion' merge into a loose vocabulary*"¹ (p.131).

De facto, um exame ainda que ligeiro de alguma literatura mostra como *inclusão* pode surgir como sinónimo de *integração* ou de *mainstreaming* e, mais recentemente, associada às denominações *total e parcial* para a definir. Contudo esta última caracterização –total e parcial– é criticada na base de que *inclusão total* representa uma redundância gramatical, e *inclusão parcial* significa uma contradição (Winzer, 2000). Para Winzer (*op.cit.*) *ainda que a inclusão possa ser um passo lógico a suceder à integração, os dois conceitos não significam, em absoluto, a mesma coisa.*

Considerar a inclusão como o contínuo da integração, traduzir-se-á *apenas* na entrada de mais alguns alunos na sala de aula, o que significa, ampliar a integração, sem mudança do racional e das práticas.

¹ "Termos como 'necessidades educativas especiais', 'integração', 'normalização', 'mainstreaming' ou 'inclusão' se diluam num vago vocabulário.

CAPÍTULO IV

O Conhecimento e as Crenças na Pragmática da Educação Especial e do Ensino Regular

1– Da Pragmática ao Conhecimento em Educação Especial

Tradicionalmente, sempre que uma criança era sinalizada como necessitando de algum tipo de ajuda para aprender, do procedimento habitual constava a sua retirada da sala de aula –*a tempo total ou parcial*– de acordo com o grau das dificuldades percebidas ou da tolerância do professor do ensino regular. O apoio passava, então, a ser prestado em salas de recursos ou em salas de apoio permanente e, nos casos mais graves, em instituições especializadas. Destas práticas dimanou uma mistificação em torno da educação do aluno com NEE, pois as mensagens implícitas reenviavam, entre outros aspectos, para três princípios fundamentais:

- 1- O ensino da criança com NEE exige competências, metodologias e crenças muito diferenciadas, logo incompatíveis com os conhecimentos detidos pelo professor do ensino regular.
- 2- Para a proteger a si e aos seus colegas, torna-se imprescindível a sua colocação em locais particulares, onde um professor especializado a ensinará individualmente ou, quando muito, em pequenos grupos (ficava, assim, justificada a impossibilidade de o aluno com NEE ser ensinado nos contextos normais).
- 3- Face a isto, a responsabilidade do ensino da criança com NEE pertence basicamente ao professor de educação especial, tendo os docentes do ensino regular pouco ou nenhum peso no processo (legitimando a existência de dois sistemas de ensino).

Importa enfatizar que estas asserções permaneciam inteiramente válidas, mesmo quando era permitido ao aluno frequentar a tempo parcial a sala do ensino regular. Efectivamente, na quase totalidade dos casos, a sua colocação estava mais relacionada com objectivos de socialização do que com propósitos genuinamente

académicos, como ficou manifesto nos capítulos precedentes.

As práticas de separação consolidaram, desde logo, todo um conjunto de percepções quanto ao conhecimento relevante para intervir junto das crianças com NEE. Segundo tais percepções, o domínio da educação especial caracterizar-se-ia por um conjunto de saberes altamente específicos de natureza diversa daqueles que são requeridos pelo exercício profissional no contexto do ensino regular. Esta noção encontra, aliás, fortes bases de sustentação nas próprias políticas que organizam o processo de formação dos professores. Sarason e Doris (1979), por exemplo, procurando entender o modo como os agentes educativos aprenderam a aceitar os pressupostos conceptuais que separam os dois tipos de docentes, aduzem que "*the specific answer is that school personnel are graduates of our colleges and universities. It is there that they learn there are at least two types of human beings (handicapped and non-handicapped) and if you choose to work with one of them you render yourself legally and conceptually incompetent to work with the other*"¹ (p.391).

O sistema dual de ensino parte de uma concepção de deficiência que surge associada à ideia da singularidade própria do funcionamento do indivíduo dela portadora. Nessa perspectiva, espera-se que os professores da educação especial estejam na posse de uma capacidade particular para avaliarem as necessidades das crianças com dificuldades, idealizarem os materiais e equipamentos mais adequados, projectarem experiências educacionais apropriadas, recorrendo a técnicas especializadas para as concretizar no âmbito de contactos individuais ou de interacções com pequenos grupos em salas criadas especificamente para o efeito.

¹ "A resposta reside no facto de que os professores são formados nas nossas escolas superiores ou universidades. É aí que aprendem que há, pelo menos, dois tipos de seres humanos (os deficientes e os não deficientes) e que quando se escolhe trabalhar com um deles fica-se legal e conceptualmente incompetente para trabalhar com o outro".

Kauffman (1994) ou Fuchs e Fuchs (1995) não têm dúvidas em defender a existência de um conhecimento base específico à educação especial. Se é certo que nem sempre os dados da literatura suportam a pertinência das práticas associadas à educação especial (cf. Elrich, 1996; Epps & Tindal, 1989; Lipsky & Gartner, 1997; Marston, 1996), os autores acima mencionados sustentam que tais resultados não deverão ser interpretados como infirmação da hipótese da existência de conhecimentos específicos no domínio. Argumentam, pelo contrário, que devem ser antes tidos como prova da sua pouca ou deficiente utilização por parte dos profissionais. Reiterando esta mesma posição, Baker e Zigmond (1995) aduzem que a identidade disciplinar da educação especial se explicita no vasto e complexo corpo de saberes que habilita o professor a desenhar um currículo próprio para a criança com NEE, a conceber meios de cuidadosa monitorização do progresso do aluno e a basear o ensino nos dados da avaliação.

Importa, contudo, ver que esta questão perde algo do seu alcance quando a apreciamos à luz dos postulados do paradigma inclusivo. Se, de facto, uma das asserções fundamentais da inclusão é a de que *todas as crianças devem e podem ser ensinadas no mesmo contexto, torna-se, então, forçoso que haja um modelo de referência comum aos professores da educação especial e do ensino regular. Tanto uns como outros deverão partilhar um conjunto alargado de conhecimentos, competências, atitudes e crenças sem as quais nunca se poderá sustentar a coerência das práticas educativas*. Assim, o problema deixa tanto de se colocar em torno da indagação acerca da validade e pertinência de um sistema dual de saberes, para se centrar na pergunta sobre *o contorno dos conhecimentos indispensáveis ao ensino dos alunos com NEE nos cenários inclusivos*.

2- O Conhecimento em Cenários Inclusivos

O exame atento da literatura produzida ao longo dos últimos anos mostra como ela vem sendo progressivamente impregnada pelos princípios da inclusão. Se, a título de exemplo, consultarmos os dois capítulos, escritos respectivamente por Reynolds e por York e Reynolds, sobre o conhecimento dos professores para ensinar crianças com NEE na primeira e na segunda edição do *Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, 1990; Sikula, 1996), a tendência transparece, logo, nos próprios títulos. Na verdade, em 1990, o artigo de Reynolds recebia o nome de "*Educating teachers for special education students*" e, no ano de 1996, o trabalho revisto pelo autor e a sua colaboradora chamava-se "*Special education and inclusion*".

A primeira versão de Reynolds (1990) assumia já o propósito de desenvolver o tema das diminutas diferenças qualitativas no ensino de alunos com e sem NEE. Esta ideia surge, de alguma maneira, concretizada na enumeração das doze categorias do *conhecimento base*¹ que os professores de educação especial deveriam dominar: (1) *princípios éticos e legais*; (2) *currículo*; (3) *teoria e sistemas educativos*; (4) *organização da sala de aula*; (5) *competências básicas de literacia*; (6) *auto-regulação e comportamento estratégico*; (7) *avaliação*; (8) *tecnologia*; (9) *interdependência positiva entre alunos com NEE e os outros seus colegas*; (10) *comunicação e consultadoria*; (11) *trabalho com os pais*; (12) *ensino interativo para a mudanças cognitiva*.

Com efeito, o autor enfatiza que estes domínios de conhecimento são particularmente importantes para os docentes da educação especial que prestam serviço de apoio a alunos com necessidades específicas. Todavia, explícita, ao mesmo

¹ Para Reynolds *conhecimento base* é definido como a gama alargada de constructos, princípios, competências e disposições que suportam o ensino de crianças com NEE.

tempo, que os domínios em causa não deixam de ser pertinentes para toda a categoria de professor.

Reynolds (*op. cit.*) sugere, à luz de um tal princípio, que a formação dos professores da educação especial deverá estar intrinsecamente associada à dos seus colegas do ensino regular.

No segundo artigo a orientação inclusiva surge, claramente, explicitada na proposição de que a educação especial "... operates at the tough moving edge of schools that are expected, indeed mandated, to serve literally all children, and to do so without segregating against or isolating any children"¹ (York & Reynolds, 1996, p. 820). Nesta ordem de ideias, os autores concluem mais radicalmente que "...distinct teacher preparation in special education is not advised (...). There is no compelling reason for general and special education to remain separate in teacher education"² (p. 820).

Não obstante, o trabalho em cenários inclusivos coloca problemas aos quais os programas tradicionais de preparação dos docentes estão longe de dar resposta capaz. Conforme Goodlad (1990) salienta, face aos novos desafios encontram-se, ainda, por reunir as condições necessárias para uma efectiva e adequada prática de formação dos professores.

Assim, uma das questões fundamentais diz respeito à tarefa de se definir o corpo de conhecimentos que permitirá aos docentes lidar, eficazmente, *num espaço e num tempo comum*, com a característica que, na actualidade, melhor descreve a população escolar: a da *heterogeneidade*.

¹ "...opera nos difíceis e imprecisos limites das escolas das quais são esperadas, e até mesmo mandatadas, para servirem literalmente todas as crianças, sem segregar ou isolar uma única que seja".

² "...não é recomendável uma formação distinta em educação especial (...). Não há motivos fortes para que a educação geral e especial permaneçam separadas na educação dos professores".

Nessa óptica, a investigação tem procurado determinar os conteúdos e os saberes que os agentes educativos percebem como mais relevantes para o trabalho desenvolvido em contextos inclusivos. Reynolds, Wang e Walberg (1992), por exemplo, efectuaram um estudo que, partindo de um levantamento das condições susceptíveis de favorecerem a aprendizagem dos alunos, visava apreciar até que ponto *essas condições eram diferentemente avaliadas pelos professores da educação especial e do ensino regular.*

Para tal procederam a uma revisão da literatura sobre a aprendizagem publicada nos domínios da educação especial e do ensino regular. Dessa revisão construíram um questionário composto por 179 itens de conhecimento declarativo (iniciados com a expressão *os professores devem saber*) potencialmente eficazes no ambiente educativo. O instrumento foi aplicado a um painel de especialistas e a outros técnicos de educação entre os quais professores do ensino regular e da educação especial. Um dos resultados mais salientes consistiu na verificação de que havia um elevado grau de consenso acerca das variáveis tidas como importantes na promoção de um ambiente favorável à aprendizagem. Os autores destacam, ainda, que esse consenso se mostrou particularmente elevado entre os dois tipos professores ($r=.95$), sendo cinco as variáveis que mais acordo obtiveram: (1) *tempo na tarefa*; (2) *tempo gasto no ensino directo das competências básicas de leitura*; (3) *tempo gasto no ensino directo das competências básicas de matemática*; (4) *prodigalização de "feedback" frequente aos alunos acerca dos seus resultados*; (5) *monitorização abrangente pelo professor; promovendo explicitamente a auto-responsabilidade e providenciando estratégias meta-cognitivas de aprendizagem.*

O estudo de Reynolds, Wang e Walberg (op. cit.) parece indicar como desejável e possível uma preparação comum de ambos os tipos de profissionais em diversos domínios. Aliás, muitos dos métodos de ensino ou das preocupações que, até

há bem pouco tempo, poderiam ser identificados como sendo do domínio restrito da educação especial não o são mais, estando a esbater-se as diferenças entre os cenários da sala de aula de apoio e do ensino regular.

Gersten e Woodward (1990) notavam já, há mais de dez anos, que a investigação no domínio da eficácia do professor tinha permitido obter toda uma série de conhecimentos cuja aplicabilidade nos cenários do ensino regular não ofereceria problemas maiores. Elaborando, a partir de vários desses conteúdos, um elenco de nove grandes princípios (**quadro 4. 1**), aqueles dois autores concluem que *"It is clear that if classroom teachers were provided with training and assistance in implementing these instructional principles –that will help them work not only with handicapped students, but also with many of the other lower achieving students in their classrooms– they may see some utility in the Regular Education Initiative"*¹.

Se é certo que posições como as de Gersten e Woodward (op. cit.) surgem esclarecidas por conceitos ligados ao paradigma processo-produto, não deixa de ser verdade que encontramos propostas análogas nas abordagens filiadas no modelo do constructivismo social. Englert, Tarrant e Marriage (1992), por exemplo, salientam que todo o ensino de qualidade deverá assentar em quatro princípios básicos:

- 1- Inserção das situações de aprendizagem em actividades significativas.
- 2- Promoção do diálogo na sala de aula de maneira a proporcionarem-se condições para uma aprendizagem auto-regulada.
- 3- Demonstração, por parte do professor, de responsividade instrucional face à realidade e necessidades dos alunos.
- 4- Estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas salas de aula.

¹ "Parece claro que se fosse dada aos professores treino e assistência na implementação desses princípios de ensino –que os ajudariam não só a trabalhar, nas suas salas, com os alunos deficientes, mas também com muitos dos outros alunos de baixo rendimento– poderiam ver alguma utilidade na Iniciativa da Educação Regular".

Quadro 4. 1- Princípios susceptíveis de favorecerem a eficácia do ensino dos alunos de baixo desempenho (adaptado de Gersten & Woodward, 1990)

- 1 Os ganhos académicos encontram-se consistentemente correlacionados com a quantidade de tempo que os alunos estão activamente envolvidos em actividades académicas relevantes.
- 2 O processo de aprendizagem é optimizado quando *todos* os alunos respondem a muitas questões no decurso da aula. Efectuar perguntas focalizadas conduz, tipicamente, a resultados superiores. É, porém, essencial fazer com que os alunos respondam em cada segmento de cada lição.
- 3 A maximização da aprendizagem dos alunos de baixo desempenho verifica-se quando as suas taxas de erro são mínimas (inferiores a 20% para a apresentação inicial de novos conceitos e não superior a 10% nas tarefas de trabalho independente).
- 4 As estratégias de resposta do professor aos erros do aluno estão significativamente correlacionadas com a aprendizagem. Quando os docentes dão *feedback* adequado aos estudantes –i.e. sempre que fazem lembrar as partes essenciais da estratégia de resolução do problema– o crescimento académico destes é maximizado.
- 5 Os alunos aprendem melhor quando o professor fornece um modelo claro e detalhado de todos os passos a percorrer na resolução dos problemas ou no processo de compreensão e deixa gradualmente de explicitar.
- 6 O professor utiliza a modelagem com breves oportunidades para os alunos praticarem os conceitos através de exemplos adicionais.
- 7 A fim de promoverem a compreensão, os professores utilizam a técnica de *scaffolding*. Trabalham com os alunos as competências emergentes do seu repertório, mas que são ainda imaturas. Frequentemente os professores "pensam alto" explicando aos alunos como chegaram a determinada conclusão.
- 8 O professor proporciona actividades relevantes de trabalho independente nas quais os alunos aplicam conceitos recentemente ensinados. O professor monitoriza activamente o trabalho dos alunos, fornecendo *feedback* correctivo individualizado.
- 9 Sempre que apropriado, os professores organizam e concretizam situações de aprendizagem cooperativa.

Não há, para os autores, razões que impeçam a consagração destes princípios no contexto de salas do ensino regular onde estejam incluídos alunos com NEE. Pelo contrário Englert *et al.*, (op. cit.), revendo os dados da literatura, argumentam que a sua implementação é problemática –senão mesmo impossível– no quadro do atendimento das crianças em salas de apoio.

Estas pesquisas parecem confirmar a apreciação de vários estudiosos (cf. Deno, Foegen, Robinson & Espin, 1996; Lipsky & Gartner 1997; Pugach, 1995; Baker & Walberg, 1995) quando defendem não tanto a existência de um conhecimento específico da educação especial mas antes um saber transversal balizado pelos elementos que a investigação vai obtendo acerca dos processos de aprendizagem académica. Nesse quadro de transversalidade terão, por exemplo, lugar conteúdos como os propostos pelo modelo do *ensino directo*, regras de *gestão dos comportamentos na sala de aula*, procedimentos de organização do *ensino em pares* ou do *ensino cooperativo*, guiões para a adopção de *estratégias cognitivas e meta-cognitivas de resolução de problemas...*

Todos estes tópicos são de importância maior quando se aborda a problemática relacionada com os meios mais eficazes de promoção das aprendizagens. Pugach (1995) salienta, a propósito, que nenhum programa de formação de professores em educação especial justifica, já, a sua especificidade em termos do treino de metodologias de intervenção para problemas perceptivo-motores, visuo-motores, de linguagem ou outros. De facto, a sua ineficácia está, hoje, sobejamente documentada pelos resultados da experiência passada. Nessa óptica, a autora sustenta que os melhores currículos de preparação de docentes de educação especial contemplam os domínios de conhecimento previamente referidos, argumentando, ao mesmo tempo, a favor da sua incorporação nos cursos de formação inicial. Uma vez que está em causa *o direito a uma educação num espaço e num tempo comum*, parece,

afinal, lógico chegar-se à definição de um corpo de conhecimentos susceptível de servir de modelo de referência partilhado por ambos os tipos de profissionais e cuja importância é, também, por eles reconhecida.

Como síntese poderemos sustentar que da análise dos conhecimentos considerados necessários aos professores de educação especial facilmente ressaltam similaridades com os aspectos tidos, igualmente, como relevantes para o exercício da função de professor do ensino regular. Tal entendimento questiona de forma crítica um dos alicerces básicos de toda a nossa organização educativa: a existência de dois sistemas diferentes de ensino alimentados por um modelo de formação de professores que pretende diferenciar, com contornos de clara nitidez, os domínios de conhecimento dos docentes da educação especial e do ensino regular.

3- A Resposta às Necessidades Educativas Especiais em Contextos Inclusivos

A coerente adopção de uma política inclusiva confronta-se, desde logo, com a problemática da acessibilidade. De facto, conforme Guralnick (2001) escreve, ao falarmos de inclusão, *"The reasonable expectation is that communities will have developed and refined inclusive models that become meaningful placement options for children with disabilities"*¹ (pp.7-8).

A acessibilidade das opções de tipo inclusivo depende, primariamente, do quadro de reformas operadas ao nível do sistema educativo e das conseqüentes decisões de política legislativa. Todavia, a mera possibilidade de colocação da criança com NEE no contexto da sala do ensino regular está, por si só, longe de garantir que ela viva uma experiência de inclusão efectiva.

Para que tal suceda, é de todo indispensável que a experiência de inclusão

¹ "A expectativa razoável é a de que as comunidades tenham desenvolvido e refinado modelos inclusivos que sejam opções de colocação significativas para as crianças com deficiência".

lhe proporcione a máxima participação nas actividades típicas da classe. Ora, perante as limitações que apresenta, essa participação exige, muitas vezes, que o professor seja capaz de organizar situações de ensino apropriadas às suas necessidades específicas (sem se verificar, necessariamente, qualquer desvirtuamento ou disrupção da integridade essencial dos programas).

Muitos dos detractores da inclusão sustentam que se trata de tarefa inexecutável. Davis (1989), por exemplo sublinha que subsiste, "*...a genuine concern that regular education still is not ready –in either attitude or instructional capabilities– to adequately meet the needs of students with special needs*"¹. Acerca do mesmo assunto, Kauffman, Gerber e Semmel (1988), Kauffman (1995) discutindo as assunções subjacentes à implementação da medida REI nos Estados Unidos, salientam que a maioria dos professores não tem tempo, treino ou orientação para trabalhar efectivamente com alunos de extremo baixo rendimento.

Um dos trabalhos que mais dados forneceu a esta discussão foi o de Baker e Zigmond (1995). Conduzido em seis escolas dos Estados Unidos, o objectivo da sua pesquisa foi o de procurar o significado de *atendimento especial* no contexto da inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Estava, então, em causa apreciar (1) *o tipo de ensino que era oferecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem* e (2) *o que era especial em relação ao atendimento especial destes alunos*.

De um modo geral, os resultados evidenciaram entendimentos muito diversos acerca das práticas enunciadas sob a égide da inclusão (tempo total na sala de aula, tempo parcial...). As observações mostraram, igualmente, que raramente os procedimentos típicos da educação especial estavam presentes ("*ensino remediativo,*

¹ "...uma genuína preocupação de que o ensino regular não está, ainda, preparado –quer no domínio das atitudes quer no que respeita às capacidades de instrução– para ir adequadamente ao encontro das necessidades dos alunos com necessidades especiais".

específico, directo, individualizado, intensivo" ou "*ensino especialmente programado*"). Por essa razão, o estudo de Baker e Zigmond (op. cit.) levou alguns autores (cf. Martin, 1995; Murphy, 1995) a tecerem inúmeras críticas ao movimento inclusivo, sustentando que os alunos com NEE estavam votados ao "*abandono*", que o atendimento especial era praticamente inexistente nestes contextos inclusivos e que o espaço estava a ser privilegiado em detrimento do ensino.

Vaughn e Schumm (1996), revendo alguns estudos relativos à interacção professores-alunos em cenários inclusivos, concluem que:

- 1- É escassa a evidência de que as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos com NEE estejam a ser adequadamente respondidas nesses contextos.
- 2- O ensino tende a ser, globalmente, dirigido ao grupo com relativamente poucos períodos de monitorização do trabalho individual.
- 3- Os elogios e a administração de *feedback* são fenómenos pouco observados.
- 4- Os alunos com NEE envolvem-se, tipicamente, menos nas actividades académicas e sociais da classe.
- 5- De um modo geral, os professores têm expectativas baixas relativamente aos alunos com NEE.
- 6- O comportamento destes alunos é genericamente marcado pelo selo da passividade, sem que haja, contudo, evidência de manifestarem atitudes adversas à cooperação.

McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager e Lee (1993), constatando que as crianças incluídas revelam pouca iniciativa para participar nas actividades da aula, atribuem este facto à profunda distância cognitiva existente entre os seus níveis de

conhecimento e os materiais apresentados pelo professor. Com base nos resultados dessa observação, Vaughn e Schumm (1996) referem que o *corpus* de vocabulário e de conceitos a aprender era suficientemente denso para que os alunos em causa se desligassem da lição. Sendo o modo de ensino primariamente destinado a todo o grupo, com pouca atenção às necessidades particulares de aprendizagem, as crianças com NEE revelavam, naturalmente, pouco envolvimento. É, aliás, curioso notar que os dados de McIntosh, Vaughn *et al.*, (1993) sugerem que estes alunos tinham escassas oportunidades de discutirem *o que já sabiam* e de relacionarem os *conteúdos aprendidos* com novas informações. Trata-se, afinal, de uma situação que Torgeson e Licht (1983) descreveram sob a designação de *aprendizagem inactiva*.

Sabe-se que o *aprendiz inactivo* possui um estilo de resposta passivo e desinvestido com pouca auto-monitorização daquilo que vai adquirindo e baixa consciência do que ao lado lhe passa. A esse propósito é interessante sublinhar que no estudo de McIntosh e Vaughn (1993) os alunos com NEE, apesar de requererem pouca ajuda do professor e de se voluntariarem raras vezes para responderem, não manifestavam sentimentos de frustração ou confusão. Era como se não atribuíssem significado ou importância maior à eventualidade de não saberem. Para Vaughn e Schumm (1996) esta passividade dos alunos e a escassez de interações com o docente parecem resultar de um pacto implícito estabelecido entre ambos, cujos contornos se definirão pela seguinte regra: "*não me incomodas e eu também não te aborreço*".

A verificação de que as respostas às necessidades das crianças com NEE é, muitas vezes, insatisfatória nos contextos inclusivos, de modo algum poderá servir para invalidar o modelo da inclusão. Tais constatações revelam, antes, quão duro e longo é o caminho a percorrer. A reforma tida, hoje, como agenda incontornável das políticas educativas exige, acima de tudo, o enquadramento de uma mudança

paradigmática que encontra forte resistência. Esta oposição era já pressentida há cerca de quinze anos por Skrtic (1986) quando escrevia:

*"Real progress will require a different frame of reference. At a minimum, it will require that special education take seriously the critics of its theoretical and applied knowledge, and thus of its taken-for-granted assumptions. It will require self-reflective examination of the limits and validity of special education knowledge. (...) but the problem is that the professional community of special education will not readily accept theoretical criticism, precisely because it contradicts its basic assumptions about the nature of disability, special education as a helping profession, and progress in the field"*¹. (p.5).

Com a inclusão transfiguram-se as premissas de base. Como nos adverte Ferguson (1995), enquanto a mensagem essencial da integração é remediar *"social discrimination by ending stigmatizing and discriminatory educational exclusion and segregation"*² (p. 5), a mensagem da inclusão *"..., Rather than ever separating on the basis of disability ...students should simply be included, by right, in the opportunities and responsibilities of public schooling"*³ (p. 6).

Assevera-se, então, que educar –mais do que compensar ou remediar dificuldades– implica promover oportunidades para experienciar um currículo mais

¹ "O progresso real exigirá um diferente quadro de referência. Requererá, no mínimo, que a educação especial considere seriamente as críticas relativas aos seus conhecimentos teóricos e aplicados e, por isso, relativas às suas assunções tomadas como garantidas. (...) mas o problema reside no facto de que a comunidade profissional da educação especial não aceitará facilmente o criticismo teórico, precisamente, porque ele contradiz as suas assunções básicas acerca da natureza da deficiência, da educação especial como profissão de ajuda e dos progressos no domínio".

² "a discriminação social, pondo fim à estigmatizante e discriminatória exclusão e segregação educativa".

³ "Mais do que promover a separação na base da deficiência...os alunos devem simplesmente ser incluídos, por direito, nas oportunidades e responsabilidades da escolaridade pública."

abrangente. Nas palavras de McLaughlin (1995) o primeiro pressuposto da inclusão é ajudar o aluno a integrar-se no currículo da sala de aula e não tanto a promoção de um *Programa Individual de Ensino* que, frequentemente, resulta num ensino fragmentado e transformado em tarefa privada dos professores da educação especial. Aliás, Will (1986) sublinha que a relação directa que ocorre entre aumento de serviços e aumento de recursos, não significa que essa relação tenha correspondência directa na aprendizagem. Por tudo isto, McGregor e Vogelsberg (1999) referem:

*"The presence of students with disabilities in general education classrooms stimulates educators to consider the match among classroom climate, curriculum, teaching practices, and the needs of students with identified learning differences. Although students labeled as exceptional do not represent the only source of diversity in the general education classroom, their presence provides a catalyst for teachers to consider the diverse learning needs of all of their students in the design of instructional activities"*¹ (p. 5).

Face ao exposto, o primeiro passo para a promoção de uma *escola inclusiva* é, indubitavelmente, ajuizar a inclusão não como algo que se adiciona ao ensino convencional, mas como a concretização de um valor intrínseco à missão, filosofia, práticas e actividades da escola. Interessa que incluir alunos não configure unicamente a obediência mecânica a obrigações impostas em cartilhas de normativos legais

¹ "A presença de alunos com deficiência nas salas do ensino regular estimula os educadores a procurarem a coerência entre o clima da sala, o currículo, as práticas de ensino e as necessidades dos alunos com diferenças de aprendizagem identificadas. Apesar dos alunos rotulados como excepcionais não constituírem a única fonte de diversidade nas salas do ensino regular, a sua presença funciona como um catalisador susceptível de levarem os professores a considerar a diversidade das necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos no planeamento das actividades de ensino".

(Levin, 1997).

Efectivamente, implementar a educação inclusiva requer uma mudança no *ethos* da instituição escolar (Oliver, 1992), de forma a que o programa constitua, segundo Sailor (1991), um modelo de prodigalização de serviços respondendo, pelo menos, às seguintes seis características:

- 1- Todos os alunos permanecem na escola que, em princípio, frequentariam se não aparentassem dificuldades de aprendizagem.
- 2- Em cada escola há sempre uma percentagem –maior ou menor– de alunos com NEE.
- 3- Existe uma filosofia de "rejeição zero" de forma a que nenhum aluno seja excluído (das oportunidades educativas) na base do tipo ou do grau de incapacidade.
- 4- A colocação na escola é baseada na idade e no grau apropriado, não havendo salas de apoio ou classes de educação especial.
- 5- A aprendizagem cooperativa e os métodos de ensino por pares são significativamente utilizados nas práticas educativas.
- 6- Dentro –e só dentro– da sala de aula do ensino regular é oferecida assistência por parte do professor da educação especial.

O princípio enunciado neste último ponto assume que a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE pertence prioritariamente aos docentes do ensino regular apoiados por toda uma série de recursos de entre os quais o contributo dos especialistas em educação especial assume saliência particular. Abandona-se, assim, o conceito de *contínuo de serviços* –tão caro aos modelos não inclusivos– que passa a ser substituído pela noção de *sistema integrado de serviços*.

Esta noção remete, implicitamente, para uma abordagem de tipo transdisciplinar que, ao contrário do enfoque multidisciplinar –ou até interdisciplinar–, implica "a transfer of information, knowledge, or skills across disciplinary boundaries"¹ (United Cerebral Palsy Collaborative Infant Project, 1976, p.1). É nossa convicção que o registo da transdisciplinaridade traz, inevitavelmente, uma amplificação do papel desempenhado pelos professores do ensino regular. Socorrendo-nos das análises de Woodruff e McGonigel (1988), sustentamos que essa amplificação poderá ser encarada em três dimensões fundamentais:

- 1- *Extensão de papel* (envolvendo a aquisição de conhecimentos proposicionais e procedimentais relacionados com vários domínios do saber –cf. teorias do desenvolvimento normal e atípico, dificuldades de aprendizagem, perturbações da linguagem, técnicas de modificação comportamental...).
- 2- *Enriquecimento do papel* (significando a partilha activa de informações com outros profissionais acerca das práticas básicas de intervenção).
- 3- *Expansão de papel* (dizendo respeito à implementação de práticas de intervenção conduzidas sob indicação/orientação de outros profissionais –cf. o professor da educação especial coopera com o docente do ensino regular na programação de actividades que este conduzirá no sentido de aumentar a interacção social dos alunos com NEE durante as tarefas de natureza cognitiva).

A inclusão acarreta, pois, uma subversão da ordem estabelecida, instituindo-se como uma força externa vitalizadora na reapreciação das funções e conhecimentos típicos dos professores do ensino regular. De qualquer forma, será sempre pertinente

¹ "a transferência de informação, conhecimento ou competências entre vários domínios disciplinares".

reiterar a ideia de que as *boas práticas inclusivas* exigem, em última análise, a adopção de mudanças e acomodações ao nível dos materiais, planificação de actividades, estratégias de ensino, organização da sala de aula a fim de se conseguirem proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos alunos com NEE.

4- As Adaptações na Sala de Aula

Apesar da importância atribuída às adaptações de ensino, enquanto componentes essenciais dos processo de integração e de inclusão, a verdade é que o tópico não mereceu, durante muito tempo, a atenção devida (Kauffman *et al.*, 1975; Schumm & Vaughn, 1991). Ao longo da última década, registou-se uma inversão das tendências, despontando um número importante de pesquisas.

O estudo de Ysseldyke, Thurlow, Wotruba e Nanja (1990) permite-nos, talvez, situar melhor face às questões que neste domínio se colocam. No seu trabalho, os autores pretenderam obter informação acerca das adaptações que os professores do ensino regular promovem nas suas salas de aula quando têm alunos com NEE. Para o efeito, solicitaram a um bom número de docentes da educação especial que administrassem um questionário aos colegas do ensino regular com quem mantinham relações de colaboração em experiências de integração ou de inclusão. O instrumento, preenchido por 197 professores de 35 estados dos EUA, pedia informações acerca das práticas educativas, sondando, explicitamente, as opiniões dos respondentes sobre a organização e a adaptação das condições de ensino. Os indivíduos questionados deveriam produzir avaliações quanto à desejabilidade das adaptações e à sua utilização efectiva.

Os resultados mostraram que, apesar das adaptações serem percebidas como altamente desejáveis, raramente eram consistentemente implementadas. De uma forma

geral, os professores achavam demasiado difícil ou, então, nem sequer identificavam formas de alterar o contexto da sala de aula para acolherem as crianças com NEE.

As observações de Ysseldyke *et al.*, (op. cit.) sublinham a importância da equação pessoal dos agentes na materialização das mudanças. Com efeito, se a aceitação –eventualmente traduzível pela expressão da deseabilidade– parece representar um factor imprescindível, a disponibilidade dos professores para efectuarem adaptações de ensino afirma-se, também aqui, com a força de uma condição *sine-qua-non*. Por conseguinte, a investigação em torno deste assunto comporta dois tipos de interrogação. O primeiro, ancorado nas realidades directa e objectivamente constatáveis, procura resposta a uma pergunta básica: *usam os professores adaptações nas suas salas?* O segundo tipo, foca mais a atenção nos quadros de referência subjectivos para obter resposta à indagação: *o que leva e permite aos professores efectuarem tais adaptações?*

Conquanto ambas as questões procurem esclarecer os processos dentro da sala de aula, elas representam dois níveis de decomposição do mesmo problema. Com efeito, de acordo com Marton (1981) as investigações podem ser de duas ordens: Nas de primeira ordem "*we orient ourselves towards the world and make statments about it*"¹ (p. 178), ao passo que nas de segunda ordem "*we orient ourselves towards people's ideas about the world (or their experiences of it)*"² (p. 178).

Assim, ilustrar se os professores utilizam ou não adaptações constituirá o exemplo de uma questão de primeira ordem, enquanto discernir as razões pelas quais as implementam representará uma questão de segunda ordem.

Os dados da literatura indicam que, apesar do extenso rol de orientações prescritivas, as acomodações de ensino estão longe de serem profusa e

¹ "orientamo-nos em direcção ao mundo e produzimos afirmações acerca dele".

² "orientamo-nos para as ideias dos indivíduos acerca do mundo (ou das experiências tidas com ele)".

sistematicamente utilizadas nas salas onde se encontram incluídos alunos com NEE (cf. Baker & Zigmond, 1995; McIntosh *et al.*, 1993; Schumm, Haager, McDowell, Rothleim & Saumell, 1995; Vaughn & Schumm, 1996; Zigmond, 1996).

Schulte (1996) argumenta que "*...meaningful changes are not simply a matter of providing new teaching technology. The creation of classroom ecologies adapted to the needs of children with learning disabilities will require that educators have a better understanding of change in schools and the factors that impede and facilitate it*"¹ (p. 208). Na verdade, a efectiva adopção de medidas que sustentem a coerência das práticas inclusivas depende, acima de tudo, do modo como essas medidas são percebidas e avaliadas pelos professores em termos da sua *bondade* e exequibilidade. Tal compreensão permite concluir que, neste aspecto, a perspectiva dos docentes assume lugar preponderante no estudo do problema.

A rejeição, ou pelo menos a resistência aos princípios do movimento inclusivo, tem tido expressão importante ao longo das duas últimas décadas. Alguns estudos evidenciam que um número significativo de professores não se mostra muito disponível para ter crianças com NEE nas suas salas (Jameison, 1984; Myles & Simpson, 1989), preferindo os serviços das tradicionais salas de apoio permanente (Coates, 1989). Curiosamente, os resultados de Semmel, Abernathy, Butera e Lesar (1991) ilustram que, durante o início dos anos 1990, esta tendência permanecia solidamente instalada em países como os EUA. Na realidade, os autores em causa efectuaram uma recolha de opiniões junto de 381 professores (310 do ensino regular, e 71 pertencentes à educação especial) com o objectivo de avaliar as atitudes e as crenças de ambos os tipos de profissionais em relação às propostas do REI. Os

¹ "...as mudanças com significado não se resumem à mera questão de providenciar novas tecnologias de ensino. A criação de ecologias de sala de aula adaptadas às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem requer que os professores possuam uma melhor compreensão das mudanças nas escolas e do que as impedem e facilitam".

resultados indicaram, nos dois grupos, uma clara preferência pelos apoios fora da sala de aula e menos interesse pelo modelo de consultadoria¹.

Face a estes dados, Semmel *et al.*, (1991) advertem para a possibilidade de estarmos na presença de um desfasamento entre o pensamento dos investigadores e legisladores e o pensamento dos actores no terreno. Smith e Rapport (2001) pronunciam-se no mesmo sentido, quando a propósito das políticas públicas referentes à inclusão, as consideram como absolutamente necessárias, mas não ainda suficientes.

A que atribuir esta aparente falta de aceitação ou de consenso em torno dos princípios de inclusão?

Kauffman (1989), para além de considerar ingénua a ideia de que os bons professores podem ensinar todo o tipo de alunos, sustenta que tal resistência não decorre, necessariamente, de uma aversão às crianças com NEE nem tampouco da falta de competência dos docentes, mas antes de um "*clearheaded calculation of relative instructional costs and benefits for all children*"² (p. 8). Assim sendo, poderemos especular que os professores poderão, eventualmente, avaliar as adaptações como estratégias nem eficazes –pelo menos para todos os alunos– nem como medidas próximas das suas práticas. Tal possibilidade justificaria as suas posições de menor aceitação face à admissão de alunos com NEE nas salas de aula onde ensinam.

A abordagem de Gerber (1988, 1995) é susceptível de proporcionar um melhor entendimento destes fenómenos. Segundo o autor, quando os docentes enfrentam o dilema de ensinar *todos/cada*, vêm-se obrigados a redescobrir ou a reinventar soluções adaptadas, quer ao seu repertório de conhecimentos ou de

¹ Aliás, as observações de Benksy *et al.*, (1980) referem que a proximidade dos professores da educação especial através da mera consultadoria tem algumas vezes tido o efeito contrário, isto é, aumentado as resistências à mudança.

² "Lúcido cálculo dos custos e benefícios de um ensino para todas as crianças".

competências pedagógicas, quer aos constrangimentos organizacionais impostos pela escola. Da articulação entre os dois aspectos resulta o estabelecimento de uma *tolerância* –considerada, aqui, na acepção que lhe emprestam as ciências da engenharia. E se para quem lida, por exemplo, com medidas de resistência de materiais "*...tolerance is the acceptable boundary on probable error*"¹ (Gerber, 1995, p. 185)," no domínio dos fenómenos da sala de aula, a tolerância "*...establishes a modal range of students from whom normative expectations arise and for whom instructional arrangements are prioritized*"² (Gerber, op. cit., p. 185).

Face à natural diversidade que caracteriza o conjunto de crianças de uma turma, os sistemas de mediação representacional do professor tendem a operar no sentido de minimizarem a percepção dessa heterogeneidade. Assim, cada docente acaba por definir, implicitamente, uma banda de tolerância cujos limites demarcam o espaço onde se incluem os alunos que ele avaliará como ensináveis. Esse espaço (ao qual se referenciam, predominantemente, as actividades de ensino), estabelece o critério para o reconhecimento da educabilidade da criança porque "*...beyond the tolerance limit of each teacher, children come to be viewed as intolerably unresponsive to instruction*"³ (Gerber, 1988, p. 311).

A definição dos limites da tolerância não decorre de forma arbitrária ou caprichosa, mas faz-se na base de observações cumulativas onde o professor identifica os alunos que melhor reagem às medidas e métodos de ensino para os quais está mais preparado e motivado. Quando as características de determinada criança a posicionam para além do espaço de tolerância do docente, este tem, segundo Gerber (1995), duas hipóteses:

¹ "...a tolerância constitui o limite aceitável para o erro".

² "...define uma dispersão modal de alunos a partir da qual se estabelecem expectativas normativas e para a qual são priorizadas as medidas de ensino".

³ "...para além do limite de tolerância de cada professor, as crianças vêm a ser percebidas como intoleravelmente impermeáveis ao ensino".

- 1- Reduzir o número de alunos que caem fora do limite de tolerância, enviando-os para outras sala de aula ou endossando a responsabilidade do seu ensino a um outro professor.
- 2- Atribuir-lhes um estatuto especial dentro da classe que os exclui, na prática, da alçada dos esforços e oportunidades de ensino.

Assim, toda e qualquer proposição em torno da inclusão convoca, necessariamente, as problemáticas da *legitimidade* e da *elasticidade* da tolerância dos professores (Gerber, 1986, 1987).

A *legitimidade* –enunciando os pressupostos ideo-normativos que enquadram as práticas e a organização do ensino– é fixada por vários dispositivos entre os quais se destacam os discursos dominantes no seio da comunidade científica, as posições dos *leaders* de opinião e os códigos prescritivos consignados na legislação¹. O termo *elasticidade* –dizendo respeito à maior ou menor extensão do espaço da tolerância num contexto específico– está directamente relacionado com os custos, com a modificabilidade dos constrangimentos estruturais e com os recursos disponíveis.

Ora, conforme Gerber (1995) adverte, uma coisa é estabelecer, por via da legislação, a legitimidade da inclusão e outra, muito diferente, é fazer com que ela seja alternativa verdadeiramente valiosa. Procurando ilustrar esse ponto de vista, o autor evoca o exemplo da alteração da definição de deficiência mental que contribuiu, indubitavelmente, para modificar os critérios de aferição da *legitimidade* mas não, necessariamente, a *elasticidade* dos docentes. Uma vez que o sistema não passa a funcionar melhor pelo simples facto de o exortarmos a isso, Gerber (op. cit.) observa que não vale a pena tecer (im)piadosos discursos acerca da motivação dos professores

¹ Nos modelos da segregação ou da integração, a adopção de medidas do tipo das referidas na primeira hipótese não se encontravam, como é fácil de compreender, feridas na sua legitimidade.

ou sobre os direitos das crianças com NEE. De facto, para se modificar em sentido positivo a elasticidade, urge, acima de tudo, aumentar os recursos e implementar a utilização de tecnologias de ensino mais poderosas.

4.1- Os recursos e a elasticidade

A ideia de que os recursos aumentarão a chamada *elasticidade* do professor parece ter alguma ressonância na literatura empírica. Werts, Wolery, Snyder, Caldwell e Salisbury (1996) efectuaram um levantamento de opinião nos Estados Unidos com o objectivo de identificarem a percepção de 1430 educadores (do pré-escolar até ao sexto grau) quanto à necessidade e disponibilidade de um conjunto de recursos e suportes para incluir alunos com NEE nas suas sala de aula. Mais precisamente, o estudo tinha como objectivo: (a) identificar a percepção dos professores acerca das necessidades de recursos quando tinham alunos incluídos; (b) identificar a sua percepção no que respeita à disponibilidade desses recursos; (c) determinar se as percepções relativas à necessidade e disponibilidade dos recursos diferia em função da severidade das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como era esperado, os professores que atribuíam um grau de severidade maior às dificuldades dos seus alunos sentiam haver mais discrepância entre as necessidades e os recursos disponíveis. É certo que nesta investigação a definição do grau de severidade dos problemas apresentados pelas crianças resultava de uma mera avaliação dos docentes sem utilização de critérios de validação externa. Não obstante, julgamos que os resultados de Werts *et al.*, (op. cit.) devem ser valorizados, pois podem ilustrar as condições como muitas experiências de inclusão vêm sendo, na prática, implementadas. De facto, a simples medida de colocar crianças com NEE nas salas de aula do ensino regular não deverá significar a maneira mais fácil – e até económica– de tentar educar estes jovens.

O reconhecimento da necessidade de recursos condiz, igualmente, com as conclusões da investigação de Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996). Através de questionário, os autores inquiriram 185 professores do ensino regular e 64 docentes da educação especial que trabalhavam na sala de aula normal em regime de *co-ensino*. Os itens incidiam sobre as atitudes referentes às práticas inclusivas, as percepções de auto-eficácia e das competências de ensino, indagando, também, a avaliação que os respondentes faziam acerca da adequação e exequibilidade das adaptações na classe. Em síntese, os resultados que nos parecem mais pertinentes indicaram que:

- 1- Todos os professores foram unânimes em considerar necessária a existência de mais recursos para poderem ajudar com eficácia os alunos com NEE.
- 2- Os professores da educação especial percebiam-se como mais eficazes e competentes, demonstrando, igualmente, uma visão mais positiva da inclusão.
- 3- Os docentes do ensino regular que exerciam a sua actividade no regime de *co-ensino*, evidenciavam respostas muito próximas das dos seus colegas de educação especial.
- 4- As percepções e atitudes mais negativas foram demonstradas pelos docentes que trabalhavam em salas de aula tradicionais; estes inquiridos apreciaram, igualmente, como menos exequíveis as adaptações.

Estes resultados corroboram, de alguma maneira, os dados de Janney, Snell, Beers e Raynes (1995) que revelaram a presença de atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com necessidades severas de aprendizagem quando o processo inclusivo era acompanhado com apoios e recursos suficientes. Parece, pois, que o

modo como são percebidas a necessidade e a disponibilidade dos recursos condiciona a elasticidade dos professores nas salas de aula.

4.2- O conhecimento e a elasticidade

Um dos tópicos importantes no domínio da investigação das adaptações na sala de aula diz respeito à relação entre a *elasticidade* e o *conhecimento* dos professores do ensino regular. Subjacente a este tema, encontramos duas grandes áreas de questões que interessa explorar.

A primeira concerne a percepção que os professores têm do seu conhecimento e da decorrente capacidade para procederem a modificações ao nível do ensino e da organização da sala de aula. Trata-se, no fundo, de avaliar se essa capacidade depende, na opinião deles, do conjunto de saberes que possuem.

A segunda diz respeito às relações entre o conhecimento e a receptividade para os docentes aceitarem ensinar crianças com NEE¹. Aqui, um dos grandes problemas consiste em dilucidar se é o conhecimento que promove a receptividade ou se, pelo contrário, a receptividade funciona como atitude prévia na qual se inscreve a demanda e conseqüente obtenção de maior conhecimento.

Vários trabalhos indicam que os professores do ensino regular tendem a mostrar-se menos receptivos à ideia de admitirem alunos com NEE por estimarem que os seus conhecimentos são insuficientes (Blair, 1983; Fuchs, Deno & Mirkin, 1982; Salvia & Munson, 1986; Scanlon, Deshler & Schumaker, 1996; Semmel *et al.*, 1991). Este dado é preocupante por dois motivos essenciais: por um lado, a receptividade dos

¹ Embora esta receptividade não se identifique directamente com a elasticidade, não deixa de existir uma forte ligação entre ambas. É certo que um professor pode mostrar-se pouco receptivo a acolher alunos com NEE por razões que não se prendem, necessariamente, com a baixa amplitude da sua tolerância. Porém, parece óbvio que, num número grande de casos, esse motivo será determinante. Aliás, julgamos inquestionável a ideia de que um docente só demonstrará grande receptividade se acreditar que os alunos em causa são por si ensináveis. Tal crença constituirá, seguramente, indicador de um nível elevado de tolerância.

docentes e a percepção da competência de que dispõem são decisivas para o sucesso de qualquer medida de carácter inclusivo; por outro, a tendência acima relevada tem-se mantido, praticamente, inalterada ao longo dos anos (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Possuindo, tipicamente, uma formação mais longa e aprofundada, os professores de educação especial vêm-se a si próprios como mais competentes e parecem denotar uma receptividade maior para ensinarem crianças com NEE do que os seus colegas do ensino regular. Whitney, Fuchs e Fuchs (1991), por exemplo, constataram precisamente esse facto num estudo em que compararam as opiniões produzidas pelos dois grupos de docentes. Também a pesquisa de Houck e Rogers (1994) indicia a mesma tendência, com os professores da educação especial a não admitirem que os seus colegas do ensino regular sejam capazes de adaptar da melhor maneira o ensino a alunos com dificuldades de aprendizagem. O mais interessante é que, de acordo com os resultados dos dois autores, são os próprios professores do ensino regular a reconhecerem a sua pouca capacidade e conhecimento.

Será, então, que aumentando o conhecimento –mediante a intensificação da formação– se aumentará a receptividade?

Hill (2001), estudando 170 docentes do ensino regular, concluiu que a implementação efectiva de modificações curriculares estava relacionada com o nível de preparação dos professores e com o grau de adesão que manifestavam face aos pressupostos do movimento inclusivo. Stephens e Braun (1980) elaboraram, por outro lado, um questionário com o propósito de averiguar as atitudes dos professores face à integração nas suas sala de aula de alunos com deficiência mental, deficiência motora e problemas emocionais. O estudo foi realizado nos Estados Unidos com uma amostra de 795 participantes. Os resultados mostraram que 61% dos inquiridos diziam estar receptivos a aceitar estas crianças e 39% afirmaram o contrário. As três variáveis que

mais contribuíram para a variância foram: *confiança na sua habilidade para ensinar crianças excepcionais; a crença de que as crianças excepcionais são capazes de se tornarem membros úteis na sociedade; e a crença de que as escolas públicas tem o dever de educar estas crianças.* Outro resultado encontrado foi que o nível de receptividade dos professores crescia na medida directa dos cursos de educação especial frequentados.

Com base numa leitura destes resultados poder-se-á conjecturar que *incrementando a formação aumenta-se o conhecimento e, paralelamente, o grau de tolerância dos docentes.* Sem negarmos uma certa dose de plausibilidade à hipótese enunciada, admitimos que há nela algum simplismo incapaz de nos fornecer chaves para a compreensão de um fenómeno cuja complexidade é presumivelmente maior. De facto, as práticas de ensino parecem prender-se de forma sólida com as rotinas e experiência de cada professor. Zigmond e Miller (1986), por exemplo, observam que as decisões em relação ao currículo são, a maior parte das vezes, tomadas a partir de impressões subjectivas ou de materiais que os professores têm disponíveis e não dos saberes adquiridos ao longo da formação. Witt (1986) mostra, igualmente, que as decisões estratégicas adoptadas pelos professores na sala de aula baseiam-se menos no corpo de conhecimentos pedagógicos aprendidos e mais nas suas crenças ou preferências pessoais.

Importa, assim, considerar a elasticidade da tolerância não apenas em função do conhecimento, mas também em referência às convicções dos docentes acerca da efectividade das práticas de ensino e do modo como aferem a discrepância entre a sua experiência e o que pensam que lhes é exigido. Neste aspecto, o problema ganha uma outra configuração e a grande questão passa a consistir em saber-se até que ponto *os professores do ensino regular consideram possível incluir e acomodar nas suas salas os alunos com dificuldades de aprendizagem.* À luz de uma tal formulação a linha de

análise mais produtiva poderá ser aquela que associa o pensamento do docente relativamente às propostas do ensino inclusivo com a problemática da exequibilidade das adaptações.

4.3- Da desejabilidade à exequibilidade das adaptações

Uma parte substancial da investigação desenvolvida por Sharon Vaughn e Jeanne Schumm durante os últimos dez anos tem procurado definir (a) *as práticas de ensino adoptadas pelos professores de crianças com NEE incluídas nas suas salas de aula, analisando as que são* (b) *mais exequíveis e* (c) *sustentáveis ao longo do tempo e que* (d) *influenciam positivamente a aprendizagem de todos os alunos.*

Num dos seus estudos, as autoras pretenderam determinar, junto de 775 professores de vários graus do ensino regular, que adaptações eram percebidas como desejáveis e exequíveis (Schumm & Vaughn, 1991). Os dados, recolhidos através de inquérito, salientaram que as acomodações mais pontuadas em termos da sua desejabilidade e exequibilidade foram as que requeriam menos alterações curriculares ou de ensino. Por outro lado, as menos desejáveis e exequíveis correspondiam àquelas que necessitavam de mais alterações ao nível do currículo, da organização da sala e da planificação das aulas. Schumm e Vaughn (*op. cit.*) concluíram que:

- 1- Os professores estão receptivos a implementarem adaptações que consideram úteis para a promoção da aprendizagem dos alunos com NEE.
- 2- No entanto, parecem encontrar-se menos disponíveis a fazê-lo, quando essas adaptações exigem o dispêndio de maiores doses de esforço e de tempo.

Este resultado foi corroborado numa outra investigação cujo propósito era avaliar as crenças acerca do planeamento e da implementação de adaptações por parte

dos professores do ensino regular que tinham, em suas classes, crianças com dificuldades de aprendizagem. Para o efeito, Schumm, Vaughn, Gordon e Rothlein (1994) entrevistaram e administraram um questionário a sessenta professores identificados como tendo elevado grau de eficácia. Conforme era esperado, estes docentes avaliaram-se muito positivamente quanto à capacidade de desenvolverem um trabalho efectivo junto dos alunos com NEE. Porém, à semelhança da generalidade dos professores, consideraram que o *planeamento interactivo*, sem qualquer modificação dos conteúdos, representa a melhor maneira de levar a cabo adaptações. Nessa perspectiva Vaughn e Schumm (1996) sublinham que os docentes do ensino regular "*...find many more accommodations desirable than feasible, and are unlikely to make extensive, time consuming adaptations to meet the individual needs of students*"¹ (p. 109)

Efectivamente, a maior parte dos professores não dispõe do tempo ou dos conhecimentos necessários para consultarem a literatura da especialidade e, como tal, consideram mais fácil ensaiar as intervenções que os seus colegas já tentaram (haverá então, aqui, um espaço essencial para o professores de educação especial se, na verdade, estes funcionarem como modelos no contexto da sala de aula).

Aparentemente, as adaptações tidas como mais desejáveis pelos docentes são aquelas que se relacionam mais com os aspectos emocionais e motivacionais (Schumm & Vaughn, 1991). Estas mudanças não necessitam de grandes adaptações curriculares ou do contexto ecológico da sala de aula e, por isso, exigem menos tempo, preparação ou esforço da parte dos professores.

Whinnery, Fuchs e Fuchs (1991), no estudo já anteriormente citado, investigaram a disposição dos docentes para implementarem adaptações de ensino no

¹ "...consideram muitas mais acomodações desejáveis do que exequíveis e parecem estar pouco predispostos a efectuarem adaptações extensas e morosas para irem ao encontro das necessidades individuais dos alunos".

trabalho desenvolvido junto dos alunos com NEE. O resultado mais saliente foi a relação entre a percepção da eficácia que os professores tinham relativamente a essas intervenções e a receptividade para as implementarem. Contudo, os autores alertam que perceber uma técnica como eficiente não significa, necessariamente, ter por base da avaliação relatos de evidência empírica acerca da sua eficácia. De facto, Whinnery *et al.*, (op. cit.) referem que tais estimativas repousam sobre valores ou decorrem, meramente, do senso comum.

Scruggs e Mastropieri (1996), em síntese da literatura acerca das percepções referentes à integração e à inclusão, concluem que a maioria dos professores diz apoiar os conceitos e os pressupostos do movimento inclusivo. No entanto, ao longo dos vinte e oito trabalhos revistos por aqueles dois autores, sobressai, claramente, a constatação de que uma percentagem elevada dos docentes favoráveis à inclusão referia *não dispor do tempo suficiente, de treino ou dos recursos necessários para acolher nas suas salas de aula alunos com NEE.*

Parece, pois, que embora percebidas como imprescindíveis, as adaptações continuam a ser avaliadas pelos professores como medidas de difícil implementação. Segundo Zigmond (1996) a evidência captada durante as muitas horas de observação do funcionamento de turmas do ensino regular indica que o ideal da inclusão total pode não representar, apenas, uma inconsistente miragem. Na verdade, a autora é terminante quando afirma que as crianças incluídas podem, em princípio, obter uma *boa educação geral.* Acrescenta, a esse propósito, que verificou quão capazes são certos professores de organizarem as actividades de ensino de maneira a conseguirem controlar ou monitorizar a diversidade sem alterarem a organização e a estrutura fundamental das suas classes. Porém, Zigmond (op. cit.) nota, igualmente, que, nas salas observadas, as tentativas de se procederem a adaptações raramente utilizam os resultados da aprendizagem como critério efectivo de validação e que tais medidas

parecem mais guiadas pela preocupação de criar, na classe, um ambiente de trabalho ordenado e sossegado sem atenderem, prioritariamente às diferenças ou necessidades especiais dos alunos.

Perante o que foi dito, as posições de Kauffman (1989) adquirem alguma pertinência quando sustentam não existirem provas de que os professores do ensino regular apoiam a inclusão, possuem as competências e conhecimentos indispensáveis a implementá-la ou que estejam capazes de responder adequadamente às necessidades de todos os alunos mesmo que disponham de recursos adicionais. Winzer (2000) tece idêntico comentário em relação aos docentes de educação especial já que, segundo a autora, criou-se, na literatura, a ideia errónea de que a inclusão é totalmente aceite dentro da educação especial.

5. As Crenças dos Professores e a Adopção das Práticas Inclusivas

A coerente adopção das práticas de teor inclusivo está longe de depender da simples utilização de guiões que codificam as técnicas e os procedimentos a concretizar pelo professor no contexto da sala de aula. Segundo Thomas e Loxley (2001), tal concepção colocaria "*(...) to little emphasis on the active promotion of acceptance, respect and equal opportunity that are central to inclusion*"¹ (p. 119).

É que de facto, conforme aqueles autores aduzem, a consistência de uma política de inclusão instituir-se-á, acima de tudo, "*(...) on an espousal of certain ideas by educators to do not only with financing and redistribution, but also to do with recognition and listening to the voices of those who have been through special*

¹ " (...) muita pouca ênfase na promoção activa da aceitação, respeito e igualdade de oportunidades que assumem papel central na inclusão".

education"¹ (Thomas & Loxley, *op. cit.*, p.125).

Não admira, portanto, que a opinião dos profissionais acerca da aceitabilidade e exequibilidade do modelo inclusivo seja objecto de análise por parte dos críticos e dos defensores deste movimento. Parecendo inegável que qualquer projecto de mudança requer a adesão dos autores implicados (Malouf & Schiller, 1995), o papel das crenças adquire, aqui, saliência particular.

Para Pajares (1992) "*Beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives*"² (p. 307), e nesse sentido, a profusão de estudos que sobre elas incidem, vieram dar razão a Fenstermacher quando, em 1979, previa que a sua investigação seria o próximo grande foco de interesse no domínio da pesquisa acerca eficácia do professor. Desde então, muitos autores elegeram as crenças como um conceito essencial na compreensão do comportamento dos docentes (*cf.* Clark, 1988; Nesper, 1987), chegando mesmo a atribuir-lhe o estatuto de um dos constructos psicológicos mais válidos para a formação dos professores (Pintrich, 1990).

As interrogações em torno da questão do que é o bom professor e o bom ensino não são nem novas nem de hoje. De facto, elas tem seguido uma transversalidade ao longo dos tempos, mudando apenas as perspectivas usadas para as esclarecer. Assim, depois de *bom ensino* ter sido sinónimo de *bom método de ensino* (décadas de 1950 e 1960), deslocou-se o problema (décadas de 1970 e 1980) para a observação dos comportamento dos professores e dos alunos em interacção nos diferentes cenários de ensino (Doyle, 1986; Sanches Ferreira, 1991; Sanches Ferreira & Ribeiro dos Santos, 2000).

¹ " (...) com o esposar de certas ideias por parte dos educadores que não têm só a ver com financiamento ou remunerações, mas também com o reconhecer e ouvir as vozes daqueles que passaram pela educação especial".

² " As crenças constituem os melhores indicadores das decisões que os indivíduos tomam ao longo das suas vidas".

Este último enfoque trouxe um inegável contributo ao conhecimento do contexto da sala de aula –que até então era representado como se de uma verdadeira *caixa negra* se tratasse (Gage, 1978)–, mostrando que as respostas dos docentes tinham efeitos directos nas aprendizagens e comportamentos dos seus alunos. Nas palavras de McDonald e Elias (1976) estava em causa estimar: "(...) *the effects of teachers' actions and performances on pupil learning. The assumption was that differences among teachers in how they organize instruction (...) and in how they interact with pupils have different effects on how much children learn*"¹ (p. 6).

A presente linha de investigação, mais preocupada com os factos efectivamente observáveis e a elaboração de saberes prescritivos, veio a ser conhecida sob a designação de *Paradigma Processo-Produto* (Shulman, 1986). Impregnadas pela lógica positivista, as pesquisas conduzidas segundo este paradigma entendiam os fenómenos apurados como leis generalizáveis susceptíveis de serem ensinadas aos docentes em formação e, depois, por eles aplicadas. Mas, no final da década de 1980 assiste-se a um certo desânimo associado à pouca eficácia do *Paradigma Processo-Produto* na planificação dos programas de formação e de mudança dos professores (Doyle, 1986; Clark & Peterson, 1986; Shulman, 1986; Calderhead, 1999; Pajares, 1992).

A crescente atracção suscitada pelos princípios dos modelos cognitivo e sócio-cognitivo fez inflectir a atenção dos investigadores que passou a privilegiar, então, os movimentos de intencionalidade subjacentes à adopção das práticas de ensino. Enquadradas por alguns pressupostos da epistemologia fenomenológica, as abordagens –tidas como integrando o *Paradigma do Pensamento ou do Conhecimento*

¹ "(...) os efeitos das acções dos professores ou dos desempenhos de ensino na aprendizagem dos alunos. O pressuposto era o de que as diferenças entre os professores no modo como organizam o processo de instrução (...) e interação com os alunos têm efeitos diversos na quantidade do que as crianças aprendem".

do Professor— passam a reconhecer o papel central dos pensamentos e cognições dos docentes enquanto factores de mediação dos processos de formação e do exercício profissional. Nas palavras de Brown e McIntyre (1993), "*The core of the argument seems to have been the realization that what teachers do depends a great deal on what they think, and that research on teachers' thinking is therefore necessary in order adequately to understand teaching*"¹ (p. 3).

A agenda da investigação mudou, centrando-se, então, preferencialmente, no estudo dos *processos de tomada de decisões* e não tanto no *teor das próprias decisões*. Nesse sentido, as preocupações voltaram-se para a análise daquilo que pensam os professores quando planeiam as actividades de aprendizagem ou se encontram activamente envolvidos nas actividades de ensino.

Morine-Dersheimer (1990) sugere que o conhecimento dos docentes está organizado segundo modelos parcimoniosos de representação do real cuja função será a de facilitarem o armazenamento, o acesso e a utilização de grandes quantidades de informação. Esta organização é fulcral pois o professor vê-se, constantemente, obrigado a produzir juízos, a avaliar situações e a tomar decisões no ambiente imprevisivelmente complexo da sala de aula. Para Clark e Peterson (1986), as crenças —concebidas como proposições razoavelmente explícitas acerca das características dos fenómenos e dos objectos— possuem, aqui, uma centralidade importante. De acordo com os autores, "*As a person whose daily task is to understand and interpret the rapid flow of social events in a classroom, the teacher obviously relies on (...) some kinds of propositional knowledge that is represented as teachers' beliefs*"² (p. 281). Esta

¹ "O aspecto essencial do argumento parece ser a tomada de consciência de que o que os professores fazem depende em grande medida daquilo que pensam e que a investigação acerca do pensamento do professor é, por conseguinte, necessária em ordem a compreender adequadamente o ensino".

² "Como pessoa cuja tarefa diária consiste em compreender e interpretar o rápido fluxo de acontecimentos sociais na sala de aula, o professor baseia-se, obviamente, (...) nalgumas espécies de conhecimento proposicional que pertence ao domínio das crenças do professor".

referência às crenças sublinha o papel determinante das estruturas cognitivas idiossincráticas dos professores que filtram os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial ou em serviço. À luz de um tal entendimento, os saberes profissionais surgem como organizações indesligáveis dos contextos e dos significados que os docentes dão aos aspectos sociais ou interpessoais da sua vida. Não será, assim, difícil entender que os conhecimentos práticos dos professores mantenham, na literatura, relações difusas com o conceito de crenças.

6–Clarificando o Conceito de Crenças

Há já mais de um século, William James no seu livro *The Principles of Psychology* (James, 1884) aborda o problema da clarificação da noção de crença começando por notar que toda a gente sabe a diferença entre *imaginar* uma coisa e *acreditar* na existência dessa mesma coisa. Em analogia com esta distinção, o autor acrescenta que formular uma proposição é diverso de *aquiescer* na sua verdade. Segundo o autor, a *aquiescência* seria a característica fundamental da crença, implicando, necessariamente, que o objecto ou ideia apreendida possuía, subjectivamente, o carácter de evidência inquestionável. Nessa perspectiva, o contrário de crença não se traduzirá pela expressão de *descrença* –de acordo com William James crença e descrença constituem dois aspectos de uma mesma qualidade de *estado psíquico*–, mas antes pelos termos de *dúvida* ou de *interrogação*.

Richardson (1996) comenta que, durante muito tempo, a literatura utilizou, indistintamente, os termos *crenças* e *atitudes*. Ambos eram empregues como referentes para nomearem, definirem ou descreverem a estrutura e o conteúdo dos estados mentais que dirigiam a acção dos indivíduos. Allport (1967), por exemplo, concebia-os como "*A mental and neural 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"¹ (p.8). Da mesma forma, para Rokeach (1968), a atitude representa "*a relatively enduring organization of beliefs around an object or a situation predisposing one to respond in some preferential manner*"² (p.112).

Sob o signo da revolução cognitiva, *atitudes e crenças* começam a ser diferenciadas quanto à sua natureza conceptual. Assim, segundo Richardson (1996), o primeiro termo permanece conotado com a ideia de disposição, implicando, todavia, a alusão a estados mentais, prioritariamente, referidos ao domínio dos afectos. Por outro lado, as crenças surgem como propensões interpretativas ou estruturas de significação geradas em ligação directa com a experiência, mas que envolvem, basicamente, o universo das cognições propriamente ditas.

Esta distinção contraria os sistemas de representação tradicionais que reservavam para a noção de conhecimento uma natureza genuinamente cognitiva (retractando as proposições factuais e a compreensão acerca da informação pertinente a utilizar na regulação da acção em situações bem definidas) e atribuíam às crenças qualidades mais afectivas (espelhadas nas ideologias e comprometimentos pessoais). Por conseguinte, nos finais dos anos de 1980 e durante a década de 1990, encontramos, amiúde, os dois conceitos em rota de colisão num registo em que –consoante a inclinação teórica dos autores– crença umas vezes é contida e outras contém o conhecimento (quando, como nalguns casos acontece, não lhes é emprestada a mesma abrangência). Face a uma tal amplitude de entendimentos, a questão de precisar a definição de crença transforma-se, parafraseando Pajares (1992), *no problema de fazer a melhor aposta*. Assim, as diferenças entre os vários enunciados

¹ "Um estado mental ou neural de prontidão, organizado a partir da experiência, que exerce uma influência dinâmica ou directiva sobre as respostas dadas pelo indivíduo a todos os objectos ou situações relacionadas com esse estado".

² "uma organização relativamente durável de crenças em torno de um objecto ou de uma situação que predispõe o indivíduo a responder de determinada maneira".

surgem, ocasionalmente, como fruto de meras conveniências com valor substantivo duvidoso.

As relações difusas estabelecidas na literatura entre os conceitos de conhecimento e de crenças estão bem explícitas em Pajares (op. cit.). No seu artigo, o autor refere, efectivamente, vinte e uma noções ilustrativas do espectro definicional das crenças, sendo muitas sobreponíveis às utilizadas para caracterizar formas de conhecimento. São elas *atitudes, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceptuais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de acção, regras para a prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, e estratégias sociais.*

Porém, enquanto parte integrante do sistema de cognições dos docentes, as crenças deverão ser distinguidas do conjunto de proposições teóricas e factuais que algumas abordagens (cf. Calderhead, 1995; Kremer-Hayon, 1995; Reynolds, 1989; Shulman, 1986; Yinger & Hendricks-Lee, 1993) identificam como o *conhecimento do professor*. Nespor (1987), por exemplo, indica quatro atributos que caracterizam, neste contexto, a especificidade das crenças. São elas:

- 1- *Presunção existencial*. Princípio pelo qual é afirmada, como verdade pessoal incontornável, a existência ou não existência de uma entidade.
- 2- *Alternatividade*. Incorporam a visão de um ideal ou de um estado alternativo que contrasta com a realidade e fornece os meios para sumariar objectivos e os caminhos a percorrer.
- 3- *Componente avaliativa*. Dizem respeito aos conteúdos idiossincráticos que, operando independentemente do nível do conhecimento convencional, funcionam enquanto estruturas de avaliação (cf. as crenças do professor acerca da natureza da História, estão associadas

com as suas convicções relativas ao que os alunos devem concretamente aprender nessa disciplina).

- 4- *Estrutura episódica*. Encontram-se, intimamente, associadas a eventos particulares e bem recordados.

Calderhead (1995), seguindo a argumentação de Clark e Peterson (1986), sugere que as crenças do professor prestam um valioso contributo no âmbito da tarefa de lidar com situações complexas e mal definidas. "*They help to interpret and simplify classroom life, to identify relevant goals, and to orient teachers to particular problem situations. Because of the complex and multidimensional nature of classroom life, knowledge alone would be inadequate in making sense of classroom situations and prioritizing problems to be tackled and actions to be undertaken*"¹ (Calderhead, 1995; p. 719).

Várias definições de crenças são consonantes com as funções que acabámos de mencionar. De facto, elas têm vindo a ser concebidas por alguns autores como:

- Proposições tidas como verdadeiras, aceites como estruturas de referência para avaliar o futuro, suportar decisões ou ajuizar acerca do comportamento dos outros (Goodnough, 1963).
- Conhecimentos usados pelas pessoas com um propósito particular ou em função de uma determinada circunstância (Abelson, 1979).
- Disposições para a acção, constituindo os maiores determinantes do comportamento, pese embora o facto de que a disposição é específica aos contextos e ao tempo (Brown & Cooney, 1982).

¹ "Ajudam a interpretar e simplificar a vida na sala de aula, a identificar objectivos relevantes e a orientar os professores para as situações problemáticas específicas. Atendendo à natureza complexa e multidimensional da vida na sala de aula, o conhecimento seria, por si só, inadequado para dar sentido às situações da sala de aula e para estabelecer prioridades nos problemas a abordar ou nas acções a empreender".

- Constructos mentais resultantes da experiência condensados em esquemas ou conceitos que guiam o comportamento e tendem a ser percebidos como verdadeiros (Sigel, 1985).
- Representações individuais da realidade que têm suficiente validade, verdade e credibilidade para guiarem o comportamento (Harvey, 1986).

Olhando estes enunciados, poderemos dizer, num registo próximo de Anderson e Bird (1995), que as crenças do professor dizem respeito ao conjunto de premissas ou de proposições não testadas a partir das quais se organiza uma parte importante dos quadros de referência ou das perspectivas que os docentes utilizam para dar sentido às suas práticas. Segundo Pajares (1992), elas permitem, também, que os indivíduos se identifiquem uns com os outros de maneira a formarem grupos –mais ou menos informais– de suporte mútuo. Na verdade, os professores adquirem confiança e consolidam as concepções acerca de si próprios quando percebem que as suas crenças particulares são partilhadas por um número significativo de pares.

7– Crenças e Inclusão

Ao longo das páginas precedentes, ficou claro que a acção dos professores é, em grande parte, guiada por modelos internos de referência que advêm da experiência pessoal e incluem, segundo Marland (1995), (a) crenças acerca dos objectivos da educação e da aprendizagem; (b) imagens do que é o bom e o mau ensino, (c) concepções pessoais acerca do papel dos professores e dos alunos. Para Marland (1995) os modelos em causa "(...) constitute a type of theory, a theory wich shapes action in the classroom and is constructed from interpretations of past actions"¹ (p.131). Estas teorias implícitas –designadas pela autora como *teorias da acção* ou

¹ "(...) constituem um tipo de teoria, uma teoria que molda a acção na sala de aula e é construída a partir de interpretações das acções passadas".

teorias práticas (Marland, *op. cit.*)– são produto do esforço dos professores para darem sentido às suas experiências e gerarem guiões que lhes assegurem a efectividade da actuação no contexto da sala de aula.

Não parece difícil associar as práticas inclusivas a um processo de inovação e, por conseguinte, a uma necessária mudança de atitudes e de crenças. Nesta óptica, as concepções relacionadas com a inclusão cobrem um espectro de domínios que se alarga a crenças:

- 1- Nos valores gerais implícitos à ética inclusiva.
- 2- Na capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE.
- 3- Nas vantagens da colocação das crianças com NEE na sala de aula do ensino regular.
- 4- Na capacidade e aceitação dos professores do ensino regular em ensinar estes alunos.

Apesar de não podermos falar da existência de uma relação imediata entre crenças e qualidade de ensino, perceber-se-á que concepções desfavoráveis à inclusão dificilmente estarão associadas a uma grande elasticidade da parte dos professores, ou à disponibilidade exigida para promover a mudança. Curiosamente, este aspecto não tem recolhido a atenção que merece. Gans (1987), por exemplo, refere que os decisores tendem a responder às dificuldades dos docentes mediante a programação de acções de formação onde é dado destaque especial à apresentação de conhecimentos teóricos, ao treino de competências e à implementação de práticas assistidas sem se preocuparem, explicitamente, com a modificação das suas crenças ou atitudes.

Phillips e McCullough (1990), reconhecendo a importância de tais dimensões, defendem o direito dos professores rejeitarem as situações educativas que lhes são propostas quando delas descrêem. Ainda que esta posição possa parecer *educacionalmente incorrecta*, a verdade é que, muitas vezes, as tentativas de inclusão

parecem falhar em função de alguns *pré-concepções* dos professores. Na maior parte dos casos, tratam-se de crenças relativas à organização dos processos de aprendizagem dentro da sala de aula do ensino regular (*cf.* a inclusão é incompatível com as necessidades acadêmicas dos outros alunos!) ou às possibilidades das crianças com NEE usufruírem de alguma vantagem nesse contexto (*cf.* sentir-se-ão, aí, ainda mais excluídas o que acarretará a diminuição da sua auto-estima!).

Vários estudos mostram, a propósito, que as crenças dos professores acerca dos aspectos positivos da inclusão estão associadas a um maior envolvimento e sucesso na implementação das práticas de ensino inclusivas (*cf.* Bricker, 1995; Firestone & Pennell, 1993; Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn & Beckman, 1998; Mobey, Zumbey & Marshall, 1997; Scechtman, Reiter, & Schainin, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Stanovich & Jordan, 1998), sendo esta associação confirmada mesmo quando se trata de alunos com dificuldades severas de aprendizagem (Fox, Schultz, Thousand & William, 1984; Thousand, Reid & Godek, 1984)

Por outro lado, há fortes sugestões de que, com o passar dos anos, as crenças e atitudes favoráveis à inclusão têm ganho progressiva adesão por parte da comunidade educativa (Galt, 1997; Stainback, 2000; Villa & Thousand, 1996).

Sem diminuirmos a importância da crescente difusão dos valores inclusivos, nos programas de formação dos docentes, é nossa convicção que as experiências bem sucedidas e a conseqüente desmistificação de algumas crenças acerca das crianças com NEE contribuíram, decisivamente, para esta evolução.

Lipsky e Gartner (1997), por exemplo ao reverem um vasto conjunto de programas implementados em várias escolas dos Estados Unidos, salientam a mudança de atitude, no sentido das propostas inclusivas, ocorrida nos professores do ensino regular, após a participação em experiências bem sucedidas de inclusão.

Comentando os resultados de um desses programas, Janney, Snell, Beers, e Raynes (1995) salientam que "(...) *following their implementation experiences, teachers reevaluated the balance between the costs of teacher time and energy as compared to the benefits for students, and judged the integration effort successful*"¹ (p. 17). Curiosamente, os docentes das escolas, onde as técnicas da individualização conseguiram ser eficazmente instituídas como resposta sistemática ao problema da diversidade dos alunos, desenvolveram um maior sentido de auto-eficácia.

8- Considerações Finais

A insuficiência de conhecimentos, a falta de tempo e de recursos são as razões que muitos professores invocam para justificarem as suas crenças desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular. Contudo, se estes motivos fazem parte da voz de um número significativo de elementos da classe docente, é impossível ignorar que muitos outros aceitam e conseguem proceder –com maior ou menor engenho– às adaptações requeridas.

Supomos, pois, que a participação activa dos professores no processo de inclusão não dependerá tanto de convicções cientificamente fundadas mas da percepção do seu papel na sociedade, da visão que constróem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos. É, acima de tudo, na base de uma posição ética, regulada por sistemas de valores e de crenças que os docentes ficam particularmente receptivos a processar toda a informação susceptível de aumentar o seu grau de tolerância, levando-os a agir em concordância. Será, talvez, este aspecto que melhor exprime a mudança de paradigma que a inclusão representa.

¹ "(...) na sequência das experiências, os professores compararam os custos, em termos de tempo e energia, com os benefícios obtidos pelos estudantes e concluíram que a integração fora um esforço bem sucedido".

PARTE II

**Estudo das orientações dos professores face à educação dos
alunos com Necessidades Educativas Especiais**

CAPÍTULO V

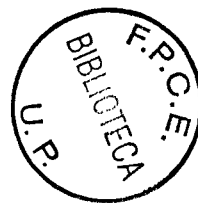
Introdução

Enquadramento e propósitos do estudo

The preparation of professionals and, subsequently, professional practice, change when new theories evolve, new knowledge is developed, or when the accumulated experience of clinicians suggests a need to change existing professional practice. Professions also should adapt to the changing needs of clients, pressing societal concerns, and, occasionally, legislative mandates or court decisions. Professions that are sensitive and responsive to such changes and demands will survive and, indeed, flourish. Those that are rigid and inflexible run the risk of being ignored, isolated, or having their responsibilities usurped by other professionals who have the vision to see and respond to important needs for services.¹ (Bailey, 1989).

A implementação dos princípios consagrados na agenda do ideário inclusivo parece constituir um dos grandes desígnios das actuais políticas educativas. De facto, olhando os diferentes diplomas e decretos de lei saídos ao longo dos últimos anos, detectamos todo um conjunto de disposições ideo-normativas que instigam à integração e à inclusão de um número cada vez maior de crianças nas salas de aula do ensino regular. Estas orientações, inscritas com algumas notas de especificidade na legislação do nosso

¹"A formação dos profissionais e, conseqüentemente, as práticas profissionais modificam-se à medida que novas teorias emergem, se desenvolvem novos conhecimentos ou quando a experiência acumulada dos clínicos sugere a necessidade da mudança das práticas profissionais. As profissões devem, também, adaptar-se à transformação das necessidades dos clientes, à pressão das preocupações sociais e, ocasionalmente, aos imperativos da legislação ou às decisões dos tribunais. As profissões que na verdade são sensíveis e abertas a tais mudanças ou exigências sobreviverão e florescerão. Aquelas que são rígidas e inflexíveis correm o risco de serem ignoradas, isoladas ou de virem a ter as suas responsabilidades usurpadas por outros profissionais que revelam a visão de perceber e de responder às importantes necessidades dos serviços".



país, vão buscar fundamento às últimas perspectivas internacionais acerca da deficiência e das práticas de atendimento dos alunos com NEE (cf. capítulos precedentes).

1- A Legislação Portuguesa

O conceito de normalização surgiu, como já vimos, nos inícios da década de 1970 (Wolfensberger, 1972), defendendo que os indivíduos com atraso mental deveriam estar –na medida das suas potencialidades– física, cultural e socialmente integrados na comunidade a que pertencem. É inegável que a legislação portuguesa encontra-se, sob múltiplos aspectos, impregnada por este princípio. Na verdade, a própria Constituição da República estabelece os direitos dos indivíduos com deficiência ao estipular nos dois primeiros pontos do seu artigo 71^a que:

- 1- *Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados.*
- 2- *Estado obriga-se a realizar uma política de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos dos pais ou tutores."*

Se considerarmos, ainda, o artigo 13^o onde expressamente se afirma que "*todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei*" concluiremos que,

pelo menos, ao nível dos princípios o caminho está aberto para a assunção plena dos direitos de cidadania.

A nível da legislação mais especificamente centrada no domínio educativo deparamos, também, com um conjunto de diplomas e decretos que pretendem sustentar as políticas integradoras. Sob o ponto de vista histórico, o Dec. Lei nº 538/79 assumiu importância particular quando consagrou o princípio da universalidade da educação escolar básica ("*o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito durante os primeiros seis anos de escolaridade*"). Este diploma foi complementado pelo despacho regulamentar nº 59/79 onde eram mencionadas as condições especiais em que os alunos com deficiência podiam frequentar a classe regular e como lhes devia ser prestado o apoio educativo.

Contudo, uma leitura mais atenta do Decreto 538/79 denota, ainda, algumas incoerências. Com efeito, a par de postular que "*o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial (...) expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas*", também esclarecia que os alunos com "incapacidade comprovada" poderiam ser dispensados de matrícula ou de frequência até ao final da escolaridade obrigatória, mediante a apresentação de comprovação médica de incapacidade. Ficava, assim, a descoberto um conjunto importante de crianças cuja possibilidade de permanência na escola dependia de critérios muitas vezes subjectivos: interpretação médica do teor e extensão da "*incapacidade*" ou "*a boa vontade*" dos estabelecimentos de ensino para proceder ao seu acolhimento.

É, no entanto, inegável que, apesar das excessivas cautelas, estes documentos promoveram a entrada no ensino regular de muitos alunos até então colocados em instituições e facultaram a conversão de muitas classes especiais em salas de apoio. Nesse

sentido, permitiram uma espécie de ensaio laboratorial de medidas que viriam a ficar consagradas na Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹

A LBSE definiu os grandes objectivos e finalidades para a educação em Portugal, introduzindo profundas mudanças no sistema de ensino com manifestas repercussões ao nível do atendimento dos alunos com NEE. Conquanto a LBSE incluía apenas disposições gerais no que concerne à educação especial – a lei considera que esta deve reger-se por regulamentações mais específicas² – tornar-se-á difícil à futura legislação contrariar os princípios aí consignados. É, por exemplo, o caso do ponto 4 do artigo 18º onde se afirma que "*a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência*". Da mesma forma, o artigo 17º, ao estipular o âmbito e objectivos da educação especial, consagra entre, as suas finalidades, orientações como "*O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes*" (ponto 3, alínea e), "*O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar*" (ponto 3, alínea f) ou "*A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa*" (ponto 3, alínea g).

Vários diplomas produzidos, desde então, espelharam, não só, a preocupação de limar aspectos menos claros dos anteriores, mas também o propósito de imprimir um cunho mais normalizador ao processo de educação da criança deficiente. Aqui, o marco de maior significado será, talvez, a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 onde transparecem, com nitidez, as influências do *Education for all the Handicapped Children*

¹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

² Como, aliás, vem a ser o caso do Despacho nº 319/91.

Act (P.L. 94-142) –proclamado pelo Congresso norte-americano– e das propostas contidas no Relatório *Warnock* (DES, 1978), consagradas nas cláusulas do *Education Act* de 1981 (Reino Unido).

O Decreto em causa revela uma clara orientação integradora, enunciando eixos de intervenção organizados em torno de vários princípios éticos e científicos. Entre os mais salientes destacamos os seguintes:

- 1- O direito das crianças com NEE a serem educadas no meio menos restritivo possível.
- 2- Uma maior responsabilização do ensino regular na educação dos alunos com NEE.
- 3- A ideia de que a aprendizagem é, em grande parte, consequência da interacção entre as características da crianças e do contexto.
- 4- A substituição da classificação das crianças através de categorias baseadas em decisões do foro médico pelo conceito alternativo de aluno com NEE, fundado em critérios de índole pedagógica.
- 5- A imposição da elaboração de um *Plano Educativo* e de um *Programa Educativo Individual*, sempre que necessário;
- 6- O incitamento à adopção de medidas de apoio o menos restritivas possíveis e à precaução no uso das medidas de ensino especial.

Estes princípios vieram, ainda, a ser objecto de especificações várias em portarias, despachos e decretos posteriores (e.g., Despacho nº 173/ME/91¹; Portaria nº

¹ Regulamenta as condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais que estão definidas no Decreto-Lei nº 319/91.

611/93¹, Despacho n° 178 A/93², Decreto-Lei n° 301/93³) que no seu conjunto foram estabelecendo o *modus faciendi* da educação dos alunos com NEE em Portugal. A 1 de Julho de 1997, é publicado o Despacho conjunto n° 105/97. Este documento assume extrema importância na medida em que redefine o enquadramento dos apoios educativos, contextualizando-os na escola. Nele fica instituída a figura do professor de apoio que é caracterizado como "*o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem*" (ponto 3, alínea a). Com este despacho vemos, pela primeira vez, explicitada, em diploma legal, a ideia de que a abordagem das dificuldades de aprendizagem não se trata, apenas, de uma questão implicando o professor da educação especial e o aluno, mas de um problema que envolve o conjunto da comunidade educativa.

As breves referências, até agora, feitas à evolução das medidas legislativas relacionadas com a educação especial tornam visível a rápida mudança verificada ao nível dos normativos que regulamentam o atendimento educativo das crianças com NEE. Convém, todavia, salientar que a própria legislação mais directamente ligada à organização do ensino regular também marcou, grandemente, as perspectivas de intervenção nas situações de insucesso. Assim, por exemplo, o Decreto-Lei n° 115-A/98, determinando as normas da autonomia e da avaliação integrada das escolas, estipula que "*o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou*

¹ Determina as normas técnicas de execução indispensáveis à aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei n° 319/91 para as crianças com NEE que frequentam os jardins de infância da rede pública.

² Este despacho refere a necessidade de recorrer a uma diversidade de metodologias de ensino, de organização curricular e extracurricular, bem como de recursos para os alunos e famílias.

³ Determina a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos com NEE.

com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem..." (artigo 36º, ponto 1). Ao enfatizar a necessidade de um projecto de turma pedagogicamente diferenciado e curricularmente adequado à promoção das aprendizagens, este diploma ajuda a consolidar a visão de uma *escola para todos*.

Sendo certo que a actual legislação não está completamente imbuída dos normativos inclusivos¹, somos de opinião que ela contempla, já, perspectivas de mudança essenciais, permitindo –caso as escolas e os professores o queiram– o desenvolvimento de verdadeiras experiências de inclusão.

2- A Inclusão: Aspectos do Actual Estado das Práticas em Portugal

Parece claro que o actual quadro de regulamentação das políticas educativas em Portugal veicula duas concepções fundamentais:

- 1- A responsabilidade pelas situações de não aprendizagem está longe de ser exclusivamente, ou na sua maior parte, atribuível às características do aluno (proveniência social, presença de disfunções cognitivas ou de outra ordem...).
- 2- Às instituições de ensino incumbe a tarefa de promoverem as intervenções diversificadas e adaptadas de maneira a que todas as crianças e jovens obtenham o máximo de sucesso educativo possível de acordo com os pressupostos de uma óptica de normalização.

¹ Bastará, a título de exemplo, mencionar que persistem, ainda, dois quadros de professores –do ensino regular e da educação especial– uma diferenciação entre os chamados docentes de apoio e os professores da escola...

Conseguir a transformação passa, pois, por mudar a cultura das escolas, tornando-as centros de educação inclusivos, de forma a assegurarem, de modo articulado, todo o percurso escolar do aluno no entendimento de que a educação ultrapassa, em muito, as aprendizagens académicas.

Mas o peso da tradição estabilizada por um sistema de atitudes e de crenças organizado no sentido da mera reprodução do já existente oferece-se como o grande obstáculo à mudança. Conforme Thomas e Loxley (2001) argumentam a propósito de uma circular do Departamento de Educação do Reino Unido, *"schools were "advised" by government to say in their special educational needs policies what strategies they had adopted to include all children, but if there is little appetite to do this, the policy will exist merely as an articulation of the possible"*¹ (p.100).

Esta apreciação produzida tendo em conta a realidade inglesa possui toda a propriedade em Portugal. Efectivamente, a nossa experiência de trabalho com professores diz-nos que uma parte nada desprezível dos docentes –e mesmo dos órgãos directivos das escolas– desenvolve uma cultura de resistência à inovação, chegando, mesmo, num registo de co-construção com os colegas a gerarem representações depreciativas e distorcidas² das orientações de política educativa. Esta nossa percepção fica bem patente quando, por exemplo, assistimos, enquanto formadoras, à variabilidade de procedimentos e de respostas educativas implementadas –de escola para escola ou de professor para professor– face às situações de não aprendizagem.

¹ "As escolas foram aconselhadas pelo governo a explicitarem, no âmbito das suas políticas de necessidades educativas especiais, que estratégias adoptaram para incluir todas as crianças, mas se houver pouca apetência para o fazer, a política existirá, meramente, como uma articulação do possível"

² Assim, se explica o aparecimento de versões fantasiosas como aquela que afirma *"não ser mais possível reter os alunos mesmo que estes falem frequentemente e não saibam nada!"*

Os resultados do inquérito realizado para o universo das escolas do ensino básico do Continente português (Bairrão, Felgueiras, Pereira & Vilhena, 1997) são, aqui, bem eloquentes. Este estudo, feito a pedido do Conselho Nacional de Educação, teve como objectivo obter informação acerca do modo como os alunos com NEE estavam a ser atendidos. Os dados mostraram que:

- 1- 91,6% de escolas dos 1º ciclo referiam ter alunos com NEE.
- 2- Assiste-se a um decréscimo de alunos com NEE, consoante se progride nos ciclos de ensino (12.5% de casos na população do 1º ciclo, 6.6% na do 2º ciclo e 3,2% do 3º ciclo). Este dado é elucidativo quanto à continuidade educativa dos alunos com NEE, pois, poder-se-á perguntar onde estão os 9% dos alunos que são "perdidos" durante o período da escolaridade obrigatória?
- 3- Existiam turmas integrando, apenas, alunos com NEE, o que, na prática, significa verificar-se a persistência de classes especiais.
- 4- Em todos os graus de ensino, parecem ser os professores do ensino regular quem mais procedia à sinalização das crianças com NEE (58% dos casos no 1º ciclo); a par dos outros docentes e das famílias, a figura do Director de Turma passava a assumir, ao longo do 2º e 3º ciclo, um lugar de destaque (respectivamente 16.4% e 27.5% das sinalizações efectuadas).
- 5- Quanto à confirmação das sinalizações, cabia às Equipas de Ensino Especial (EEE) o papel mais significativo com 41.3% no 1º ciclo e 41.5% no 2º e 3º ciclos. No 2º e 3º ciclos 31.3% das confirmações das necessidades dos alunos eram realizadas por outros serviços exteriores à escola e no 1º ciclo as Equipas de Avaliação (tal como se encontram

definidas no Decreto-Lei nº 319/91) assumiam 25.5% das confirmações. Esta situação é criticada por Bairrão (1999) para quem *"...dever-se-á deixar de falar em sinalização e confirmação tal como o Decreto-Lei nº 319/91 propõe, passando a falar-se unicamente de avaliação. Tal avaliação, nos casos de maior gravidade deveria realizar-se por uma equipa pluridisciplinar, o mais cedo possível e com implicação dos pais"* (p. 45). Do nosso ponto de vista, a multiplicidade não articulada dos actores envolvidos sugere a variabilidade de critérios com que as crianças e as suas necessidades estão a ser sinalizadas ou confirmadas.

- 6- Quanto ao apoio prestado pelas EEE, ele era efectivo em 54% das escolas do 1º ciclo e em 81.1% dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos. A modalidade mais usual no 1º ciclo era o apoio aos alunos dentro da sala de aula (31.1%) seguida, de muito perto, pelo atendimento fora da sala (29.6%). No 2º e 3º ciclos, a maioria do apoio era prestado fora da sala de aula (59.9%) e consistia na modalidade de Apoio Pedagógico Acrescido. Nestes graus de ensino os professores também referiram a existência de 15.5% de "classes especiais" –no entanto, segundo Bairrão (op. cit.) não era, inteiramente, claro o significado atribuído pelas escolas a este termo. Valerá a pena salientar que o apoio explicitamente dirigido ao professor foi apenas mencionado por 5% dos docentes do 1º ciclo e 6.3% professores do 2º e 3º ciclos. No atendimento educativo das crianças com NEE, parece, pois, predominar um modelo de ensino *"...centrado no aluno e fora do contexto da dinâmica da sala de aula"* (Bairrão, op. cit., p.47).

- 7- Quanto ao tipo de currículo, as respostas dos professores indicaram que 51,4% dos alunos com NEE a frequentar o 1º ciclo seguiam o currículo normal, 42,7 um currículo próprio ou adaptado e 5,8% um currículo alternativo; nos outros dois graus de ensino observou-se uma descida da quantidade de crianças com currículos próprios ou adaptados (26,8%) e uma ligeira subida da percentagem de alunos com currículos alternativos (8,5%). Comentando estes dados, Bairrão (op. cit.) refere, a título de hipótese, que os professores poderão não atribuir, sob o ponto de vista conceptual, a mesma conotação aos termos *currículo alternativo* e *currículo adaptado*.
- 8- Quanto à formação 37,5% dos professores das EEE possuíam formação especializada.
- 9- Um dado deveras significativo é a percentagem de crianças que, frequentando o 1º ciclo, eram encaminhadas para escolas especiais (11,3%); segundo os autores do estudo, estes casos nem sequer correspondiam aos alunos que apresentavam os problemas mais graves; pelo contrário, a maior parte dos encaminhamentos dizia respeito aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento¹.

¹ Este último resultado parece ir ao encontro das considerações de Thomas e Loxley (2001) que indicam registar-se, nos últimos anos, uma mudança nas perspectivas dos docentes quanto ao ensino dos alunos com NEE. De acordo com os dois autores, a maior dificuldade que os professores dizem, actualmente, sentir não se refere tanto aos alunos com deficiências sensoriais ou motoras, mas mais àqueles que evidenciam problemas de comportamento. Perante isto, Thomas e Loxley (op. cit.) consideram que o problema da inclusão se deslocou de uma questão de ensino propriamente dito, para um assunto de organização da sala de aula.

Este inquérito nacional, cujos resultados principais acabámos, sucintamente, de referir, reveste-se de uma importância particular, pois, traz à superfície aspectos cruciais do funcionamento actual das escolas –alguns deles, bem preocupantes. Aliás, outras observações parecem reforçar os motivos de preocupação. Carvalho e Peixoto (2000), por exemplo, inquirindo, no Concelho de Amarante, 34 professores de Apoio Educativo e 37 docentes do ensino regular concluíram que:

- 1- As escolas onde os respondentes prestam serviço não se encontram, ainda, preparadas para a inclusão.
- 2- Os professores sentem, genericamente, não possuir formação adequada para desenvolverem trabalho junto das crianças com NEE.
- 3- A falta de formação/informação determina a emergência de atitudes de teor exclusivo.

Correia e Martins (2000), estudando uma amostra de 24 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Braga, verificaram que, apesar de, em abstracto, os participantes considerarem desejável a implementação das práticas inclusivas, manifestavam reservas quanto à sua capacidade para ensinar alunos com NEE nas classes regulares, exprimiam dúvidas relativas às vantagens obtidas com a inclusão por parte das crianças sem problemas de aprendizagem e revelavam bastante cepticismo a propósito da posse de tempo, de recursos e de saberes adequados para o exercício de funções em ambientes inclusivos.

Olhando este conjunto global de dados estaremos, realmente, perante uma situação surpreendente? Somos tentadas a responder negativamente. Na verdade, as inovações e mudanças educativas são processos que envolvem, em simultâneo, pelo

menos três variáveis: competências profissionais, responsabilidade profissional e transformações culturais. Para nós, o problema reside, precisamente, em ignorar esta complexidade e pensar –um tanto *magico-fenomenisticamente*– que as propostas do movimento inclusivo suscitam, de imediato, adesão consensual entre os professores.

A inclusão representa, no nosso país, uma ideia muito recente. Assim, importa, antes de mais, esclarecer quais os pontos de vista dos profissionais acerca dos princípios subjacentes às novas orientações legislativas e às práticas delas dimanadas. Consideramos, então, que perseguir os objectivos de uma política inclusiva passa por questionar os actores que intervêm no terreno sobre essa mesma política, procurando saber como a avaliam em termos da sua deseabilidade ou exequibilidade e percebem as exigências por ela requeridas. Esta informação será crucial para a adequada formulação das estratégias necessárias à concretização das mudanças que se pretendem promover.

3- Enquadramento e Objectivos do Nosso Estudo

Não pretendendo referenciar, explicitamente, o nosso trabalho no *Paradigma do Pensamento do Professor*, não podemos deixar de asseverar que, ao concebê-lo, tivemos em mente um dos seus postulados centrais, expresso com toda a simplicidade e clareza na conhecida máxima de Shavelson (1983): "*Teachers' behavior in classrooms is guided by their thoughts*"¹ (p. 393). A partir desta ideia chave, o docente é susceptível de ser representado como um *prático reflexivo* (Schon, 1983), um *decisor* (Shavelson, 1976; Borko & Shavelson, 1990) ou um *construtivista* (Clark & Peterson, 1986) que baseia, segundo Pope (1993), as práticas de ensino nos seguintes princípios:

¹ "O comportamento dos professores nas salas de aulas é guiado pelos seus pensamentos".

- 1- O *mundo é real*¹, mas os indivíduos variam entre si na percepção que dele fazem.
- 2- Cada concepção individual desse mundo tem integridade para a pessoa que a possui.
- 3- Os professores usam teorias pessoais preexistentes (crenças) para explicar e planear o ensino.
- 4- Os professores testam a utilidade dessas teorias e modificam-nas de acordo com as avaliações por eles efectuadas.

Estes princípios fornecem-nos um quadro de referência a partir do qual poderemos tentar analisar e esclarecer *como e de que modo* os conhecimentos e as crenças dos docentes se organizam numa estrutura cognitiva coerente, susceptível de regular as práticas no sentido de uma perspectiva inclusora. Definiremos, então, o *professor inclusivo como aquele que, acreditando nos pressupostos subjacentes à inclusão, percebe as diferenças como valor, avalia positivamente os procedimentos inclusivos, considera importante a utilização dos conhecimentos ou saberes que possui e está particularmente disponível a adoptar a máxima flexibilidade na implementação das adaptações do ensino em ordem a torná-las efectivamente exequíveis.*

Tal caracterização acentua, do nosso ponto de vista, dois aspectos fundamentais: (a) a aceitação dos valores da inclusão e a crença na eficácia do modelo; (b) o domínio de um corpo de conhecimentos indispensável à implementação das práticas de teor inclusivo. Ora, num sistema onde, entre outras facetas, a figura do docente do ensino

¹ Segundo Bairrão (comunicação pessoal) pela expressão *mundo real* deve entender-se que existe uma realidade exterior passível de movimentos de intencionalidade cognitiva.

regular coexiste com o da educação especial, estes dois aspectos deverão traduzir-se em âmbitos como:

- 1- Concepções relativas aos alunos com NEE, ao papel e funções da escola, ao ensino e à aprendizagem.
- 2- Crença na capacidade dos professores do ensino regular para assumirem –em cooperação com os colegas da educação especial– a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE.
- 3- Crença nas vantagens da sala de aula regular como cenário onde é possível ensinar todas as crianças com vantagens para todos.
- 4- Existência de uma cultura educativa partilhada pelos docentes dos dois tipos de ensino.
- 5- Assunção da necessidade de se adoptar um conjunto de adaptações ao nível do ensino propriamente dito e da organização/gestão da sala de aula.

A inclusão corresponde a um movimento de clara ruptura com as orientações educativas anteriores e é inegável que a produção legislativa dos últimos anos parece obedecer ao propósito de promover essa mudança. Porém, conforme tivemos ocasião de verificar na secção precedente, a emergência da escola inclusiva continua, em Portugal, a fazer parte de uma agenda por cumprir. De facto, os dados referentes à situação actual de atendimento das crianças com NEE (Bairrão, 1999; Bairrão, Felgueiras, Pereira & Vilhena, 1997; Bairrão & Pereira, 2000) sugerem que os modelos da Segregação, da Integração marcam, ainda, uma grande parte da realidade educativa do nosso país.

Este panorama contrasta, paradoxalmente, com a profusão de acções de formação cujos conteúdos científicos visam apetrechar os professores dos conhecimentos

tidos como indispensáveis para o exercício profissional em contextos de inclusão. Ao tentarmos compreender –através das cinco áreas mencionadas– as razões pelas quais persistem modelos divergentes, fizemo-lo na convicção de que o conhecimento dos docentes não se esgota num conjunto de saberes formais acerca do acto de ensino. Com efeito, aceita-se, hoje, que os problemas em torno da actividade dos professores não se situam tanto no *domínio dos conhecimentos* mas mais na *activação desses mesmos conhecimentos*. Ora, activar o conhecimento –isto é, pô-lo em prática nas situações educativas– mantém uma estreita relação com as *premissas pessoais orientadoras* de cada docente. Na verdade, a inovação na sala de aula guiada pelos resultados saídos da investigação tem-se mostrado frustrante, pois após décadas de intensa pesquisa que permitiu identificar alternativas a um ensino tradicional, os velhos modelos continuam a subsistir e as alterações, quando existem, são pouco sustentadas no tempo (*e.g.*, Finn, 1988; Gallimore, 1996). Cuban (1990) dá-nos conta desta desilusão, quando afirma que as reformas possuem todas a indelével marca de uma espécie de *déjà vu* nas quais os professores são os primeiros a resistirem, comprometendo as possibilidades de mudança.

Considerando as várias abordagens que visam esclarecer a organização do sistema de cognições do professor, a de Shulman (1986, 1987) é, do nosso ponto de vista, aquela que, através da formulação do conceito de *conhecimento proposicional*, melhor explicita a interligação entre o conhecimento científico e as estruturas do conhecimento pessoal dos docentes. Na verdade, o chamado conhecimento proposicional corresponde, para o autor, a uma grande categoria que engloba não só os conteúdos referidos à investigação e às teorias, mas também todo o conjunto de informações obtidas a partir da experiência. Assim, integram esta categoria três tipos de conhecimento –*princípios*,

máximas ou *normas*— que estão respectiva e intrinsecamente relacionadas com as três maiores fontes de aquisição de saberes acerca do ensino: (1) a indagação filosófica e a investigação empírica, (2) a experiência prática; e (3) o raciocínio moral ou ético. Desta forma, os *princípios* encontram-se, por exemplo, profusamente representados em teorias pedagógicas do século XVIII como a de Rousseau, nas dos primórdios do século XX como as de Dewey e Claparède, ou no enorme acervo de dados reunidos na literatura acerca do ensino eficaz. Pelo seu lado, as *máximas* têm mais a ver com a informação recolhida e seleccionada através da janela da experiência pessoal, compondo, frequentemente, partes importantes dos guiões da actividade docente. Finalmente, as *normas* reflectem valores e ideologias instituindo —enquanto quadros de referência normativa— muitas das premissas directoras da prática; elas desempenham, segundo Shulman (1986), função proeminente, não por terem sido objecto de um qualquer procedimento de validação científica, mas porque são basicamente percebidas como moralmente correctas (*e.g.*, não envergonhar uma criança em frente dos colegas; respeitar os interesses e valores dos alunos...).

As três modalidades que compõem a categoria do conhecimento proposicional tendem a integrar um sistema de cognições coerente e funcionalmente solidário. Nesta ordem de ideias, os conteúdos ideo-normativos e os saberes oriundos da prática intervêm como verdadeiras estruturas de filtragem dos conhecimentos que advêm das teorias ou dos resultados da investigação.

A nossa caracterização do professor inclusivo revela, de algum modo, possuir linhas de convergência com a noção de conhecimento proposicional avançada por Shulman. De facto, a condição de docente inclusivo passa, desde logo, pela crença no

valor subjacente às propostas do movimento da inclusão –*norma*– (e.g., a sala de aula e a comunidade em geral devem constituir os cenários de vida típicos e habituais de todos os indivíduos com NEE; o professor tem a obrigação de assumir a responsabilidade educativa de todos os alunos; as crianças com e sem NEE possuem o direito de partilharem o mesmo espaço educativo) que regula a acção através do recurso às máximas (e.g., é possível responder às necessidades dos alunos na sala de aula; a presença dos alunos com NEE na sala de aula aumenta a qualidade do ensino) cabendo, finalmente, a ambas filtrarem o modo como os princípios teóricos são compreendidos e avaliados. (e.g., avaliação positiva dos conhecimentos que advêm da investigação acerca, por exemplo, das adaptações do ensino ou das tarefas de organização/gestão da sala de aula).

Vimos que os últimos anos trouxeram profundas mudanças ao nível dos discursos e da orientação das políticas educativas. Com efeito, um conjunto vasto de legislação –onde, claramente, se patenteiam influências relacionadas com as propostas da agenda inclusiva– veio propor novas orientações de ensino e, simultaneamente, definir toda uma série de procedimentos e medidas a adoptar no atendimento educacional dos alunos com NEE. Embora legitimadas no plano ético e suficientemente validadas pelas abordagens de teor científico, estas mudanças vêm sendo, desde há alguns anos, encorajadas sem que a sua aceitação e exequibilidade tenha sido, até agora, avaliada do ponto de vista dos professores. Parecendo-nos fundamental essa avaliação, quisemos auscultar a sua voz de forma a conhecer o que pensam acerca das transformações em curso.

A partir das respostas fornecidas a um conjunto de questionários, definimos como propósito identificar e caracterizar as diferentes orientações dos docentes face aos vários modelos de atendimento dos alunos com NEE. Perseguindo um princípio fortemente ancorado na tradição das ciências nomotéticas, pretendemos ver até que ponto é exequível estabelecer uma classificação tipológica dos professores que reflectisse o modo como estes se posicionam relativamente às propostas da segregação, da integração ou da inclusão.

Claro que a tentativa de constituir uma tal classificação coloca o problema, nada trivial, da escolha dos critérios a partir dos quais a tarefa poderá ser adequadamente empreendida. Todavia, salientámos, já, em capítulo precedente, a importância que os estudiosos atribuem às crenças enquanto variáveis estatisticamente relacionadas com as práticas efectivas dos docentes. Componentes essenciais da estrutura do chamado conhecimento proposicional (Shulman, *op. cit.*), elas abarcam, segundo Anderson e Bird (1995), os quadros de referência ou as perspectivas que os professores usam para darem sentido ao exercício da sua actividade profissional. Parece-nos, assim, teoricamente defensável tentarmos tipificar os docentes com base na análise das crenças que possuem acerca da maneira como avaliam, pessoalmente, os modelos de atendimento dos alunos com NEE.

É lógico que um projecto de classificação tipológica implica a avaliação cuidada da pertinência dos tipos eventualmente determinados. Torna-se, assim, indispensável determinar se é possível definir, para as diversas categorias, perfis consistentes de variáveis. Ou seja, proposta uma tipologia dos docentes assente nas suas orientações educativas, importa entre outros aspectos precisar:

Quem são (o que caracteriza) os professores incluídos em cada um dos tipos?
Como se distinguem, eles, sob o ponto de vista etário e dos seus percursos de formação?

A circunstância de exercerem a profissão no sistema do ensino regular ou de trabalharem na educação especial representa factor relevante?

Interessa, igualmente, ver até que ponto as diversas orientações estão relacionadas com as apreciações acerca de temáticas que se ligam directamente ao ensino e ao conteúdo das políticas de educação. Como influenciam, elas, o posicionamento dos professores face às mudanças introduzidas pelo quadro da legislação? De que maneira marcam os juízos sobre a importância do conhecimento produzido pela investigação? Em que medida afectam o modo como são encaradas as adaptações requeridas pelo atendimento educativo das crianças com NEE no contexto da sala de aula do ensino regular no que diz respeito à sua desejabilidade e facilidade?

Considerando este núcleo central de questões, elaborámos quatro questionários que, em nosso entender, cobrem dimensões cruciais da arquitectura do conhecimento proposicional concebida por Shulman (1986, 1987): princípios, máximas e normas. Através de tais instrumentos, inquirimos um conjunto de professores do 1º ciclo (do ensino regular e da educação especial), seleccionados de forma a constituir-se uma amostra representativa de três Concelhos do grande Porto. Os questionários eram precedidos por uma folha de caracterização individual que nos permitiu obter toda uma série de informações colaterais cujo interesse julgamos incontestável. De facto, e na medida em que se tratava de um grupo de docentes que representavam um universo populacional bem definido, foi possível obter elementos descritivos acerca da situação

actual da educação das crianças com NEE na região sobre a qual incidiu o nosso estudo.

Nomeadamente, entre outros dados, tornou-se praticável determinar nesta população:

- 1- Qual a percentagem de alunos que, segundo os professores do ensino regular, apresentavam NEE?
- 2- Considerando, ainda, a perspectiva dos mesmos docentes, qual a percentagem de turmas que possuíam alunos com NEE?
- 3- Qual a percentagem de alunos com NEE apoiados pela educação especial?
- 4- Onde eram eles predominantemente apoiados?
- 5- Que percentagem de professores da educação especial possuem formação especializada?
- 6- Até que ponto os professores da educação especial estavam satisfeitos com a colaboração mantida com os seus colegas do ensino regular?

Faremos, doravante, a apresentação do nosso trabalho ao longo de quatro capítulos. O primeiro descreverá a amostra, os questionários e os procedimentos seguidos. No segundo, apresentaremos o estudo das características métricas dos questionários utilizados no âmbito da pesquisa. Seguir-se-á o terceiro capítulo onde se fará a exposição dos métodos seguidos para determinarmos a classificação tipológica dos professores em termos dos seus modelos de orientação educativa, a apresentação da análise dos resultados e respectiva discussão. Finalmente, munidas dessa tipologia, utilizá-la-emos, num quarto capítulo, como variável independente no exame das respostas dadas pelos participantes aos diversos questionários que serão igualmente, aí, objecto de discussão.

CAPÍTULO VI

Método

1- Participantes

Era nossa intenção que a nossa amostra incluísse dois grupos diversos. O primeiro englobaria docentes que durante o ano lectivo de 1998/99 trabalhavam no âmbito do ensino regular. O segundo incluiria, apenas, professores das equipas de educação especial. Optámos por cingir o estudo à região metropolitana do Porto, seleccionando profissionais cujo trabalho se desenvolvia em escolas dos Concelhos da Maia, Matosinhos e Porto.

Os professores do ensino regular

A constituição da amostra de docentes do ensino regular foi efectuada através da utilização de critérios que assegurassem a representatividade dos participantes relativamente ao universo dos Concelhos escolhidos. Nesse sentido procedemos a uma listagem de todas as escolas do primeiro ciclo existentes em todas as freguesias do Porto, Matosinhos e Maia, recolhendo informação acerca do número de alunos e de professores em cada uma delas. Com base nestes dados agrupamos os estabelecimentos de ensino em três grandes categorias:

- Escolas grandes (definidas por terem quinze ou mais professores a leccionarem e uma população estudantil superior a cerca de 300 alunos).
- Escolas médias (caracterizadas por terem entre sete a catorze docentes e uma população estudantil superior a 130 e inferior a 300 alunos.).
- Escolas pequenas (classificadas por possuírem até um máximo de seis professores e um número de alunos inferior a 130 alunos).

Definidos estes parâmetros, determinámos para os três Concelhos a quantidade de estabelecimentos grandes, médios e pequenos onde iríamos recrutar os docentes. O **quadro 1** enumera o universo das instituições seleccionáveis, a quantidade de escolas fixadas para o nosso estudo em função da sua dimensão e das áreas concelhias de implantação.

Quadro 1- Quantidade de escolas EB1 nos Concelhos da Maia, Matosinhos e Porto e número de instituições a seleccionar na constituição da amostra.

	Universo das escolas referenciadas	Número de escolas seleccionadas
Maia		
<i>Escolas pequenas</i>	36	9
<i>Escolas médias</i>	9	2
<i>Escolas grandes</i>	4	1
Matosinhos		
<i>Escolas pequenas</i>	26	7
<i>Escolas médias</i>	12	3
<i>Escolas grandes</i>	6	2
Porto		
<i>Escolas pequenas</i>	26	7
<i>Escolas médias</i>	23	6
<i>Escolas grandes</i>	8	2

Conforme se pode verificar, a escolha do número de estabelecimentos onde os dados iriam ser recolhidos, procurou respeitar a percentagem de escolas pequenas, médias e grandes existente no universo de referência. As instituições a recrutar foram aleatoriamente seleccionadas por Concelho, de maneira a que ficassem consideradas as proporções de professores a trabalharem em cada tipo de escola. Contactámos os directores dos estabelecimentos no sentido de obter a permissão para a realização do estudo e de agendar um dia e uma hora em que aí nos deslocaríamos a fim de administrarmos os questionários. Neste processo obtivemos cinco respostas negativas (por parte de três directores de escolas médias e de dois directores de escolas

pequenas). Face a essas recusas, procedemos à sua substituição por outras escolas do mesmo tipo.

Tendo em conta as instituições que aceitaram colaborar, havia um total de 311 docentes do ensino regular susceptíveis de figurarem como participantes na presente investigação. Em várias escolas não foi possível recolher respostas de todos os professores por duas ordens de razões: ou não se encontravam presentes quando lá nos deslocámos (N= 31), ou recusaram-se a participar (N= 24). Uma vez recolhidos os inquéritos fomos forçadas a eliminar da amostra 29 casos por deficiência de preenchimento dos questionários.

Assim, a amostra analisada integra 227 professores do ensino regular cuja proveniência consta do **quadro 2**. Este número representa cerca de 73% da totalidade

Quadro 2- Número de participantes em função dos Concelhos e do tipo de escola.

	Escolas pequenas	Escolas médias	Escolas grandes
Maia	31	14	14
Matosinhos	20	25	24
Porto	23	49	27

dos docentes recrutáveis e perto de 89% dos indivíduos que aceitaram, efectivamente, participar na nossa investigação. Entre os 227 casos estudados 8 pertenciam ao sexo masculino e 219 ao feminino. A sua idade dispersava-se entre os 21 e os 63 anos, sendo a média de 43.05. Em termos da quantidade de experiência profissional, este grupo tinha uma média de 21.18 anos de serviço, com um espaço de variação que ia de 1 a 36 anos.

Para além dos estudos iniciais, concluídos em escolas do Magistério Primário ou, mais recentemente em Escolas Superiores de Educação, vários professores tinham obtido o grau de Licenciatura em cursos que não tinham directamente a ver com a

especificidade do seu exercício profissional (e.g. História, Filosofia, Românicas, Línguas Modernas...). Outros obtiveram Licenciaturas que considerámos mais pertinente. Referimo-nos concretamente a CESEs ou DESEs em Administração Escolar, em Educação Especial, e ao curso de Ciências da Educação. Para efeitos de análise, reconhecemos que estes últimos docentes dispunham de formação complementar. No total dos 227 professores, apenas 29 tinham essa formação¹.

Professores da educação especial

Os professores de educação especial foram recrutados das sete equipas que constituíam a zona geográfica deste estudo: três equipas de apoios educativos do concelho do Porto, duas do Concelho da Maia e duas do Concelho de Matosinhos. Neste caso, procurámos inquirir todos os docentes que trabalhavam no apoio aos professores e alunos do primeiro ciclo. Contactámos, assim, os coordenadores das sete equipas, tendo todos concordado em reservar a primeira hora de uma das reuniões mensais para a administração dos questionários. Alguns dos professores faltaram a essa sessão pelo que não fazem parte da amostra estudada. Desconhecemos, infelizmente, o seu número exacto, mas quando uns meses mais tarde pusemos o problema aos coordenadores (nem todos nos haviam prestado, na altura, a informação exacta) responderam-nos que os casos em falta tinham expressão francamente minoritária. Aliás, atendendo aos dados disponíveis, em pelo menos três equipas obtivemos a participação de todos os seus membros. Tendo conseguido um total de 109 casos, tivemos de excluir sete por deficiências no preenchimento dos questionários. Por conseguinte, a amostra final de professores de educação especial fixou-se em 103 participantes.

¹ Entre estes 29 casos, 5 possuíam curso de formação em Educação Especial, 8 em Administração escolar, tendo os restantes 16 obtido o grau de Licenciatura em Ciências da Educação.

Este grupo era constituído por 7 elementos do sexo masculino e 8 do feminino. As suas idades variavam entre os 24 e os 56 anos, situando-se a média nos 42.38 anos. Relativamente ao tempo de serviço prestado no âmbito da educação especial, verificava-se uma dispersão delimitada entre 1 e 28 anos (média= 7.67). Entre os 103 professores, 59 tinham formação complementar. Importa, ainda, referir que desses 59 docentes, apenas 6 não possuíam DESE ou CESE em educação especial.

2- Instrumentos

Os participantes preenchiam um caderno de respostas (*cf.* anexo 1) que continha uma primeira folha de *Instruções*, uma segunda com uma lista de itens de *Caracterização Individual*, seguida de mais quatro questionários, assim denominados: (1) *Questionário dos Conhecimentos Pedagógicos Gerais*, (2) *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*, (3) *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* e (4) *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão*.

Ao longo da descrição que se seguirá limitarmo-nos-emos a fazer uma descrição muito sumária dos quatro questionários. De facto, uma vez que três destes instrumentos foram integralmente construídos por nós e o outro resultou da adaptação de uma versão já existente (na qual introduzimos alterações sensíveis), decidimos adicionar um capítulo onde nos debruçaríamos detalhadamente sobre o processo de elaboração de cada um dos instrumentos e sobre a análise das suas características métricas. Por conseguinte, nas informações que, por agora, prestaremos houve, apenas, a preocupação de apenas seleccionar os elementos necessários a situarem o leitor no âmbito do trabalho empírico propriamente dito. Ao fazê-lo pretendemos, tão somente, adiantar dados sumários susceptíveis de facultarem uma percepção mais clara dos procedimentos utilizados.

Caracterização individual

Os conteúdos da folha de Caracterização Individual variavam consoante os respondentes fossem professores do ensino regular ou da educação especial. No primeiro caso, os inquiridos deviam indicar alguns elementos de identificação pessoal e profissional que se circunscreviam ao sexo, à idade, ao número de anos de serviço e a eventuais cursos especializados de formação complementar realizados para além dos estudos de preparação inicial. Mencionavam, seguidamente, o ano em que leccionavam, referindo o tamanho da turma e o número de crianças com NEE (comprovadas ou não) existentes na sua classe. Era-lhes, ainda, pedido que fizessem uma estimativa do grau de satisfação experimentado quanto ao nível de aprendizagem de todos os seus alunos. Para tal, dispunham de quatro alternativas de resposta –insatisfeito(a), razoavelmente satisfeito(a), satisfeito(a), muito satisfeito(a)–, devendo assinalar a que melhor traduzia a sua opinião. Finalmente, caso tivessem alunos apoiados pela educação especial, solicitava-se-lhes que referissem qual o *tipo de apoio* mais frequente (1- apoio exclusivamente prestado fora da sala do regular; 2- apoio exclusivamente prestado dentro da sala do regular; 3- apoio prestado na sala do regular e fora da sala).e qual a média semanal de tempo despendido pelo professor especializado com cada um desses alunos (1- até 30 minutos; 2- entre 30 a 60 minutos; 3- entre 60 a 90 minutos; 4- entre 90 a 120 minutos; 5- mais de 120 minutos).

Quando os inquiridos eram docentes da educação especial, a folha de Caracterização Individual continha algumas diferenças. Assim, na parte referente aos elementos de identificação, a par das informações já requeridas para os professores do ensino regular (sexo, idade, tempo de serviço, cursos de formação complementar efectuados), acrescentava-se o pedido de indicação dos anos de exercício profissional no contexto da educação especial. Relativamente aos restantes dados, deviam referir a

quantidade de salas e o número de alunos a quem prestavam assistência, bem como as modalidades do apoio prestado (1- apoio exclusivamente prestado fora da sala do regular; 2- apoio exclusivamente prestado dentro da sala do regular; 3- apoio prestado na sala do regular e fora da sala).e o tempo médio semanal gasto com cada aluno (1- até 30 minutos; 2- entre 30 a 60 minutos; 3- entre 60 a 90 minutos; 4- entre 90 a 120 minutos; 5- mais de 120 minutos). Por último, solicitava-se que avaliassem o grau de satisfação sentida quanto ao trabalho de colaboração mantido com os professores do ensino regular. Em ordem a cumprirem tal tarefa dispunham de uma escala idêntica à utilizada pelos outros colegas na apreciação da satisfação experimentada com a aprendizagem dos alunos –(1) insatisfeito(a); (2) razoavelmente satisfeito(a); (3) satisfeito(a); (4) muito satisfeito(a).

Questionário dos conhecimentos pedagógicos gerais

O presente questionário reúne um total de 39 itens cujos conteúdos referem tópicos gerais de conhecimento considerados relevantes no trabalho que os professores desenvolvem junto dos alunos com NEE. Apresentados sob a forma de afirmações iniciadas pela expressão *conhecimento* (e.g. conhecimento acerca dos comportamentos dos professores que interferem no envolvimento dos alunos com NEE nas tarefas de aprendizagem), esses conteúdos referem domínios ou classes de saber que se inscrevem, segundo o modelo de Shulman (1986, 1987), na categoria proposicional dos *Princípios*.

Sendo nossa intenção que os itens abarcassem as áreas mais significativas do chamado *conhecimento base* do professor (e.g. Reynolds, 1990), procurámos, no início do processo de construção do questionário, definir os grandes agrupamentos temáticos desse conhecimento. Tal definição tornaria, por um lado, mais fácil apreender o universo de conteúdos a contemplar na elaboração dos itens. Por outro,

pese embora a sua natureza *apriorística*, tinha a vantagem potencial de oferecer um sistema de classificação capaz de servir de referência à delimitação de sub-escalas que possibilitam, naturalmente, uma maior clareza na leitura e na interpretação dos resultados.

Após exame da bibliografia (infelizmente não muito abundante) e análise de vários currículos nacionais de cursos de formação especializada, chegámos a um esquema de ordenação que contemplava os seguintes domínios: (1) *conhecimentos sobre a legislação*, (2) *conhecimentos acerca do desenvolvimento específico das crianças com NEE*, (3) *conhecimentos relativos aos processos psicológicos ligados aos fenómenos de aprendizagem académica*, (4) *conhecimentos das variáveis relacionadas com o trabalho do professor com a família e outros profissionais*, (5) *conhecimentos sobre as técnicas e estratégias de ensino/avaliação e, finalmente*, (6) *conhecimentos acerca das técnicas e procedimentos da organização da sala de aula*.

A partir da definição destas seis categorias redigimos os itens que, na sequência de várias revisões, foram sendo reformulados até chegarmos à versão final do questionário. Conforme era nossa expectativa, as análises estatísticas –que descreveremos no próximo capítulo– validaram a hipótese segundo a qual os agrupamentos de itens acima referidos podem ser utilizados como sub-escalas do questionário com níveis apropriados de sensibilidade e de consistência interna.

Ao elaborarmos o instrumento pretendíamos que ele possibilitasse:

- Indagar o modo como os professores avaliam a pertinência dos conhecimentos em relação ao trabalho desenvolvido junto dos alunos com NEE.
- Recolher a opinião dos docentes acerca do grau em que possuíam ou dominavam esses mesmos conhecimentos.

- Obter informação relativa à fonte de aquisição dos conhecimentos em causa.

Assim, explicitando nas instruções que se deveria ter, particularmente, em conta o ensino das crianças com NEE, pedia-se aos respondentes que, na base de escalas de tipo Lickert, estimassem os itens em função da (1) importância e do (2) grau de aquisição dos conhecimentos neles referidos. Solicitava-se, por último, que assinalassem qual a origem principal da sua aquisição ou aprendizagem. Para o efeito eram fornecidas quatro alternativas na folha de respostas (possibilitando-se que indicassem até um máximo de duas): (1) Experiência Profissional; (2) Troca de Opinião com os Colegas; (3) Formação Inicial; (4) Acções ou Cursos de Especialização.

Questionário das adaptações no processo de ensino

Incluir não significa, apenas, colocar uma criança com NEE na sala de aula do ensino regular para aí lhe ser fornecido apoio individualizado. *A inclusão presume uma pertença física e emocional à turma.* Pressupõe a adopção de um mesmo currículo, frequentemente sujeito a acomodações ou a simplificações e, só quando de todo imprescindível, a alterações substanciais de conteúdo. Segundo Erickson (1996), trata-se de construir um sentimento de identidade e de afiliação a partir do qual a sala de aula se estrutura como espaço sócio-cognitivo de resposta a alunos com diferentes níveis e graus de aprendizagem. Este entendimento exige que o professor efectue todo um conjunto de adaptações de maneira a conferir à heterogeneidade da classe o sentido de uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Os últimos anos viram despontar um número importante de pesquisas cujo objectivo tem sido o de avaliar a disponibilidade dos docentes para concretizarem adaptações de ensino nas suas salas de aula. As questões têm-se centrado em torno de

duas perguntas básicas: reconhecem os professores como desejáveis as adaptações nas suas salas? Até que ponto acham fácil ou exequível implementá-las?

O *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino* é uma adaptação do *Adaptation Evaluation Instrument* construído por Schumm e Vaughn (1991). De acordo com os dois autores, este instrumento pretende examinar “(...) *teacher's attitudes about the desirability and feasibility of making adaptations for mainstreaming students*”¹ (p. 20).

A versão original enumera uma série de adaptações destinadas a promover a inclusão de crianças com NEE em salas do ensino regular. Utilizando escalas de tipo *Lickert*, os respondentes avaliam cada uma dessas adaptações em termos da sua desejabilidade (até que ponto pensam ser desejável implementá-las) e exequibilidade (em que medida consideram possível concretizá-las na sala de aula). Analisado o instrumento em sessão de trabalho com alguns dos nossos alunos/professores, decidimos introduzir-lhe algumas modificações a fim de o tornar mais adequado às idiossincrasias da realidade portuguesa. A alteração mais substantiva consistiu na substituição da expressão *exequibilidade* pela de *facilidade*. Tal mudança foi ditada pela verificação de que, face ao modo como a maioria dos itens estava formulado, não havia, propriamente, qualquer questão relacionada com a exequibilidade. De facto, todas as adaptações mencionadas eram em princípio *exequíveis*, tendo pouco sentido ajuizar-se acerca do grau em que realmente o eram. Ao longo de uma extensa discussão, chegou-se à opinião consensual de que falar-se, alternativamente, em *facilidade* criava um registo mais legível e propício a captar as diferenças de opinião sem haver profunda violação das assunções do questionário original. Embora estejamos perante conceitos diversos, parece incontestável que se

¹ “(...) as atitudes dos professores acerca da desejabilidade e exequibilidade de efectuar adaptações para alunos integrados”.

trata de dois fortes correlatos. Na verdade, ninguém objectará que o grau de *exequibilidade* de um plano ou de um projecto encontra-se, genericamente, correlacionado com a *facilidade* da sua implementação.

Após vários ensaios conduzidos com o objectivo de aperfeiçoarmos as formulações frásicas do questionário (o processo será descrito no capítulo seguinte) chegámos à versão final do instrumento que apresenta um total de 26 itens. As apreciações relativas à *desejabilidade e facilidade* das adaptações são, separadamente, feitas mediante o recurso a escalas de tipo Lickert (indo de 1 a 5 pontos). Num e noutro caso, os resultados podem ser contabilizados em três sub-escalas definidas a partir dos resultados de análise factorial (*cf.* próximo capítulo): (1) *Adaptações ao nível das estratégias de ensino*, (2) *Adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional* e (3) *Adaptações gerais*. Estas escalas revelam, como veremos, níveis de sensibilidade e de consistência interna.

Questionário dos pressupostos normativos das práticas de inclusão

Os itens deste questionário foram construídos a partir dos textos da legislação que, na actualidade, definem as orientações das políticas de educação em Portugal. O presente instrumento consta de um total de 15 itens que avaliam o grau de concordância dos professores relativamente a aspectos como a definição do papel da escola, factores envolvidos na génese dos problemas de aprendizagem, deveres das instituições de ensino face ao processo de escolarização das crianças com NEE. Num contexto de mudança acelerada, acompanhada por grandes investimentos ao nível das políticas de formação, quisemos avaliar até que ponto a opinião dos professores espelhava essa mudança. Assim, as instruções do questionário enfatizavam que as posições presentes não eram necessariamente idênticas às detidas no passado. Recorrendo a escalas de tipo *Lickert*, cada item deveria, então, ser pontuado segundo

duas dimensões diferentes. Na primeira, face às afirmações contidas nos itens, os respondentes deveriam indicar o seu grau de concordância referido ao momento actual. Na segunda, indicavam o nível de concordância no passado.

À semelhança do questionário anterior, a análise factorial (*cf.* próximo capítulo) permitiu reunir os itens em vários grupos, que passámos a considerar como sub-escalas do instrumento: Essas escalas foram nomeadas da seguinte maneira: (1) *prescrições relativas à organização da escolaridade dos alunos com NEE*, (2) *pressupostos das políticas de normalização*, (3) *atribuições da escola* e (4) *concepção implícita dos problemas de aprendizagem*. Todas elas evidenciam níveis satisfatórios de sensibilidade e de consistência interna.

questionário das crenças dos professores relativas às práticas da inclusão

Sendo uma área recente, parte significativa da investigação existente sobre as relações entre as crenças dos professores e a adopção das práticas inclusivas recorrem sobretudo a estudos de levantamentos de opinião (Scruggs & Mastropieri, 1996). Tal facto, deve-se, essencialmente, à necessidade de recolher a sensibilidade, posições e perspectivas dos professores em larga escala. Neste domínio, os aspectos a considerar podem ser agrupados em três vectores de análise:

- Vantagens que poderão advir da colocação dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular.
- Vantagens da sala de apoio.
- Papeis, funções e competências dos professores do regular e da educação especial implicados no processo de atendimento daquelas crianças.

O ***Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão*** é composto por um total de 21 itens. Estes itens produzem afirmações cujos

conteúdos enunciam algumas das principais crenças dos professores acerca das práticas inclusivas. Em ordem a redigi-los, baseámo-nos em apontamentos pessoais registados na sequência de acções de formação e em dados de algumas entrevistas realizadas com o propósito de recolhermos material para a construção do questionário.

Ao elaborarmos os itens, foi nossa intenção que eles se agrupassem em três escalas diferentes. A primeira –chamada *Vantagens da Sala de Apoio*– contem uma série de proposições que defendem explícita ou implicitamente a adopção de medidas segregadoras no atendimento educativo das crianças com NEE (e.g., “*A maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular continuam a sentir-se excluídos*”). A segunda –*Vantagens da Sala do Regular*– reúne um conjunto de asserções que sustentam os ganhos obtidos com a implementação das medidas inclusivas (e.g., “*a presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula*”).

Os tópicos abrangidos por estas duas escalas definem a grande linha de diferenciação a partir da qual se demarcam as diferentes orientações dos professores face à educação dos alunos com NEE. Aceitar a sala de aula do ensino regular como o meio menos restritivo –cuja frequência constitui um direito e nunca um privilégio– não é, de facto, posição generalizadamente aceite. Isto, porque conforme Rhodes (1995) muito bem enfatiza, tal aceitação tem, em si, o condão de pôr em causa concepções sedimentadas por largos anos de prática e que o autor qualifica da seguinte maneira: “*Yesterday's needs, yesterday's values, yesterday's organization of the so-called regular education*”¹ (p.461).

Essa mesma clivagem transparecerá, igualmente, na terceira escala –*Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*– onde os itens mencionam a eventual

¹ “As necessidades de ontem, os valores de ontem, a organização de ontem do chamado ensino regular”

competência do docente do regular para responder às necessidades educativas dos alunos com NEE e o tipo de colaboração que, na óptica dos princípios do movimento inclusivo, este deverá manter com o professor especializado. Com efeito, a assunção do registo da transdisciplinaridade, necessariamente implicado em tal colaboração representa uma mudança, muitas vezes, problemática. Janney et al. (1995) salientam que a inclusão "*is a process that requires teachers to reach new understandings about their work, its purpose, how to accomplish it, and how their work connects with others*"¹ (p.437). A par de outras dificuldades, a concretização destes pressupostos é, não raramente, obstaculizada por verdadeiros vetos corporativos (Sands, 1993)

As três sub-escalas, constituídas em bases meramente apriorísticas, puderam ser validadas mediante a análise factorial, revelando valores de sensibilidade e de consistência interna apropriados aos objectivos do nosso estudo (*cf.* próximo capítulo)

À semelhança do questionário anterior, os participantes deveriam indicar o grau de concordância com a afirmação efectuada em cada item através de uma escala de tipo Lickert. Enfatizando que as opiniões actualmente detidas não seriam forçosamente idênticas às assumidas no passado, pedia-se-lhes que ajuizassem, primeiro, os itens em termos da *concordância presente*, para depois os estimarem na perspectiva do grau de *concordância passada*.

3- Procedimento

Uma vez seleccionadas os estabelecimentos de ensino do ensino regular e agendado o dia para a administração dos questionários, dirigíamo-nos às escolas para, no intervalo lectivo, administrarmos os questionários. Em todas as situações, os questionários foram preenchidos presencialmente e, em simultâneo, por todos os

¹ "é um processo que requer um novo entendimento por parte dos professores acerca do seu trabalho, dos seus propósitos, do modo de os alcançar e da forma como o seu trabalho se relaciona com o dos outros

docentes do estabelecimento de ensino. Optamos por este procedimento para a administração dos questionários com o fim de evitarmos que os docentes conversassem entre si, e dessa forma concertassem tendências de resposta. Ora, para efeitos deste trabalho, interessava-nos, realmente, obter respostas individuais. Um argumento suplementar ao anterior, e que pesou na decisão foi, pensarmos que deste modo, evitaríamos alguma perda de sujeitos.

As instruções orais fornecidas aos professores foram escassas, dado fazerem parte da primeira folha do protocolo. Assim, após agradecermos a colaboração, apenas reacentuávamos alguns aspectos que constavam das instruções fornecidas por escrito: o carácter anónimo das respostas, a não existência de respostas correctas ou incorrectas, e que respondessem tendo em conta a sua experiência pessoal. Por último, aludíamos ao objectivo geral do estudo referindo tratar-se de auscultar a opinião dos professores acerca da política educativa no que dizia respeito aos alunos com NEE. O preenchimento demorou, em média, de 45 a 50 minutos, tendo muitos professores no final referido que, apesar da vastidão das perguntas, tinham gostado muito de as responder pois mencionavam aspectos essenciais dos problemas e questões actuais do ensino. A título de curiosidade, gostaríamos de referir também, que foram muitos aqueles que mostraram interesse em conhecer os resultados do estudo mencionando expressamente a sua curiosidade.

Para a administração dos questionários aos professores de educação especial o processo foi, em tudo, semelhante ao desenvolvido para os professores do ensino regular. Contactámos telefonicamente os sete coordenadores das equipas, tendo ficado acordado, com todos eles que o melhor espaço para a administração dos questionários seria no início de uma das reuniões mensais que as equipas promoviam. Uma vez que o procedimento seguido foi o mesmo ao utilizado para as escolas do ensino regular abstemo-nos de o referir.

CAPÍTULO VII

\

ESTUDO DAS PROPRIEDADES MÉTRICAS DOS QUESTIONÁRIOS

O presente capítulo apresenta os questionários utilizados no âmbito do nosso trabalho. Descreveremos, sucintamente, as etapas da sua elaboração, procedendo, depois, à análise das respectivas características métricas. Neste contexto, examinaremos a sensibilidade dos itens, a estrutura factorial dos instrumentos, bem como as propriedades (sensibilidade e consistência interna) das sub-escalas identificadas ou validadas pela análise dessa organização factorial.

1- Questionário de Conhecimentos Pedagógicos Gerais

Os itens deste questionário referenciam vários tópicos de conhecimento tidos como relevantes para a formação pedagógica dos professores. Os seus conteúdos foram redigidos com base no estudo dos dados da literatura, da nossa experiência profissional e da análise de vários currículos de formação de professores em educação especial. Após várias versões que foram sendo melhoradas a partir de administrações piloto acompanhadas de reflexão falada (12 casos), das sugestões ou apreciações críticas feitas por diversos peritos, chegámos a uma formulação final e definitiva do instrumento.

Tendo em conta os domínios de conhecimento mencionados, considerámos que o questionário poderia ser dividido —segundo critério apriorístico— em 6 sub-escalas (vide **quadro 7.1**). A primeira escala, possuindo um total de três itens, diz respeito aos conhecimentos acerca da legislação, das orientações educativas gerais e dos sistemas de apoio relativos aos alunos com NEE. A segunda (integrando na sua globalidade cinco itens) tem, enquanto denominador comum, a referência a aspectos particulares do desenvolvimento, abarcando tópicos como o desenvolvimento normal e atípico ou a especificidade do desenvolvimento perceptivo-motor, cognitivo, sócio

emocional e da linguagem na criança com NEE. A terceira escala, englobando sete proposições, assinala os conteúdos atinentes aos processos psicológicos genericamente relacionados com os fenómenos de aprendizagem. Na quarta (quatro itens) elencam-se

Quadro 7.1- Conteúdos de conhecimento mencionados em cada um dos *clusters*

Conhecimentos mencionados*	
I- Conhecimento das legislação	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação, da regulamentação e das políticas gerais de ensino . - Orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas de ensino. - Medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno com NEE tem direito
II- Conhecimento do desenvolvimento específico	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento normal e atípico na criança. - Desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE. - Desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE . - Desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE. - Desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE.
III- Conhecimento dos processos psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes estilos de aprendizagem - Teorias da memória. - Teorias da atenção. - Teorias da motivação. - Aprendizagem das competências académicas básicas. - Dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem
IV- Conhecimento das variáveis relacionadas com o trabalho com a família e outros profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais. - Variáveis envolvidas no processo de comunicação e de colaboração com os diferentes profissionais - Problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE. - Problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola/família
V- Conhecimento das técnicas e estratégias de ensino/avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de observação e registo. - Instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento das crianças com NEE. - Métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediativas. - Métodos e técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos . - Métodos de recolha de informação no contexto da aula para planeamento das actividades de ensino. - Técnicas de avaliação informal para situar as aprendizagens dos alunos face ao currículo. - Testes formais de avaliação das aprendizagens académicas dos alunos. - Planear sequências de ensino que possibilitem alcançar os objectivos da aula e as metas a longo prazo. - Análise de Tarefas. - Estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos com NEE. - Programas de reeducação da leitura. - Programas de reeducação da escrita . - Programas de reeducação de matemática. - Elaborar Planos Educativos Individuais (PEI).
VI Conhecimento das técnicas e procedimentos da organização da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Programas para o desenvolvimento de competências sociais. - Programas de treino da atenção. - Programas de treino de auto-controlo. - Teorias da organização da sala de aula , nomeadamente de disciplina. - Comportamentos dos professores que interferem no envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. - Princípios e técnicas de modificação do comportamento aplicadas ao ensino. - Processos para implementar sistemas de modificação de comportamento e gestão da sala de aula.

*As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens, nem tampouco à sua ordem de administração

os tópicos de conhecimento que, de alguma maneira, são pertinentes para a organização da comunicação e colaboração entre a família, professores e outros

profissionais ligados ao atendimento da criança com NEE. A Quinta reúne um conjunto de 14 itens que dizem basicamente respeito ao conhecimento de como avaliar e ensinar. Fazem parte deste grupo proposições que se referem ao conhecimento das técnicas e instrumentos que possibilitam a avaliação do aluno, permitindo situá-lo no currículo face aos seus colegas e planejar, em consonância, as sequências de ensino ou elaborar programas específicos de educação. Por último, o sexto grupo (sete itens) concerne os saberes susceptíveis de serem usados na organização da sala de aula. Engloba-se, aqui, o conhecimento de programas que visam a promoção e aumento da frequência de comportamentos apropriados a par das técnicas ligadas à gestão e estruturação dos cenários onde o ensino tem lugar.

As afirmações, reunidas num total de 39 itens, eram objecto de três avaliações por parte dos respondentes. Assim, num primeiro momento, os sujeitos deveriam ajuizar acerca da importância de cada conteúdo de conhecimento para as práticas de ensino (pensando, particularmente, no trabalho desenvolvido junto dos alunos com NEE). Cabia-lhes, depois, indicar em que grau dominavam esses mesmos conhecimentos. Por último, exigia-se que identificassem as principais fontes da sua aquisição.

A avaliação da *importância dos conhecimentos* fazia-se, item a item, mediante a utilização de uma escala tipo *Lickert* cuja pontuação ia de um a cinco. De acordo com os critérios definidos, os dois primeiros pontos correspondem a uma atribuição de baixa importância (1- *nenhuma*; 2- *pouca*) e os dois últimos ao reconhecimento de importância elevada (4- *bastante*; 5- *muita*). O valor três (*alguma importância*) definirá, neste contexto, um nível intermédio de apreciação.

Da mesma forma, as estimativas acerca do grau de aquisição dos conhecimentos utilizavam uma escala de resposta similar. À luz dos pressupostos que lhe são inerentes, os dois primeiros pontos indicam, inequivocamente, um nível baixo

de conhecimento (1- *nenhum*; 2- *pouco*), a nota de três (3- *algum conhecimento*) corresponderá a um valor intermédio e os dois últimos pontos a um grau elevado (4- *bastante*; 5- *muito*).

Finalmente, a indicação relativa às fontes de aprendizagem circunscrevia-se a quatro alternativas explicitadas na folha de respostas. As opções propostas eram (1) a experiência profissional, (2) a troca de opinião com os colegas, (3) a formação inicial e (4) a frequência de acções de formação ou de cursos de especialização. Nas instruções explicava-se que, quando o conhecimento não podia ser atribuído a uma única fonte, os sujeitos deveriam assinalar as duas possibilidades mais significativas.

Uma vez que os itens davam azo a três respostas de tipo distinto, procederemos ao seu estudo em secções diferentes. No que respeita à fonte do conhecimento, estando perante medidas de carácter nominal, não conduziremos as análises com o propósito de esclarecer propriedades métricas do questionário. Limitarmo-nos-emos, antes, a efectuar uma abordagem meramente descritiva, procurando relacionar os dados com algumas das observações relativas à importância e grau do conhecimento. Fazemo-lo com o objectivo de recolhermos eventuais indicadores susceptíveis de melhor esclarecerem a validade das respostas fornecidas nas duas outras escalas.

1.1- Importância do Conhecimento

Conforme podemos verificar na **figura 7.1**, a esmagadora maioria dos professores da nossa amostra considerou que os tópicos de conhecimento explicitados nos itens do questionário possuem grande relevo para a sua prática profissional. De facto, a incidência média de respostas na categoria de *elevada importância* (4 ou 5 pontos) foi —tendo em conta o total dos 39 itens— claramente maioritária. Pelo

contrário, a atribuição de importância reduzida esteve pouco acima dos 4%, ao passo que a incidência para as respostas do nível intermédio aproximou-se dos 21%.

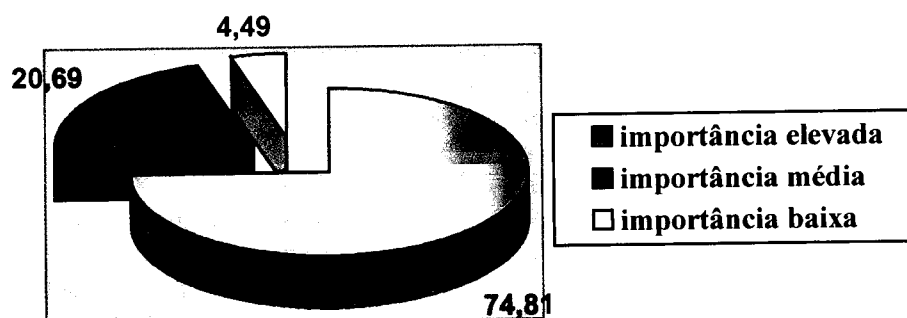


Figura 7.1 – Média das percentagens de respostas considerando a atribuição de *elevada importância*, *alguma importância* ou *baixa importância* aos conhecimentos (médias calculadas em referência aos valores obtidos para os 39 itens do questionário).

Estes dados indicam que há, na amostra observada, uma maior concentração das respostas situadas nas zonas superiores das escalas, originando distribuições negativamente assimétricas. A fim de apreciarmos até que ponto tal circunstância era susceptível de acarretar perdas importantes ao nível da sensibilidade dos itens, examinámos, para cada um deles, vários indicadores, nomeadamente, as medidas de curtose e assimetria.

sensibilidade dos itens

O **quadro 7.2** mostra a variação, a média, o desvio padrão, as medidas de assimetria e curtose dos itens constituintes do questionário. Pode-se verificar que a dispersão das respostas aproveita, na maior parte dos casos, o espaço de variabilidade possível, observando-se, em vinte e nove dos itens, a existência de efectivos nos níveis de pontuação máxima e mínima. Nos restantes dez, o leque está compreendido entre os 2 e os 5 pontos. Não obstante, a leitura das médias e dos respectivos desvios padrões,

Quadro 7. 2- Sensibilidade dos itens (*importância do conhecimento*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Conhecimentos mencionados*	Sub-escalas (geradas por critério <i>a priori</i> de classificação)	\bar{x}	Média	D.P.	Mod	
- Legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino - Orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas - Medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno tem direito	Legislação	1-5	3.95	0.82	4	-0.502
	Legislação	1-5	4.02	0.78	4	-0.524
	Legislação	1-5	4.04	0.87	4	-0.458
- Desenvolvimento normal e atípico na criança - Desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE - Desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE - Desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE - Desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	1-5	4.23	0.82	5	0.089
	Desenvolvimento específico	2-5	4.09	0.89	5	-0.514
	Desenvolvimento específico	2-5	4.08	0.91	5	-0.585
	Desenvolvimento específico	2-5	4.16	0.87	5	-0.291
- Diferentes estilos de aprendizagem - Teorias da memória - Teorias da atenção - Teorias da motivação - Aprendizagem das competências académicas básicas - Dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem	Processos psicológicos	2-5	4.14	0.81	4	-0.164
	Processos psicológicos	2-5	4.21	0.79	4	-0.057
	Processos psicológicos	1-5	3.86	0.92	4	-0.320
	Processos psicológicos	1-5	3.93	0.90	4	-0.107
	Processos psicológicos	2-5	4.12	0.82	4	-0.677
	Processos psicológicos	2-5	4.11	0.81	4	-0.486
	Processos psicológicos	1-5	4.13	0.81	4	-0.385
- Modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais - Variáveis envolvidas na comunicação e colaboração com os diferentes profissionais - Problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE - Problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola/família	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	3.98	0.87	4	-0.131
	Trabalho com a família e outros profissionais	2-5	4.15	0.85	5	-0.384
	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	4.17	0.88	5	0.255
	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	4.15	0.80	4	-0.058
	Ensiño/avaliação	1-5	3.98	0.87	4	-0.131
	Ensiño/avaliação	2-5	4.07	0.89	4	-0.536
	Ensiño/avaliação	1-5	4.12	0.88	4	-0.384
	Ensiño/avaliação	1-5	4.11	0.86	4	0.580
	Ensiño/avaliação	1-5	4.07	0.82	4	-0.459
	Ensiño/avaliação	1-5	4.05	0.86	4	-0.162
	Ensiño/avaliação	1-5	3.87	0.88	4	-0.021
	Ensiño/avaliação	1-5	4.13	0.90	5	-0.002
- Técnicas de observação e registo - Instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento - Métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediativas - Métodos e de técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos - Métodos de recolha de informação na aula para planeamento do ensino - Técnicas de avaliação informal para situar as aprendizagens face ao currículo - Testes formais de avaliação das aprendizagens dos alunos - Planear seqüências de ensino para alcançar os objectivos de ensino - Análise de Tarefas - Estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos - Programas de reeducação da leitura - Programas de reeducação da escrita - Programas de reeducação de matemática - Elaborar Planos Educativos Individuais (PEI)	Ensiño/avaliação	1-5	3.86	0.93	4	-0.116
	Ensiño/avaliação	1-5	4.07	0.84	4	-0.398
	Ensiño/avaliação	1-5	4.12	0.88	5	0.469
	Ensiño/avaliação	1-5	4.13	0.88	5	-0.928
	Ensiño/avaliação	1-5	4.09	0.89	5	0.769
	Ensiño/avaliação	1-5	4.15	0.89	5	-0.124
	Ensiño/avaliação	1-5	4.15	0.89	5	0.808
	Organização da sala de aula	1-5	4.03	0.90	4	0.178
	Organização da sala de aula	1-5	4.05	0.92	5	-0.727
	Organização da sala de aula	1-5	3.98	0.95	4	-0.787
	Organização da sala de aula	2-5	4.11	0.82	4	-0.867
	Organização da sala de aula	1-5	4.01	0.88	4	-0.606
Organização da sala de aula	1-5	3.99	0.86	4	-0.709	
Organização da sala de aula	1-5	4.03	0.87	4	0.254	
	1-5	4.03	0.87	4	-0.136	
	1-5	4.03	0.87	4	0.313	

* As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é aqui respeitada a sua ordem de apresentação

confirma que os professores tenderam a escolher, predominantemente, as duas notas mais elevadas das escalas de *Lickert*. Nesse sentido, o valor 4 surgiu como o ponto modal de vinte e sete dos itens e o valor de 5 como a moda dos restantes dezassete.

Quando estão em causa variáveis métricas, a normalidade das distribuições é, muitas vezes, utilizada como critério empírico para aferir a sensibilidade dos itens. O raciocínio subjacente a esta posição baseia-se no postulado de que as características individuais se distribuem de acordo com a lei da curva normal. Nessa perspectiva, a configuração *gaussiana* dos valores de uma variável indicaria que ela está a ser *sensivelmente* captada pelo dispositivo de mensuração criado para a avaliar.

Sem rejeitarmos, inteiramente, a justeza de uma tal hipótese, gostaríamos de sublinhar que a chamada curva normal não constitui o único modelo descritivo da variabilidade natural dos fenómenos. Além disso, importa ver que a sensibilidade diz fundamentalmente respeito à capacidade de uma medida para representar congruentemente as diferenças que é suposta apreender. Neste entendimento, mais do que avaliar a normalidade das distribuições, interessa verificar se os casos se dispersam razoavelmente ao longo de determinado espaço de variação, sem concentrações exageradas num dos seus pontos. Neste entendimento, a ponderação dos coeficientes de assimetria e de curtose parece ganhar relevo particular na apreciação da sensibilidade das medidas.

Uma distribuição caracterizada por elevado nível de assimetria possui a maior parte dos seus efectivos aglomerados acima ou abaixo da média o que se traduz, obviamente, pela diminuição do grau da sua variabilidade¹. Mas a existência de uma curtose positiva de grande amplitude é, igualmente, problemática. De facto, a noção de curtose está relacionada com o nível de elevação ou de "achatamento" da curva de distribuição dos resultados. Quando o valor deste coeficiente é negativo, constata-se

¹ Em termos de um item, essa diminuição acarreta, fatalmente, a redução do seu nível de sensibilidade.

uma larga dispersão dos casos pelo espaço de variação amostral, resultando daí uma curva platicúrtica (de forma "achatada"). Se estivermos, inversamente, perante um coeficiente positivo há uma concentração dos efectivos junto da média, originando-se uma curva de tipo leptocúrtica (morfologicamente "afunilada"). Entende-se, pois, que uma curtose negativa não afecta a variabilidade inerente à distribuição, ao passo que uma curtose de valor positivo pode afectá-la seriamente.

Em termos da sensibilidade de um item quais serão os limites aceitáveis para os coeficientes de assimetria e de curtose?

Uma solução possível será considerar os valores estatísticos de Z para ambos os coeficientes e tomá-los como critério de aferição da sua eventual anomalia. A fórmula para cálculo do Z referente ao coeficiente de assimetria é a seguinte:

$$\frac{\text{Valor do coeficiente de assimetria}}{\sqrt{6/N}}$$

Relativamente à curtose teremos a fórmula:

$$\frac{\text{Valor do coeficiente de curtose}}{\sqrt{24/N}}$$

Hair, Anderson, Tatham e Black (1998) propõem que um valor de Z não compreendido no intervalo delimitado por ± 2.58 será indicador de anomalia. Usando critério mais conservador, Tabachnick e Fidell (1989) alvitram como valor crítico um Z de ± 3.40 . Se adoptarmos a indicação destas duas autoras, para o nosso N de 330 participantes, um coeficiente de assimetria aceitável será, então, igual ou inferior a ± 0.459 e o de curtose não deverá ultrapassar o nível de ± 0.919 ¹.

Tabachnick e Fidell (*op.cit.*) acrescentam que na avaliação da assimetria e da curtose, aquele valor de Z tem apenas pertinência no caso de amostras pequenas ou de tamanho moderado. De facto, sendo certo que as fórmulas acima transcritas entram em

¹ Atendendo a que os itens dos restantes questionários possuem a mesma estrutura métrica, estes valores são, igualmente, válidos para eles.

linha de conta com a quantidade do N, não é difícil que numa grande amostra os coeficientes de assimetria ou de curtose se elevem acima dos valores críticos, apesar de apenas se observarem desvios menores em relação à normalidade. Conforme as autoras referem, "...in a large sample, a variable with significant skewness (or Kurtosis) often does not deviate enough from normality to make a realistic difference in the analysis. In other words, with large samples the significance levels of skewness and kurtosis are not as important as their actual size (worse the farther from zero)"¹ (p.74). Nesse sentido, investigadores como Almeida (1988) consideram que relativamente ao coeficiente de assimetria, o valor de ± 1.00 indicará, apenas, um grau moderado de assimetria da distribuição. No que diz respeito ao outro coeficiente, o autor é menos explícito, sugerindo que o desvio à normalidade deverá ser aferido pela maior ou menor aproximação aos valores de ± 3.00 –limites extremos da variação possível da curtose.

Tendo como referência este conjunto de indicações, continuaremos, agora, a análise dos dados contidos no **quadro 7.2**.

As medidas de assimetria –todas elas negativas–, ultrapassam quase sempre o valor crítico de ± 1.459 ; tal circunstância só não sucede com dois dos itens (*Importância do conhecimento da legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino e Importância das orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas*). Porém, nenhum dos coeficientes de assimetria ultrapassou ou igualou o valor de 1.00. Pelo contrário nenhum dos coeficientes de curtose violou o limite crítico de ± 0.919 .

Assim, apesar das características que nos impedem sustentar que estamos perante itens possuidores de sensibilidade perfeita, os indicadores de assimetria (mas

¹ "Numa grande amostra, uma variável com assimetria (ou curtose) significativa não se desvia suficientemente da normalidade para fazer uma diferença real na análise. Por outras palavras, com amostras grandes os níveis de significância da assimetria e da curtose não são tão importantes como o seu tamanho efectivo (quanto mais afastado de zero pior)".

sobretudo os de curtose, permitem, no mínimo, conjecturar que todos eles dispõem de um espaço potencial de variabilidade capaz de traduzir, adequadamente, as diferenças entre as respostas dos elementos da amostra. Adiante, quando considerarmos outras propriedades do instrumento, a plausibilidade desta hipótese poderá sair ou não reforçada.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

Ao procedermos à selecção final dos itens do questionário, partimos do princípio de que eles eram agrupáveis em seis *clusters* ou sub-escalas. A fim de validarmos tal suposição, pretendemos verificar se a configuração das respostas relativas à importância dos conhecimentos era compatível com essa ordenação apriorística.

Ora, análises preliminares mostraram que todos os itens da escala estavam significativamente relacionados entre si. Por essa razão, examinámos os resultados com o intuito de esclarecer dois aspectos.

O primeiro consistia em avaliar até que ponto a matriz de correlação entre os itens do questionário possuía atributos susceptíveis de confirmarem a sua factoriabilidade.

O segundo dizia respeito à questão de sabermos em que medida era possível extrair da matriz seis factores consistentes, sobreponíveis à ordenação *a priori* inicialmente definida. Tendo em conta estes propósitos, efectuámos a análise factorial dos resultados, recorrendo ao método das Componentes Principais.

A apreciação exaustiva de indicadores estatísticos como a determinante matricial ($D= 5.630E- 21$), o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .971$), as medidas de adequação da amostra (MSA) relativas a cada item (valores situados entre .987 e

.924) a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=14695.006$; $P=.000$) suportam, pela positiva, a tese da factoriabilidade dos r_s apurados.

Face aos objectivos pretendidos, optámos por forçar a extracção de seis factores. Conforme se pode apreciar no **quadro 7.3** a solução encontrada explica cumulativamente mais de 77% da variância total dos resultados, cabendo à primeira componente justificar ligeiramente acima de 60% dessa mesma variância.

Quadro 7.3. Componentes extraídas e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	23.73	60.839%	60.839%
Componente 2	2.43	6.239%	67.078%
Componente 3	1.21	3.110%	70.188%
Componente 4	1.13	2.894%	73.082%
Componente 5	1.00	2.567%	75.649%
Componente 6	0.81	2.088%	77.737%

Atendendo às elevadas correlações existentes entre os itens do questionário decidimos proceder à rotação oblíqua da matriz factorial pelo método Oblimin Directo com a normalização de Kaiser. Definido o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificamos a partir da análise da Matriz Padrão (*Pattern Matrix*) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é, formalmente, bastante satisfatória. De facto, como o **quadro 7.4** ilustra, nenhum deles deixa de cumprir o critério de inclusão acima enunciado. Além disso, revelam todos grande especificidade saturando, ao nível requerido, um e apenas um factor.

Se tomarmos como referência os *clusters* definidos *a priori*, observaremos que a solução factorial revela uma configuração bastante aproximada. Assim, os itens

Quadro 7. 4- Saturação dos itens nos seis factores com indicação da sua categoria a priori de pertença (*importância do conhecimento*)

Conhecimentos mencionados*	Sub-escalas (gradadas por critério a priori de classificação)	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
- Legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino	Legislação	-0.117	-0.066	.832	-0.068	-0.224	-0.055
- Orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas	Legislação	.174	.097	.797	.058	.161	.034
- Medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno tem direito	Legislação	.020	.323	.519	.096	-0.075	.218
- Desenvolvimento normal e atípico na criança	Desenvolvimento específico	.148	.600	.265	-0.043	.052	.099
- Desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	-0.032	.663	.081	-0.151	-0.185	.094
- Desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.080	.664	.106	-0.205	-0.074	.035
- Desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.083	.602	.083	-0.214	-0.078	.107
- Desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.017	.585	-0.057	-0.265	-0.077	.189
- Diferentes estilos de aprendizagem	Processos psicológicos	.018	.387	.015	.413	-0.150	.042
- Teorias da memória	Processos psicológicos	.145	.074	.078	.148	.003	-0.148
- Teorias da atenção	Processos psicológicos	.043	.042	.039	.864	-0.039	-0.033
- Teorias da motivação	Processos psicológicos	-0.019	.043	-0.011	.862	-0.012	.048
- Aprendizagem das competências académicas básicas	Processos psicológicos	.132	.116	.051	.496	-0.009	.155
- Dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem	Processos psicológicos	.038	.251	.038	.131	-0.078	.582
- Modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais	Trabalho com a família e outros profissionais	-0.156	.023	.022	.738	-0.084	.247
- Variáveis envolvidas na comunicação e colaboração com os diferentes profissionais	Trabalho com a família e outros profissionais	-0.001	.113	.068	.089	-0.191	.626
- Problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE	Trabalho com a família e outros profissionais	-0.009	-0.011	-0.064	-0.020	-0.011	.849
- Problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola/família	Trabalho com a família e outros profissionais	.107	.022	.098	.029	-0.051	.752
- Técnicas de observação e registo	Ensino/avaliação	.185	-0.122	-0.032	-0.065	-0.108	.546
- Instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento	Ensino/avaliação	.265	.108	-0.020	-0.118	.034	.473
- Métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediaativas	Ensino/avaliação	.412	.098	.078	-0.111	-0.095	.388
- Métodos e de técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos	Ensino/avaliação	.503	.026	-0.024	-0.155	-0.224	.238
- Métodos de recolha de informação na aula para planeamento do ensino	Ensino/avaliação	.513	.026	.077	.145	-0.300	.159
- Técnicas de avaliação informal para situar as aprendizagens face ao currículo	Ensino/avaliação	.699	-0.011	.085	-0.062	-0.203	.196
- Testes formais de avaliação das aprendizagens dos alunos	Ensino/avaliação	.551	-0.299	.177	-0.206	-0.195	.134
- Planear seqüências de ensino para alcançar os objectivos de ensino	Ensino/avaliação	.470	.078	-0.015	-0.125	.172	.167
- Análise de Tarefas	Ensino/avaliação	.482	-0.061	.004	-0.176	.180	.061
- Estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos	Ensino/avaliação	.511	.045	.025	-0.052	.213	.174
- Programas de reeducação da leitura	Ensino/avaliação	.718	.173	.053	.006	.217	-0.041
- Programas de reeducação da escrita	Ensino/avaliação	.724	.132	.031	.006	.207	.009
- Programas de reeducação de matemática	Ensino/avaliação	.712	.091	.011	-0.014	.185	.030
- Elaborar Planos Educativos Individuais (PEI)	Ensino/avaliação	.179	.200	-0.012	-0.064	.604	-0.009
- Programas para o desenvolvimento de competências sociais	Organização da sala de aula	.090	.045	.010	-0.027	.808	-0.014
- Programas de treino da atenção	Organização da sala de aula	.148	.049	-0.073	-0.046	.748	.032
- Programas de treino de auto-controlo	Organização da sala de aula	.094	.083	-0.081	-0.031	.781	.053
- Teorias da organização da sala de aula	Organização da sala de aula	.091	.064	.038	-0.011	.733	.025
- Comportamentos dos professores que interferem no envolvimento na tarefa	Organização da sala de aula	-0.084	-0.012	.047	-0.040	.873	.073
- Princípios e técnicas de modificação do comportamento aplicadas ao ensino	Organização da sala de aula	.062	-0.057	.096	-0.029	.785	.029
- Implementar sistemas de modificação de comportamento e gestão da sala de aula	Organização da sala de aula	-0.089	-0.093	.119	-0.107	.748	.060

*As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

previamente classificados nas categorias *Legislação e Desenvolvimento Específico* têm, respectivamente, a sua mais forte ponderação nos factores 3 e 2.

Por sua vez, o factor 5 é significativamente saturado por oito itens dos quais sete integram a totalidade do grupo *Organização da Sala de Aula*. Aquele que, contrariamente às expectativas, é, sob o ponto de vista factorial, interpretável nesta componente, deveria pertencer, por virtude da sua formulação (*conhecimento para elaborar planos educativos individuais —PEI*), ao domínio do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação*. Note-se que onze dos catorze itens deste último *cluster* saturam predominantemente o factor 1. Daqueles três, cuja saturação é maior noutros factores, um surge, como já vimos, associado à organização da sala de aula e os restantes dois (*conhecimento de técnicas de observação e registo; conhecimento de instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento das crianças com NEE*) estão relacionados com a componente que aparece saturada pela maioria dos itens incluídos no *cluster* do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais*.

Esta última componente (factor 6) será a menos compatível com a classificação *a priori* dos itens. Na verdade, embora a escala mencionada surja aqui com bons índices de saturação, para além dos dois casos que eram supostos ligar-se com mais lógica ao factor 1 (técnicas e estratégias do ensino/avaliação), há um item (*conhecimento das dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem*) que seria mais plausivelmente interpretado no factor 4 onde as saturações maiores provêm das asserções agrupadas no *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (cinco no total de seis).

Em resumo, poderemos dizer que a Análise das Componentes Principais ordenou 34 dos 39 itens em seis factores de maneira coerente com a classificação feita numa base *a priori*. Não obstante, procurámos ver até que ponto poderíamos recorrer a

um critério estatístico formal com o propósito de avaliarmos mais objectivamente a compatibilidade entre os nossos *clusters* e os resultados da análise factorial. Para o efeito, recorreremos a um procedimento inspirado no cálculo do *Índice Saliente de Similaridade de Cattell* (Cattell & Baggaley, 1960; Tabachnick & Fidell, 1989).

Este índice obtém-se examinando as saliências em pares de factores extraídos de amostras distintas. Para o calcular define-se, em referência aos valores das matrizes factoriais, um *ponto de corte* na base do qual são identificados os tipos de saliência com que cada variável surge nos factores a comparar.

Imaginemos, a título de exemplo, que estabelecíamos o nível de $\pm .400$ como valor de critério para a classificação dos diversos casos. Então, sempre que determinada variável saturasse um dos factores com peso $\geq .400$ deparar-nos-íamos perante uma *saliência positiva*. Se o grau de saturação do outro factor correspondesse a $\leq -.400$ confrontar-nos-íamos perante uma situação de *saliência negativa*. Finalmente, um valor situado entre $< .400$ e $> -.400$ indicaria uma *saliência hiperplana*. Assim, na análise da similaridade entre dois factores, uma mesma variável poderá ser classificada, relativamente a cada um deles, de maneira idêntica ou discrepante.

Quadro 7.5- Casos possíveis para a classificação de uma variável na determinação do grau de similaridade entre dois factores

Factor X (amostra 1)	Factor Y (amostra 2)		
	Saliência positiva	Saliência hiperplana	Saliência negativa
Saliência positiva	X1	X2	X3
Saliência hiperplana	X4	X5	X6
Saliência negativa	X7	X8	X9

Se tivermos em conta as possibilidades representadas nas células do **quadro 7.5**, os casos X1, X5 e X9 constituem exemplos da primeira situação ao passo que os X2, X3, X4, X6, X7 e X8 ilustram a segunda.

Em ordem a determinarmos o *Índice Saliente de Similaridade* importa, depois, contabilizar para o total das variáveis, as frequências em cada uma das possibilidades já mencionadas (cf. quadro 7.5).

Concluída esta operação, obter-se-á o valor de s (índice de similaridade) mediante a aplicação da seguinte fórmula:

$$S = \frac{X_1 + X_9 - X_3 - X_7}{X_1 + X_9 + X_3 + X_7 + 0.5(X_2 + X_4 + X_6 + X_8)}$$

A significância do valor obtido é, depois, apreciada com a ajuda das tabelas publicadas por Cattell, Balcar, Horn e Nasselroade, (1969), ponderando os resultados em função do número de variáveis e da percentagem de casos na célula X_5 .

Ora, no nosso caso, interessa sublinhar que não há mais do que uma amostra submetida a *Análise das Componentes Principais*. Na realidade, dispomos de um ordenamento de itens feito segundo um critério não estatístico e de outro obtido através dos procedimentos explanados ao longo das páginas anteriores. Julgamos, todavia, que será possível recorrer a uma adaptação do método de Cattell (Cattell, Balcar *et al.*, *op. cit.*) para avaliarmos o grau de similaridade entre ambos se aceitarmos os seguintes pressupostos básicos:

- 1- O agrupamento *a priori* dos 39 itens em 6 *clusters* poderá ser, para efeitos da comparação pretendida, considerado como o resultado putativo de uma análise factorial.
- 2- na solução obtida por essa suposta análise, partimos do princípio que os itens de cada *cluster* saturarão um e um só mesmo factor com peso $\geq .400^1$, adquirindo aí o estatuto de *saliência positiva*.

¹ Dada a formulação dos itens e as características dos nossos *clusters* não haveria, na solução hipoteticamente encontrada, qualquer caso de *saliência negativa*; ou seja, nenhum único item a saturar um factor com peso $\leq -.400$.

- 3- Quando, na amostra realmente observada, um item satura determinado factor ao nível de $\geq .400$, contabilizará, simultaneamente, como *saliência positiva* no factor onde essa saturação tem lugar e no agrupamento *apriorístico* que engloba o item (ou seja, enquanto efectivo da célula X₁ do quadro 7.5).
- 4- Sempre que dado item sature em grau de *saliência positiva* um dos factores, será tido como efectivo da célula X₂ na relação entre esse factor e cada um dos *clusters* ao qual o item não pertence.
- 5- Quando um item surge com o valor de *saliência hiperplana* num dos factores, figurará como elemento da célula X₄ na relação entre o dito factor e o *cluster* que é suposto integrar o item em causa.
- 6- Se, por último, o item se encontra em situação de *saliência hiperplana* num determinado factor, constituirá efectivo da célula X₅ no contexto das relações entre esse factor e os *clusters* dos quais o item não faz parte.

Definidas estas regras, será, então, viável indagar através da fórmula acima transcrita qual o grau de semelhança entre o nosso modelo ideal e a solução efectivamente apurada pela Análise das Componentes Principais. O quadro 7.6 mostra os índices salientes de similaridade entre os vários *clusters* e cada um dos seis factores extraídos.

Conforme se pode apreciar, os resultados parecem indicar a existência de uma grande semelhança entre os *clusters* previamente estabelecidos e a estrutura factorial das respostas referentes à *importância do conhecimento*. Analisando com maior detalhe, notam-se sobreposições perfeitas entre o factor 3 e o grupo relativo ao *Conhecimento da Legislação*, assim como entre o factor 2 e os itens agrupados na

categoria do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (valores de $S= 1.000$). Há, também, uma correspondência notável entre o *Conhecimento das Técnicas e Estratégias do Ensino Avaliação* e o factor 1 ($S= .888$), bem como entre o *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* e o factor 5 ($S= .933$).

Quadro 7.6- Índices de similaridade entre os *clusters* definidos *a priori* e os factores extraídos através da *Análise das Componentes Principais* (Importância do Conhecimento).

<i>Clusters</i>	Amostra Real					
	Factores					
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Legislação	.000	.000	1.000	.000	.000	.000
Desenvolvimento	.000	1.000*	.000	.000	.000	.000
Processos psicológicos	.000	.000	.000	.833*	.000	.222
Trabalho com a família	.000	.000	.000	.400	.000	.666*
Ensino/avaliação	.888*	.000	.000	.000	.091	.235
Organização sala de aula	.000	.000	.000	.000	.933*	.000

* $p < .000$

Embora a um nível mais baixo do que os casos anteriores, constata-se ainda uma similitude elevada entre o *Conhecimento dos Processos Psicológicos* e o factor 4 ($S= .833$). A circunstância menos clara surge-nos com o *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* que além de apresentar, para com o factor 6, um índice de similaridade inferior a .700 (ainda que altamente significativo sob o ponto de vista estatístico) revela importantes zonas de intersecção com o *Conhecimentos dos Processos Psicológicos* e com o *Conhecimento das Técnicas e Estratégias do Ensino Avaliação*.

As análises efectuadas parecem, pois, confirmar que no caso da *importância do conhecimento* o agrupamento apriorístico dos itens em seis *clusters* possui suporte empírico aceitável.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

Em ordem a verificarmos se as características psicométricas dos agrupamentos constituídos legitimam a sua utilização como sub-escalas do questionário, examinámos para cada um deles os indicadores da sua sensibilidade. Nessa ordem de ideias, somámos os valores dos itens dos diferentes clusters e calculámos, para as distribuições obtidas, as respectivas médias, desvios padrões e medianas bem como os coeficientes de assimetria e curtose.

O quadro 7.7 revela que o leque de variação dos resultados foi menor do que a amplitude potencial. Se é certo que nas diversas escalas houve respondentes a pontuarem com a nota máxima, nenhum deles obteve a mínima. Contudo, o espaço de variabilidade observado não deixa de possuir grandeza suficiente a uma dispersão razoável dos *scores*.

Quadro 7.7- Indicadores da sensibilidade do questionário relativo à importância do conhecimento.

	Varição potencial	Varição observada	Média	Mediana	D.P.	Assimetria	Curtose
Legislação	3-15	6-15	12.02	12.00	2.09	-.242	-.724
Desenvolvimento	5-25	10-25	20.70	21.00	4.06	-.648	-.446
Processos psicológicos	6-30	12-30	24.36	24.00	4.36	-.416	-.520
Trabalho com a família	4-20	8-20	16.46	17.00	2.93	-.607	-.413
Ensino/avaliação	14-70	20-70	56.81	56.98	10.71	-.707	.106
Organização sala de aula	7-35	8-35	28.21	28.00	5.57	-.740	.432

Um dos aspectos que, desde logo, ressalta é a proximidade dos valores das médias e das medianas. Poder-se-á, por conseguinte, concluir que tal, como sucede na curva normal, as médias tenderam a situar-se nos pontos acima ou abaixo dos quais se repartem 50% dos respondentes.

Os coeficientes de assimetria surgem todos com valor negativo e só em dois casos permanecem aquém do nível crítico sugerido por Tabachnick e Fidell (1989)

para as amostras pequenas ou de mediana dimensão (no caso em apreço o N de 330 respondentes situará esse valor em $\pm .459$). Note-se, porém, que os coeficientes obtidos estão longe de igualar ou ultrapassar o *score* de ± 1.00 . Quanto à curtose, as medidas não violam o valor criterial de $\pm .919$. A situação na qual há uma maior aproximação ao nível em causa (*Importância do Conhecimento da Legislação* a que corresponde o coeficiente de $-.724$), a distribuição tende mais para uma curva de natureza platicúrtica que não diminui a variabilidade dos resultados. Se parece ser verdade que as dispersões nas escalas não correspondem ao modelo gaussiano perfeito, não existem indicadores susceptíveis de colocarem, realmente, em causa a sua sensibilidade.

A consistência interna representa uma qualidade das escalas cujo nível é pertinente aferir. Nesse sentido, recorreremos ao coeficiente alpha de Cronbach que, conforme se sabe, representa um método de avaliação baseado nas médias das correlações inter-item.

A literatura não fornece dados conclusivos relativamente aos níveis a partir dos quais o valor de *alpha* (possui um leque de variação entre 0 e 1) é aceitável. De facto, a mera consulta dos trabalhos empíricos que apresentam os índices de consistência interna para as escalas neles utilizadas, referem como satisfatórios *scores* muito díspares sem qualquer referência aos critérios subjacentes a tais avaliações. Para Robinson, Shaver e Wrightsman (1991), o nível de $.70$ representa o limite mínimo da aceitabilidade do *alpha*, pois constitui o valor estatístico que garante suficientemente a unidimensionalidade dos itens de uma escala. Os mesmos autores admitem que em estudos de natureza exploratória é admissível um coeficiente não inferior a $.60$. Será com base nestas indicações que doravante apreciaremos os índices de consistência interna.

O **Quadro 7.8** ilustra que os coeficientes de *alpha* são genericamente elevados. Apenas no caso dos três itens agrupados dentro da categoria *Conhecimento*

da Legislação, não foi possível obter um coeficiente de consistência interna superior a .800. No entanto, importa salientar que o valor apurado está muito próximo desse nível. Aliás, é pouco surpreendente que o coeficiente *alpha* relativo à escala da legislação seja inferior aos restantes. Efectivamente, corresponde ao grupo de itens

Quadro 7.8- Consistência Interna (*alpha* de Cronbach) dos itens incluídos nos seis *clusters* do questionário para as respostas referentes à importância do conhecimento

Clusters	Alpha de Cronbach
Legislação	.792
Desenvolvimento específico	.950
Processos psicológicos	.920
Trabalho com a família e outros profissionais	.867
Técnicas e estratégias de ensino e avaliação	.972
Técnicas e procedimentos da organização da sala de aula	.953

com o menor número de efectivos. E tal como Hair, Anderson, Tatham e Black (1998) salientam "...one issue concerning Cronbach's alpha is its positive relationship to the number of items in the scale (...) increasing the number of items, even with the same degree of intercorrelation, will increase the reliability value..."¹ (p. 118).

Pode-se, então, concluir que os atributos métricos das escalas da importância do conhecimento são adequadas ao seu uso como instrumentos de investigação.

1.2.- Grau do Conhecimento

As estimativas acerca do *grau do conhecimento* socorreram-se de níveis de pontuação inferiores aos utilizados na avaliação da *importância do conhecimento*. De facto, se olharmos os resultados da **figura 7.2**, verificamos que a percentagem de respostas no nível mais elevado (4 e 5 pontos) sofreu uma drástica redução, rondando

¹ "...um aspecto relativo ao alpha de Cronbach diz respeito à sua relação positiva com o número de itens da escala (...) o aumento do número de itens, ainda que com o mesmo grau de intercorrelação, aumentará o valor do coeficiente de fidelidade..."

agora os 34%. As apreciações situadas no valor intermédio (3 pontos) foram, agora, maioritárias, ao passo que as escolhas admitindo a posse de conhecimentos pouco significativos acercaram-se dos 17%.

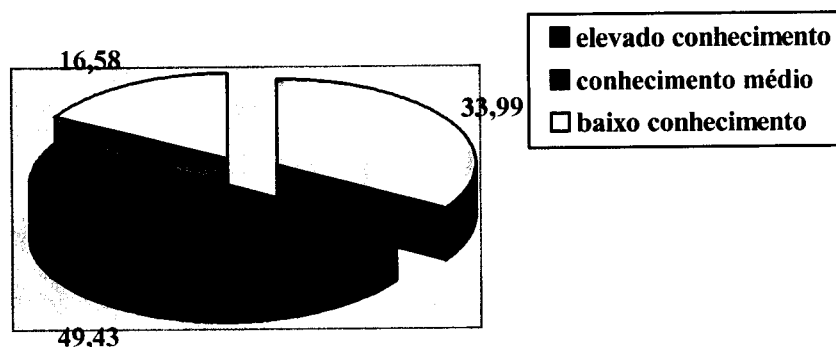


Figura 7.2 – Média das percentagens de respostas considerando as estimativas de *elevado conhecimento*, *conhecimento médio* ou *baixo conhecimento* (médias calculadas em referência aos valores obtidos para os 39 itens do questionário).

Se considerarmos os juízos referentes à *importância do conhecimento* como opiniões dos docentes acerca daquilo que é ideal um professor saber e as pontuações relativas ao grau do conhecimento como avaliação do que efectivamente sabem, será tentador pensarmos que o contraste existente entre as percentagens apresentadas nas **figuras 1 e 2** indicia que os indivíduos da amostra percebem, implicitamente, carências na sua preparação actual¹.

Independentemente de tais considerações, os valores de incidência observáveis na **figura 7.2** sugerem a presença de uma certa assimetria nas distribuições obtidas para os vários itens.

¹ Importa deixar, contudo, uma nota de cautela. Embora as estimativas acerca da importância e do grau do conhecimento recorram a escalas formalmente idênticas, a verdade é que os conteúdos avaliados são de natureza diferente. De facto, uma coisa é emitir juízos acerca da importância de um conhecimento e outra é pronunciar-se a propósito do grau da sua aquisição. Lidando com dimensões conceptuais distintas, não é imediatamente líquido que possamos proceder à comparação simples e directa das grandezas inerentes a cada uma delas. Um determinado conhecimento pode, por exemplo, ser tido como muito importante e admitir-se, ao mesmo tempo, que basta dominá-lo medianamente para se responder às exigências práticas colocadas pelo seu relevo. Assim, qualquer tentativa de se depreenderem necessidades de formação com base em diferenças de pontuação entre a importância e o grau do conhecimento terá sempre um carácter especulativo relativamente ao qual não poderemos descartar o ónus de uma certa ambiguidade.

Nessa perspectiva, ganha acuidade particular avaliarmos os indicadores da sua sensibilidade.

sensibilidade dos itens

É possível constatar, no **quadro 7.9**, que as respostas utilizam integralmente, em 38 dos 39 itens, o espaço de variação possível, havendo efectivos nos diferentes níveis de pontuação das escalas.

As médias dispersam-se de 2.98 (*conhecimento das estratégias para manter e generalizar as aprendizagens dos alunos*) a 3.53 (*conhecimento do processo de aprendizagem das competências académicas básicas*). Em nenhum dos casos a moda foi superior ou inferior a 3.

As medidas de assimetria e de curtose situam-se, sem excepção, no intervalo compreendido entre $<.500$ e $>-.500$. O caso menos favorável diz respeito ao *Conhecimento da legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino* cujo coeficiente de assimetria (igual a .479) está associado a um valor de Z acima de 3.40 (tido, conforme vimos, por alguns autores como limite superior de aceitabilidade para amostras pequenas ou de mediana dimensão).

O conjunto de indicadores estatísticos acabados de mencionar permitem, então, concluir que, relativamente às avaliações do *grau do conhecimento*, os itens revelaram bons níveis de sensibilidade.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

À semelhança do que fizemos anteriormente, pretendemos ver até que ponto os seis *clusters* de itens estabelecidos segundo critério apriorístico eram consistentes com os padrões de resposta dos professores. Para o efeito seguimos os mesmos procedimentos atrás descritos, começando por determinar a matriz de correlação entre os vários itens.

Quadro 7.9 - Sensibilidade dos itens (*grau do conhecimento*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Conhecimentos mencionados*	Sub-escalas (geradas por critério a priori de classificação)	Variável	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
- Legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino	Legislação	1-5	3.45	0.76	3	0.479	-0.010
- Orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas	Legislação	1-5	3.49	0.66	3	0.079	0.181
- Medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno tem direito	Legislação	1-5	3.39	0.78	3	0.251	-0.109
- Desenvolvimento normal e atípico na criança	Desenvolvimento específico	1-5	3.48	0.75	3	0.095	0.169
- Desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	1-5	3.23	0.83	3	0.244	0.116
- Desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	1-5	3.25	0.81	3	0.209	0.078
- Desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	1-5	3.29	0.85	3	0.260	-0.376
- Desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	1-5	3.38	0.86	3	0.249	-0.263
- Diferentes estilos de aprendizagem	Processos psicológicos	1-5	3.45	0.76	3	-0.042	0.068
- Teorias da memória	Processos psicológicos	1-5	3.05	0.81	3	0.071	0.269
- Teorias da atenção	Processos psicológicos	1-5	3.22	0.82	3	0.005	0.205
- Teorias da motivação	Processos psicológicos	1-5	3.43	0.75	3	0.119	-0.048
- Aprendizagem das competências académicas básicas	Processos psicológicos	1-5	3.53	0.76	3	0.022	-0.127
- Dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem	Processos psicológicos	1-5	3.38	0.74	3	0.310	0.373
- Modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	3.31	0.82	3	-0.009	0.317
- Variáveis envolvidas na comunicação e colaboração com os diferentes profissionais	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	3.27	0.84	3	0.081	0.235
- Problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	3.39	0.80	3	0.089	0.123
- Problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola/família	Trabalho com a família e outros profissionais	1-5	3.49	0.80	3	0.075	-0.069
- Técnicas de observação e registo	Ensino/avaliação	1-5	3.36	0.86	3	0.138	-0.056
- Instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento	Ensino/avaliação	1-5	3.18	0.92	3	0.247	-0.274
- Métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediativas	Ensino/avaliação	1-5	3.19	0.85	3	0.025	0.377
- Métodos e de técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos	Ensino/avaliação	1-5	3.29	0.79	3	0.200	0.240
- Métodos de recolha de informação na aula para planeamento do ensino	Ensino/avaliação	1-5	3.37	0.79	3	0.267	-0.090
- Técnicas de avaliação informal para situar os aprendizes face ao currículo	Ensino/avaliação	1-5	3.39	0.76	3	0.165	0.159
- Testes formais de avaliação das aprendizagens dos alunos	Ensino/avaliação	1-5	3.29	0.85	3	0.081	-0.119
- Planear seqüências de ensino para alcançar os objectivos de ensino	Ensino/avaliação	1-5	3.28	0.81	3	0.108	0.178
- Análise de Tarefas	Ensino/avaliação	1-5	2.98	0.91	3	0.066	-0.005
- Estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos	Ensino/avaliação	1-5	3.17	0.86	3	0.180	0.188
- Programas de reeducação da leitura	Ensino/avaliação	1-5	3.27	0.88	3	0.117	-0.154
- Programas de reeducação da escrita	Ensino/avaliação	1-5	3.21	0.88	3	0.023	-0.020
- Programas de reeducação de matemática	Ensino/avaliação	1-5	3.25	0.83	3	-0.045	0.130
- Elaborar Planos Educativos Individuais (PEI)	Ensino/avaliação	1-5	3.39	0.89	3	-0.080	-0.240
- Programas para o desenvolvimento de competências sociais	Organização da sala de aula	1-5	3.09	0.81	3	0.239	0.062
- Programas de treino da atenção	Organização da sala de aula	1-5	3.18	0.87	3	0.116	0.138
- Programas de treino de auto-controlo	Organização da sala de aula	1-5	2.99	0.88	3	0.181	0.189
- Teorias da organização da sala de aula	Organização da sala de aula	2-5	3.35	0.80	3	0.247	-0.352
- Comportamentos dos professores que interferem no envolvimento na tarefa	Organização da sala de aula	1-5	3.08	0.82	3	0.175	-0.029
- Princípios e técnicas de modificação do comportamento aplicadas ao ensino	Organização da sala de aula	1-5	3.15	0.87	3	0.092	-0.239
- Implementar sistemas de modificação de comportamento e gestão da sala de aula	Organização da sala de aula	1-5	3.13	0.84	3	0.184	0.133

* As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é respeitada a sua ordem de apresentação

As análises indicaram que todos os coeficientes eram estatisticamente significativos com valores de α nunca superiores a .001. Sobre a matriz apurada, efectuámos uma análise factorial recorrendo, tal como anteriormente, ao método das Componentes Principais.

A avaliação da determinante matricial ($D=2.036E-15$), do índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .925$), das medidas de adequação da amostra (MAS) referentes aos diversos itens (valores situados entre .925 e .980) bem como os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2= 10593.702$; $P<.000$) suportam a tese da factoriabilidade dos r_s observados.

Quadro 7.10. Componentes extraídas e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	19.44	49.867%	49.867%
Componente 2	2.13	5.467%	55.334%
Componente 3	1.62	4.150%	59.483%
Componente 4	1.33	3.397%	62.880%
Componente 5	1.09	2.801%	65.681%
Componente 6	1.06	2.712%	68.393%

Tendo em conta os nossos propósitos, forçámos a extração de seis factores. Conforme o **quadro 7.10** indica, a solução encontrada mostra que seis das componentes possuem valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1. No seu conjunto, as componentes explicam, cumulativamente, mais de 68% da variância total dos resultados, cabendo à primeira justificar cerca de 50% dessa mesma variância.

Submetemos a matriz factorial a rotação oblíqua, utilizando o método Oblimin Directo com a normalização de Kaiser. Definido o valor mínimo de .40 como

critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificamos a partir da análise da Matriz das Ponderações que a estrutura de saturação dos itens é, sob o ponto de vista formal, razoavelmente satisfatória.

De facto, como o **Quadro 7.11** ilustra, dois dos itens não conseguem cumprir o critério de inclusão acima mencionado (*conhecimento de como se processa o desenvolvimento normal e atípico na criança; conhecimento das dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem*) e um terceiro (*conhecimento das medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno com NEE tem direito*) revela pouca especificidade, saturando simultaneamente acima de .40 os factores 2 e 4.

Tendo como referência as categorias apriorísticas de agrupamento dos itens, poderemos constatar que a estrutura factorial obtida revela alguma proximidade com a solução esperada. Assim, todos os itens da sub-escala do *Trabalho com a Família e Outros Profissionais* tiveram a sua mais forte ponderação no factor 6. O primeiro factor integra, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos, a globalidade dos itens da *Técnicas e Estratégias de Organização da Sala de Aula* e mais dois outros integrados *a priori* na escala das *Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação*. Por sua vez, doze dos catorze itens inseridos neste último *cluster* surgiram com o maior peso no factor 5 e todos os itens relativos ao *Conhecimento da Legislação* saturaram o factor 4. Finalmente, quatro dos cinco itens do *Desenvolvimento Específico* saturaram aos níveis requeridos o factor 2 e cinco dos seis referentes ao *Conhecimento dos Processos Psicológicos* associaram-se ao factor 3. Poderemos, pois, concluir que a Análise das Componentes Principais permitiu ordenar 34 dos 39 itens em seis factores de modo idêntico às expectativas.

A fim de aferirmos mais objectivamente a compatibilidade entre a nossa ordenação *a priori* e os resultados da análise factorial, calculámos (conforme o

Quadro 7. 11- Saturação dos itens nos seis factores com indicação da sua categoria apriorística de pertença (grau do conhecimento)

Conhecimentos mencionados*	Sub-escalas (geradas por critério a priori de classificação)	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
- Legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino	Legislação	.144	-.029	-.021	.710	.371	.069
- Orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas	Legislação	-.046	.039	-.049	.824	.181	-.020
- Medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno tem direito	Legislação	.161	.441	-.071	.407	.024	.183
- Desenvolvimento normal e atípico na criança	Desenvolvimento específico	-.126	.264	.292	.264	.364	-.147
- Desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.113	-.516	.153	.083	-.284	-.204
- Desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.027	-.566	.282	.060	-.242	.173
- Desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.113	.649	.167	.129	.093	-.151
- Desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE	Desenvolvimento específico	.119	-.522	.285	.051	.155	.165
- Diferentes estilos de aprendizagem	Processos psicológicos	.057	.161	.539	.152	-.209	.009
- Teorias da memória	Processos psicológicos	.093	.179	.786	-.037	-.003	-.118
- Teorias da atenção	Processos psicológicos	.129	.193	.816	-.043	.046	-.113
- Teorias da motivação	Processos psicológicos	.044	.053	.752	.088	-.149	-.004
- Aprendizagem das competências académicas básicas	Processos psicológicos	-.012	.119	.410	.208	.162	-.324
- Dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem	Processos psicológicos	.047	-.132	.289	.108	-.236	.214
- Modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais	Trabalho com a família e outros profissionais	.007	.100	.229	.094	-.101	.629
- Variáveis envolvidas na comunicação e colaboração com os diferentes profissionais	Trabalho com a família e outros profissionais	.237	-.178	-.065	.029	-.069	.570
- Problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE	Trabalho com a família e outros profissionais	.004	.083	-.038	-.033	-.072	.891
- Problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola/família	Trabalho com a família e outros profissionais	.025	-.025	-.170	.074	-.027	.829
- Técnicas de observação e registo	Ensino/avaliação	.175	-.061	.238	.072	.483	.396
- Instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento	Ensino/avaliação	.335	.180	.106	-.068	.247	.247
- Métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediativas	Ensino/avaliação	.271	-.108	.029	-.100	.455	.331
- Métodos e de técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos	Ensino/avaliação	.196	.037	.111	.043	.521	.264
- Métodos de recolha de informação na aula para planeamento do ensino	Ensino/avaliação	.074	-.069	.072	-.002	.603	.150
- Técnicas de avaliação informal para situar as aprendizagens face ao currículo	Ensino/avaliação	.119	.008	.122	.065	.541	.049
- Testes formais de avaliação das aprendizagens dos alunos	Ensino/avaliação	.279	-.021	.123	.083	.582	-.063
- Planear seqüências de ensino para alcançar os objectivos de ensino	Ensino/avaliação	.353	.113	.057	.002	.542	.236
- Análise de Tarefas	Ensino/avaliação	.280	.112	.017	.024	.668	-.034
- Estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos	Ensino/avaliação	.177	.177	-.067	.037	.357	-.110
- Programas de reeducação da leitura	Ensino/avaliação	.369	.215	-.101	.018	.421	-.075
- Programas de reeducação da escrita	Ensino/avaliação	.445	.135	-.089	.099	.385	-.021
- Programas de reeducação de matemática	Ensino/avaliação	.249	.161	-.164	.049	.423	-.047
- Elaborar Planos Educativos Individuais (PEI)	Ensino/avaliação	.298	.031	.224	.068	.622	.155
- Programas para o desenvolvimento de competências sociais	Organização da sala de aula	.520	.076	.149	.125	.107	.105
- Programas de treino da atenção	Organização da sala de aula	.672	.027	.177	.054	-.157	.047
- Programas de treino de auto-controlo	Organização da sala de aula	.780	.030	.199	.004	-.151	.072
- Teorias da organização da sala de aula	Organização da sala de aula	.548	-.156	.038	.234	-.121	.060
- Comportamentos dos professores que interferem no envolvimento na tarefa	Organização da sala de aula	.658	.061	.084	-.013	.041	.184
- Princípios e técnicas de modificação do comportamento aplicadas ao ensino	Organização da sala de aula	.774	-.152	.110	.134	-.188	.054
- Implementar sistemas de modificação de comportamento e gestão da sala de aula	Organização da sala de aula	.689	-.165	.075	.098	-.068	.104

* As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

fizemos a propósito da *importância do conhecimento*) o *Índice Saliente de Similaridade de Cattell*, adoptando exactamente os mesmos pressupostos e seguindo os procedimentos, então, utilizados.

O **Quadro 7.12** mostra os valores de S entre os vários *clusters* e cada um dos seis factores extraídos. Como se pode verificar, os resultados fazem ressaltar uma grande semelhança entre os *clusters* e a estrutura factorial.

Quadro 7.12- Índices de similaridade entre os *clusters* definidos *a priori* e os factores extraídos através da *Análise das Componentes Principais* (Grau do Conhecimento).

	Amostra Real					
	Factores					
<i>Clusters</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Legislação	.000	.250	.000	1.000	.000	.000
Desenvolvimento	.000	.800*	.000	.000	.000	.000
Processos psicológicos	.000	.000	.999*	.000	.000	.000
Trabalho com a família	.000	.000	.000	.000	.000	1.000
Ensino/avaliação	.150	.000	.000	.000	.969*	.000
Organização sala de aula	.875*	.000	.000	.000	.000	.000

*P<.000

Analisando o quadro com maior detalhe, nota-se uma sobreposição perfeita entre o factor 6 e o grupo relativo ao *Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (valor de S= 1.000). Há, igualmente, uma boa correspondência entre o factor 1 e o *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Organização da Sala de Aula* (S= .875), o factor 2 e o *Desenvolvimento Específico* (S= .800), o factor 3 e o *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (S= .999) ou o factor 5 com o *Conhecimento das Técnicas e Estratégias dos Processos de Ensino/Avaliação* (S= 969), O caso mais ambíguo surge-nos com o *Conhecimento da Legislação* que, embora apresente um índice de

similaridade elevado relativamente ao factor 4 ($S=1.000$), revela uma zona de sobreposição importante com o factor 2 ($S=.250$).

Uma vez que as soluções factoriais apuradas para a importância e o grau do conhecimento denotam estruturas genericamente sobreponíveis ao padrão apriorístico de *clusterização* dos itens, quisemos estimar até que ponto aquelas duas soluções se assemelhavam não só em termos do seu padrão mas também no que respeita à magnitude das correlações entre as variáveis e os vários factores. Caso as análises confirmem tais semelhanças, recolheremos evidência suplementar a favor da legitimidade de utilização das mesmas sub-escalas em ambas as situações. Nesse sentido, adoptando as sugestões avançadas por Tabachnick e Fidell (1989) calculámos, factor a factor, os coeficientes de correlação entre os valores das ponderações factoriais relativas às respostas da importância e do grau do conhecimento, cuja apresentação foi respectivamente feita nos quadros 7.4 e 7.11.

Quadro 7.13 Coeficientes de intercorrelação entre as ponderações factoriais dos itens nos seis factores relativos à Importância e ao Grau do Conhecimento.

<i>Factores</i>	<i>Factores</i>					
	<i>Importância do Conhecimento</i>					
<i>Grau do Conhecimento</i>	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Factor 1	.089	-.371	-.272	-.310	.822	-.280
Factor 2	-.063	.781	.009	-.090	-.268	-.232
Factor 3	-.363	.162	-.191	.711	-.126	-.310
Factor 4	-.248	.055	.902	-.042	-.057	-.231
Factor 5	.725	-.345	.059	-.349	-.154	-.063
Factor 6	-.301	-.070	-.156	-.144	-.191	.796

O **Quadro 7.13** mostra que se observam as correspondências ou semelhanças mais estreitas entre os seguintes casos: factor 1/factor 5, factor 2/factor 2, factor 3/factor 4, factor 4/factor 3, factor 5/factor 1 e factor 6/factor 6. Estas parcelas dizem

respeito, precisamente, os factores onde, numa e noutra versão do questionário, os mesmos grupos de itens tendem a obter os índices de saturação maior.

A consideração de seis sub-escalas quando as análises incidem sobre as respostas relativas ao *grau do conhecimentos* parece, pois, ter manifesto suporte empírico. Em ordem a verificarmos se as características métricas destas escalas legitimam a sua utilização como instrumentos de medida, examinámos, para cada uma delas, a sensibilidade e a consistência interna dos seus itens.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

À semelhança do que sucedeu com as escalas referentes à *importância do conhecimento*, verifica-se, uma vez mais (cf. **quadro 7.14**) que o espectro de variação dos resultados foi menor do que o leque potencial. Tendo havido sempre respondentes que obtiveram, nas diferentes escalas, a pontuação máxima, nenhum alcançou a mínima. Não obstante, é possível constatar que os limites de variação dos resultados possuem amplitude considerável.

Quadro 7.14- Indicadores da sensibilidade do questionário relativo ao grau do conhecimento.

	Varição potencial	Varição observada	Média	Mediana	D.P.	Assimetria	Curtose
Legislação	3-15	6-15	10.34	10.00	1.77	.555	.462
Desenvolvimento	5-25	10-25	16.63	16.00	3.58	.455	-.059
Processos psicológicos	6-30	10-30	20.07	19.98	3.95	.134	.260
Trabalho com a família	4-20	6-20	13.46	13.32	2.69	.447	.083
Ensino/avaliação	14-70	18-70	45.62	43.90	9.95	.325	.071
Organização sala de aula	7-35	9-35	21.97	21.00	5.26	.365	-.055

A análise dos valores representados mostra, ainda, que médias e medianas mantêm entre si estreita proximidade. Conclui-se, deste modo, que as médias tendem a situar-se nos pontos da distribuição que dividem a amostra a meio.

Os coeficientes de assimetria possuem todos sinal positivo e só num dos casos (*Grau de Conhecimento da Legislação*) se eleva acima do limite de aceitabilidade proposto em Tabachnick e Fidell (1989) para as amostras pequenas ou de média dimensão (lembramos que, tendo em conta o nosso N, esse limite corresponde a .459). Porém, mesmo na circunstância onde o limite é ultrapassado, o coeficiente sobe, apenas, a .555, nível que está ainda distante de 1.00. Por sua vez, as medidas da curtose não se afastam suficientemente de zero para que possamos sustentar a existência de qualquer proximidade à distribuição leptou platicúrtica.

Este conjunto de indicadores parecem apoiar, inequivocamente, a hipótese de que as escalas possuem bons níveis de sensibilidade.

Relativamente à consistência interna (**Quadro 7.15**), os resultados mostram que o valor de *alpha* correspondente aos três itens agrupados na escala da legislação não é plenamente satisfatório, rondando apenas .700. Nos restantes casos observam-se coeficientes superiores a .800, verificando-se que em duas das escalas o *alpha* sobe acima de .900.

Quadro 7.15- Consistência Interna (alpha de Cronbach) dos itens incluídos nos seis *clusters* do questionário para as respostas referentes ao grau do conhecimento.

Clusters	Alpha de Cronbach
Legislação	.695
Desenvolvimento específico	.896
Processos psicológicos	.863
Trabalho com a família e outros profissionais	.825
Técnicas e estratégias de ensino e avaliação	.954
Técnicas e procedimentos da organização da sala de aula	.927

Apesar do coeficiente alpha para a escala da legislação não ser inteiramente satisfatório, o estudo da sensibilidade dos itens e das escalas a que se juntam os resultados da análise factorial, justificam minimamente a adequação de uma

abordagem dos resultados, tendo como referência as seis sub-escalas constituídas segundo critérios de ordenação *a priori* dos seus itens.

3.1- Fonte do conhecimento

Conforme foi dito, o questionário administrado aos professores pedia que, para cada conhecimento, fosse indicada a principal fonte da sua aquisição. Os respondentes deveriam, assim, situar-se face a quatro alternativas (*experiência profissional, troca de opinião com os colegas, formação inicial e acções de formação/cursos de especialização*), podendo assinalar, simultaneamente e item a item, as duas possibilidades mais significativas.

Dada a natureza desta avaliação, julgamos ter pouco sentido realizarmos qualquer estudo sobre as características métricas do instrumento. Nessa ordem de ideias, limitarmo-nos-emos a uma abordagem descritiva geral dos resultados, seguida de uma análise das relações entre as observações referentes à fonte e os dados relativos à importância e grau do conhecimento. Como aduziremos, na altura própria, tais análises, além de facultarem informações potencialmente interessantes, são susceptíveis de fornecerem alguns indicadores de validação do questionário de conhecimentos pedagógicos gerais.

Considerando as referências às fontes do conhecimentos, a **figura 7.3** mostra as médias dos diferentes tipos de escolha no universo total das respostas. Poder-se-á verificar que as várias fontes têm, globalmente, um peso diverso ($F_{\text{medidas repetidas}} = 98.31; P = .000$).

A *experiência profissional* foi, de longe, a fonte de conhecimento mais mencionada, aparecendo com uma média de 22.79 no conjunto dos 39 itens. A *troca de opiniões com colegas* e as *acções de formação/cursos de especialização* apresentaram valores muito iguais (respectivamente 14.17 e 13.72). Aliás, a análise

dos contrastes efectuada pelo método de Bonferroni, ilustrou que elas não diferiram significativamente entre si.

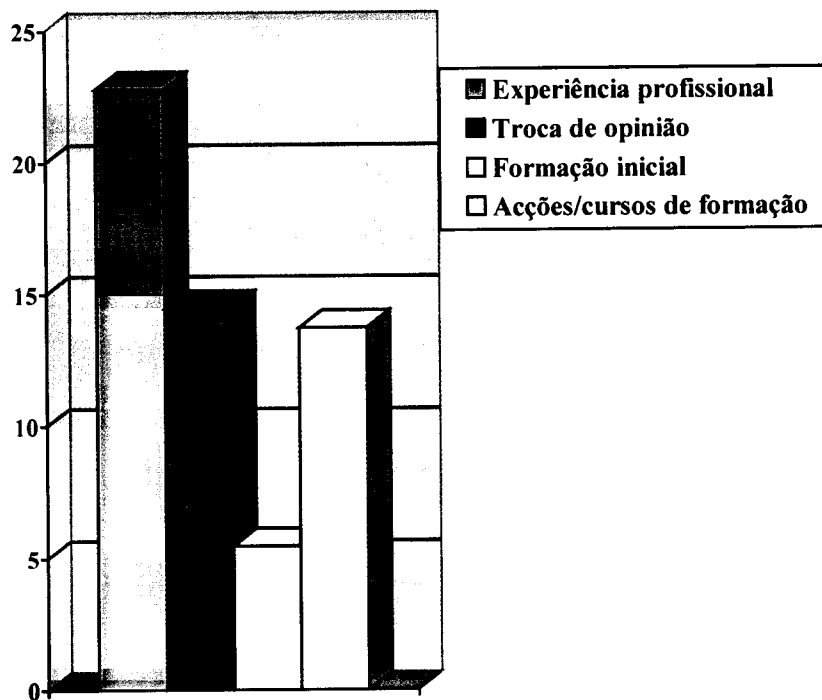


Figura 7.3 – Média das escolhas das fontes do conhecimento para o total dos itens do questionário.

A menção à *formação inicial* (média de 5.47) apareceu, claramente, com os valores mais baixos (sugerindo, talvez, o seu pouco relevo na aprendizagem dos conteúdos dos conhecimentos pedagógico).

A análise dos coeficientes de correlação¹ que figuram no quadro 7.16, mostram dois grandes contrastes. Assim, os docentes que atribuem papel significativo à experiência profissional na aquisição dos conhecimentos tendem a valorizar menos o

¹ As correlações informam-nos acerca do grau de associação entre variáveis. À semelhança do que sucede com os procedimentos da estatística inferencial, é possível determinar se o valor de um coeficiente entra ou não na zona de rejeição da hipótese nula. Acontece que com amostras muito grandes, coeficientes de baixa magnitude atingem, facilmente, os níveis de significância normalmente aceites ($\alpha \leq 0.05$). Poderemos estar, assim, perante correlações significativas mas que não traduzem uma ligação importante entre variáveis. Tal circunstância, faz com que o recurso a um mero critério de aceitabilidade estatística nem sempre seja satisfatório. Ora, no âmbito da presente dissertação, sempre que estiver em causa um N superior a 100, para além da exigência da rejeição da hipótese nula, só consideraremos como verdadeiramente relevantes e com real interesse explicativo os coeficientes ≥ 0.30 , ou então, os ≤ -0.30 . Segundo indicação de McWilliam (seminário de metodologia de investigação conduzido, em 2000, no contexto do curso de Doutoramento em Psicologia da FPCE UP), este critério é, hoje, adoptado por numerosos investigadores e está, implicitamente, consagrado nas políticas editoriais de muitas revistas da especialidade.

papel da formação inicial. Por sua vez, os professores que não reconhecem tanto a importância dos cursos de formação conferem maior significado ao papel da troca de opinião com os colegas.

Quadro 7.16- Coeficientes de correlação (r de Pearson) entre a quantidade de respostas referentes às quatro fontes do conhecimento.

	Experiência profissional	Troca de opinião	Formação inicial	Acções/cursos de formação
Experiência profissional	1.000	—	—	—
Troca de opinião	.069	1.000	—	—
Formação inicial	-.324	-.169	1.000	—
Acções/cursos de formação	-.111	-.549	-.158	1.000

Aceitando que as *acções/cursos de especialização* favorecem, mais do que qualquer outro dos meios, não só a aquisição dos conhecimentos pedagógicos gerais, mas também a sensibilidade do professor à sua importância, será lógico pensarmos o seguinte: qualquer conhecimento cuja aprendizagem surja referenciada àquela primeira fonte de aquisição tenderá a ser comparativamente mencionado como mais importante e possuído em maior grau. Dada a relação, aparentemente, antitética entre as *acções/cursos de formação* e a *troca de opinião com colegas* é plausível que a indicação desta segunda fonte esteja associada ao reconhecimento de uma menor importância e de um mais baixo domínio do conhecimento. Ora, a confirmação de tais hipóteses mostrará que os resultados obtidos através do questionário configuram padrões teoricamente esperados. Nessa eventualidade, reuniremos elementos que não deixarão de suportar a validade do instrumento por nós construído.

Consequentemente, analisámos as relações entre os *scores* totais das seis sub-escalas (importância ou grau do conhecimento) e o número de vezes que, nos itens correspondentes, era referida cada uma das quatro fontes. Ora, conforme o **quadro 7.17** ilustra, as menções à experiência profissional ou ao curso de formação inicial não

mantiveram associações fortes com nenhuma das escalas relativas às respostas acerca da importância ou grau do conhecimento. Contudo, nos restantes casos, um número razoável dos coeficientes de correlação apresentam valores a destacar. De facto, se atentarmos, por exemplo, na variável *troca de opiniões com os colegas*, verificaremos que todos os coeficientes são negativos e variam entre $-.267$ e $-.346$. Inversamente, as correlações relativas às *acções/cursos de formação* elevam-se na quase totalidade acima de $+.30$ (as únicas excepções dizem respeito ao *conhecimento da legislação* e das estratégias de ensino/avaliação que, embora atinjam os critérios de significância estatística, ponderam com valor abaixo de $.30$).

Quadro 7.17- Coeficientes de correlação entre as sub-escalas (importância e grau do conhecimentos) e a frequência de menções às quatro fontes de aquisição de conhecimento no conjunto dos itens correspondentes.

Importância do conhecimento	Experiência Profissional	Troca de opinião com colegas	Curso de formação inicial	Acções/Cursos de formação
Legislação	-.092	-.323	-.004	.356
Desenvolvimento	-.045	-.304	.019	.368
Proc. Psicológicos	.001	-.321	-.053	.407
Famílias	-.026	-.346	.011	.357
Ensino/avaliação	-.038	-.283	-.019	.303
Sala de aula	-.021	-.267	-.020	.324
Grau do conhecimento				
Legislação	.103	-.219	-.040	.201
Desenvolvimento	.016	-.295	-.024	.332
Proc. Psicológicos	-.019	-.316	-.024	.311
Famílias	.072	-.311	.065	.326
Ensino/avaliação	.003	-.226	.034	.288
Sala de aula	-.011	-.192	.059	.307

Note-se, que as associações observadas parecem ser mais fortes quando estão em jogo as escalas da *importância do conhecimento* do que as do *grau do conhecimento*. Isso sucede, nomeadamente, em todas as situações referidas à *troca de opinião com os colegas* e às *acções/cursos de formação*.

1.4- Síntese

Embora nem sempre inteiramente inquestionáveis, os indicadores estatísticos apurados permitem dizer que os itens e o questionário de conhecimentos pedagógicos gerais revelam sensibilidade admissível. Da mesma forma, constituição de seis sub-escalas –que evidenciam, genericamente, níveis razoáveis de consistência interna– possuem consistência factorial. O instrumento parece, pois, denotar características métricas aceitáveis que legitimam a tese segundo a qual estamos perante um questionário adequado a propósitos de investigação.

Foi possível constatar que quando os respondentes referenciam a aquisição de um conhecimento à frequência de acções de formação não inicial maior é a tendência para o acharem mais importante e para reconhecerem que o dominam melhor¹. Inversamente, sempre que mencionam a *troca de opiniões com os colegas* como fonte de aprendizagem menor é o relevo e proficiência atribuídos ao conteúdo de conhecimento expresso no item. Atendendo a que estes factos se inscrevem bem nas expectativas teóricas (afinal, os cursos de formação constituem, indubitavelmente, meios de aprendizagem mais poderosos do que a mera troca de opiniões com os colegas!), dispomos, aqui, de um indicador susceptível de apoiar a validade do questionário.

Merece, algum realce, a observação de que as pontuações referentes à *importância do conhecimento* são mais elevadas do que as relativas ao *grau do conhecimento*. Embora a natureza distinta destas estimativas torne discutível a comparação directa dos resultados, é tentador pensarmos que tais diferenças poderão representar uma medida das carências de formação sentidas pelos próprios docentes.

¹ A falta de saliência da formação inicial é compreensível se atentarmos na idade e tempo de serviço dos inquiridos. De facto, a conclusão dos seus cursos está, já, a uma relativamente grande distância temporal do momento em que responderam ao questionário. Além, dos naturais efeitos relacionados com o esquecimento, acontece que muitos dos conhecimentos mencionados não fizeram, obviamente, parte dos seus currículos de formação.

Isto, logicamente, se aceitarmos o pressuposto de que os juízos acerca da importância do conhecimento reflectem a opinião dos respondentes relativamente ao que é ideal um professor saber e que avaliações referentes ao grau do conhecimento estimam, com alguma aproximação, o que eles na realidade sabem.

2- Questionário das Adaptações no Processo de Ensino

O *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino* é uma versão modificada do *Adaptation Evaluation Instrument* (AEI), originalmente elaborado por Schumm e Vaughn (1991). Os itens deste instrumento foram traduzidos e reformulados de maneira a melhor se adequarem à realidade portuguesa. Nesse sentido, entrevistámos 23 professores do ensino básico que tinham experiência de trabalho em classes integrando alunos com NEE. Auscultámos, igualmente, peritos ligados à formação inicial de docentes ou à formação de professores do Educação Especial. Após construirmos uma primeira versão piloto, chegámos à formulação definitiva do questionário depois de o administrarmos experimentalmente a um grupo de 18 professores que reflectiram criticamente sobre o conteúdo dos itens e apresentaram algumas sugestões para o seu aperfeiçoamento.

O nosso instrumento passou, assim, a constar de um total de 26 itens cujo conteúdo indaga as ideias dos professores acerca da desejabilidade e da facilidade das adaptações a promover para crianças com NEE incluídas em salas do ensino regular. Os respondentes devem avaliar cada uma das adaptações mencionadas em termos da sua desejabilidade (até que ponto pensam ser desejável implementá-las, ou seja, em que medida gostariam de as poder pôr em execução na prática profissional) e da sua facilidade (até que ponto consideram fácil proceder às adaptações no contexto da sala de aula). A fim de realizarem essas avaliações, é utilizada, para ambas as situações,

uma escala tipo *Lickert* de 1 a 5 pontos aos quais são atribuídos os seguintes significados:

- 1- Nenhuma (desejabilidade; facilidade)
- 2- Pouca (desejabilidade; facilidade)
- 3- Alguma (desejabilidade; facilidade)
- 4- Bastante (desejabilidade; facilidade)
- 5- Muita (desejabilidade; facilidade)

Por conseguinte, na lógica implícita a este sistema de classificação, as notas de 1 e 2 corresponderão a avaliações de sinal negativo (reconhecimento de que não são desejáveis ou fáceis) e as de 4 ou 5 a juízos de carácter positivo (admissão de que as adaptações são desejáveis ou fáceis). A pontuação de 3, situada na zona intermédia da escala, tenderá a representar um julgamento, tendencialmente, neutro.

Conforme foi referido, os professores respondiam aos itens do questionário, estimando, primeiro, o grau de desejabilidade das adaptações e, depois, o nível de facilidade da sua implementação. As análises subsequentes considerarão em separado estas duas dimensões de resposta.

2.1- Desejabilidade das Adaptações

Considerando a lógica inerente ao critério de pontuação e tendo em conta o total dos itens do questionário, verificamos na **figura 7.4** que há uma esmagadora percentagem de respostas a reconhecer a elevada desejabilidade das adaptações (rondando os 90 %).

Perto de 10 % dos professores situa-se no nível intermédio de apreciação, havendo, apenas, 1.27 % de respostas a admitir pouca ou nenhuma desejabilidade das adaptações. Parece observar-se, assim, um consenso alargado em torno da ideia de que

as adaptações propostas nos vários itens têm, em princípio, grande adesão ou aceitação quando os professores perspectivam o seu trabalho com crianças portadoras de NEE.

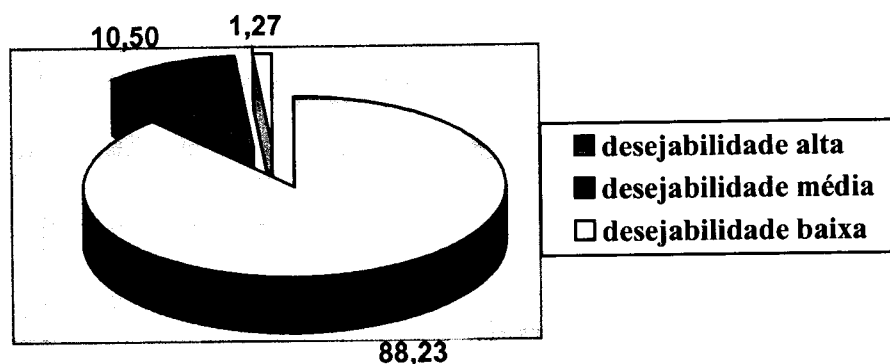


Figura 7.4 – Percentagem de respostas considerando a alta, média e baixa desejabilidade das adaptações propostas nos 27 itens do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Note-se, contudo, que a grande concentração de respostas situadas nas zonas de pontuação superiores indicia estarmos perante distribuições negativamente assimétricas.

sensibilidade dos itens

O **quadro 7.18** refere a variação, a média, o desvio padrão, a moda, as medidas de assimetria e curtose dos 26 itens do questionário. Pode-se verificar que a dispersão das respostas não aproveita, na maioria dos casos o espaço de variabilidade possível. De facto, observa-se que em 7 dos itens (26.93 %) há efectivos representados nos níveis de pontuação máxima e mínima. Por sua vez, a variação relativa aos outros 19 itens estende-se entre dois e cinco pontos.

As médias e desvios padrões bem como os valores modais indicam que os respondentes escolheram, preferencialmente, as notas mais elevadas das escalas.

Quadro 7. 18- Sensibilidade dos itens (*desejabilidade das adaptações*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Itens*	Variação	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
1- Comunicar com os pais dos alunos integrados (encorajá-los no apoio educativo que dão aos filhos)	2-5	4.47	0.64	5	-0.996	0.881
2- Planear tarefas onde os alunos com NEE sejam bem sucedidos de modo a diminuir a frustração	2-5	4.43	0.70	5	-0.915	-0.003
3- Atribuir tempo ao ensino de estratégias de aprendizagem (ensinar a tomar notas, sublinhar ideias principais...)	2-5	4.26	0.70	4	-0.571	-0.176
4- Respeitar os alunos com NEE (e promover o seu respeito junto dos colegas) como indivíduos diferentes	2-5	4.47	0.63	5	-0.826	0.026
5- Estabelecer rotinas adequadas para que os alunos integrados saibam o que se pretende deles	2-5	4.39	0.59	4	-0.469	-0.155
6- Usar o computador para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE	1-5	3.97	0.92	4	-0.875	0.762
7- Fornecer aos alunos com NEE informação constante acerca dos seus progressos	2-5	4.27	0.72	4	-0.551	-0.552
8- Ajudar os alunos integrados a encontrar formas adequadas de exprimir sentimentos	2-5	4.47	0.62	5	-0.832	0.056
9- Fazer adaptações curriculares a longo prazo, estabelecendo objectivos realistas	2-5	4.27	0.75	5	-0.759	0.009
10- Ajustar o arranjo físico da sala aos alunos com NEE	2-5	4.32	0.72	5	-0.755	-0.019
11- Colocar o aluno integrado junto de colega, facultando modelos para o comportamento e actividade académica	1-5	4.28	0.72	4	-0.779	0.558
12- Envolver aluno integrado em actividades de pequeno grupo com alunos em níveis de aprendizagem distintos	2-5	4.27	0.73	5	-0.616	-0.371
13- Favorecer relações interpessoais com os alunos integrados	2-5	4.49	0.65	5	-0.956	0.115
14- Organizar a compreensão dos conceitos apresentados (uso de comentários, de reforços, de palavras-chave...)	2-5	4.25	0.73	4	-0.526	-0.621
15- Usar materiais alternativos para os alunos integrados	1-5	4.19	0.84	5	0.977	0.961
16- Envolver aluno integrado nas actividades globais da sala implicando-o em todas as actividades da classe	2-5	4.31	0.75	5	-0.658	-0.629
17- Fornecer tempo extra no ensino do aluno integrado	1-5	4.21	0.79	5	-0.721	0.092
18- Adaptar o ritmo de ensino (material em segmentos mais pequenos, uso de abordagem passo a passo...)	2-5	4.23	0.78	5	-0.586	-0.652
19- Estabelecer expectativas para os alunos integrados (esperar o melhor deles...)	1-5	4.16	0.82	4	-1.003	0.972
20- Adaptar avaliação dos alunos com NEE (testes orais, modificar procedimentos de administração dos testes...)	1-5	4.33	0.75	5	-0.810	0.227
21- Individualizar o ensino (planear sessões individuais além das aulas, tempo de ensino individualizado durante as aulas...)	2-5	4.29	0.79	5	-0.823	-0.162
22- Comunicar com os alunos integrados (encontros individuais curtos; discutir com eles modificações curriculares)	2-5	4.38	0.62	4	-0.552	-0.213
23- Articular ensino com professor de apoio (reunir, escrever pequenas notas, conversas informais...)	2-5	4.45	0.64	5	-0.806	-0.065
24- Ter fichas de registos para avaliação do progresso dos alunos	2-5	4.35	0.70	5	-0.665	-0.544
25- Dar reforços e elogios (encorajar o esforço, dar apoio quando os alunos com NEE estão desencorajados)	2-5	4.53	0.61	5	-0.988	0.369
26- Apreciar se os alunos integrados compreenderam as tarefas propostas (pedir para repetirem o que foi pedido...)	1-5	4.29	0.75	5	-0.792	0.325

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

Assim, a pontuação de cinco surge-nos 18 vezes como a moda das diferentes distribuições e a pontuação de quatro 8 vezes.

Reflectindo as tendências acabadas de enunciar, as medidas de assimetria são, na sua totalidade, negativas. A esmagadora maioria delas (20 em 26) apresenta valores abaixo de $-.600$ e todas elas caem fora do limite de aceitabilidade proposto em Tabachnick e Fidell (1989) para amostras pequenas ou de média dimensão ($-.459$). Porém, num só dos casos o coeficiente de assimetria ultrapassa (ainda que ligeiramente) o nível de -1.00 .

Quanto à curtose, os indicadores parecem mais favoráveis, havendo 17 itens cujos valores variam entre $+.400$ e $-.400$. Apenas em dois casos foi ultrapassado o limite crítico de $\pm .919$.

Podemos, pois, afirmar que os dados referentes à sensibilidade dos itens oferecem-nos um quadro longe de representar o ideal. Todavia, ponderadas, no seu conjunto, as características das várias distribuições, verificamos que todos os itens têm associado um espaço de dispersão aceitável e que, apesar dos traços de alguma irregularidade, são susceptíveis de permitirem uma discriminação razoável dos respondentes. De qualquer maneira, mais adiante, teremos oportunidade de confirmar se os *scores* resultantes da sua adição nas várias sub-escalas colocam problemas sérios no plano da sensibilidade.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

A necessidade de encontrarmos uma forma de elaboração dos resultados capaz de os tornar analiticamente mais manejáveis, levou a que indagássemos a possibilidade de detectar agrupamentos consistentes de itens. Em tal eventualidade, legitimar-se-ia a sua inclusão em sub-escalas o que faculta uma importante redução de

dados. Procedemos, assim, à análise factorial dos itens através do método das componentes principais. Com tal estudo propusemo-nos os seguintes dois objectivos:

- 1- Verificar se a matriz das intercorrelações obtida para as respostas referentes à *desejabilidade das adaptações* possuía as características indispensáveis ao reconhecimento da sua factoriabilidade.
- 2- Em caso afirmativo, avaliar a consistência estatística e conceptual das soluções factoriais encontradas.

A ponderação dos indicadores estatísticos como a determinante matricial ($D=6.652E-11$), o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.962$), as medidas de adequação da amostra (MSA) relativas a cada item (valores situados entre .981 e .936) a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=7510.419$; $P=.000$) suportam a hipótese da factoriabilidade da matriz de correlação entre os itens.

Quadro 7.19. Componentes extraídas e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	14.59	56.118%	56.118%
Componente 2	1.88	7.232%	63.350%
Componente 3	1.65	6.350%	69.700%
Componente 4	0.65	2.250%	—

Adoptando os critérios sugeridos por Tabachnick e Fidell (1989) optámos por extrair somente as componentes cujos valores próprios (eigenvalues) são iguais ou superiores a um. Assim, a solução escolhida contempla 3 factores (**quadro 7.19**) e explica cumulativamente 69.70% da variância total dos resultados. A primeira componente justifica perto de 56 % dessa variância; à segunda cabe justificar 7.23% e à terceira 6.35%.

As elevadas correlações entre os itens do questionário levou-nos a optar pela rotação oblíqua da matriz factorial segundo o método Oblimin Directo com normalização de Kaiser. Definido o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificamos, a partir da análise da Matriz das Ponderações (*Pattern Matrix*), que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é plenamente satisfatória. Na verdade, conforme o **quadro 7.20** ilustra, todos eles cumprem o critério de inclusão explicitado e denotam grande especificidade, saturando, aos níveis requeridos, um e apenas um factor.

O **factor 1** reúne o maior número de itens. Neles refere-se o investimento de tempo no ensino de estratégias para melhor aprender, a monitorização, por parte do professor, da compreensão que os alunos têm das tarefas que lhes são propostas, o recurso a procedimentos específicos (comentários, reforço de conhecimentos, das sequências temporais, etc.) para facilitar a compreensão de conceitos, a individualização do ensino, a colocação de estudantes sem dificuldades junto de outros com NEE, o envolvimento dos alunos em actividades de pequeno grupo e nas actividades globais da sala de aula, a adaptação dos ritmos de ensino e dos processos de avaliação, fornecimento de tempo extra para reforço ou prática de competências em fase de aprendizagem, avaliação constante dos progressos alcançados e apresentação sistemática do respectivo *feedback*. Todos estes conteúdos dizem respeito a adaptações que, segundo Gilberts e Lignugaris-Kraft (1997), se inscrevem no âmbito do acto de ensino propriamente dito. Por conseguinte, integramos o presente conjunto de itens numa escala das *adaptações ao nível das estratégias de ensino*.

Pelo seu lado, o **factor 2** engloba itens que enfatizam, de alguma maneira, as condições prévias ao ensino. Há referências ao clima afectivo e interaccional da sala de aula tão indispensáveis ao bem-estar dos estudantes. Menciona-se o sucesso como forma de evitar a frustração e dois itens, embora não dizendo, directamente respeito

Quadro 7. 20- Saturação dos itens (*desejabilidade das adaptações*) nos três factores e sua interpretação

CONTEÚDO DOS ITENS*		INTERPRETAÇÃO DOS FACTORES (SUB-ESCALAS)		
		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir tempo ao ensino de estratégias de aprendizagem. (ensinar a tomar notas, sublinhar ideias principais...) - Apreciar se os alunos integrados compreenderam as tarefas propostas (repetirem o que foi pedido...) - Organizar a compreensão dos conceitos apresentados (uso de comentários, reforços de palavras-chave...) - Individualizar o ensino (planear sessões individuais, tempo de ensino individualizado durante as aulas...) - Colocar aluno integrado junto de colega, facultando modelos para o comportamento e actividade académica - Envolver aluno integrado em actividades de pequeno grupo com alunos em níveis de aprendizagem distintos - Envolver aluno integrado nas actividades globais da sala implicando-o em todas as actividades da classe - Fornecer tempo extra no ensino do aluno integrado - Adaptar o ritmo de ensino (material em segmentos mais pequenos, uso de abordagem passo a passo...) - Ter registos para avaliação do progresso dos alunos - Fornecer aos alunos com NEE's informação constante acerca dos seus progressos - Adaptar avaliação dos alunos com NEE's (testes orais, modificar procedimentos de administração dos testes...) 		.413	.210	.286
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os alunos com NEE's (e promover o seu respeito junto dos colegas) como indivíduos diferentes - Estabelecer rotinas adequadas para que os alunos integrados saibam o que se pretende deles - Dar reforços e elogios (encorajar o esforço, dar apoio quando os alunos com NEE's estão desencorajados - Favorecer relações interpersonais com os alunos integrados - Ajudar os alunos integrados a encontrar formas de exprimir sentimentos - Comunicar com os alunos integrados (encontros individuais curtos; discutir com eles modificações curriculares) - Articular ensino com professor de apoio (reunir, escrever pequenas notas, conversas informais...) - Comunicar com os pais dos alunos integrados (encorajá-los no apoio educativo que dão aos filhos) - Planear tarefas onde os alunos com NEE's sejam bem sucedidos de modo a diminuir a frustração 		.045	.765	-.012
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer expectativas para os alunos integrados - Fazer adaptações curriculares a longo prazo, estabelecendo objectivos realistas - Ajustar o arranjo físico da sala aos alunos com NEE's - Usar materiais alternativos para os alunos integrados - Usar o computador para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE's 		.014	.819	.071
		-.028	.833	.019
		.079	.928	.024
		-.118	.918	.026
		.138	.696	-.011
		.077	.792	.038
		.155	.726	.041
		.207	.571	.147
		-.106	-.034	.937
		.061	.022	.749
		.101	.069	.692
		-.050	.017	.917
		.031	.087	.893

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é respeitada a sua ordem de apresentação

aos alunos, sublinham igualmente funções interactivas: abordam a comunicação com os pais e os professores de apoio. Este factor representa, para nós, a escala das *adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional*.

Finalmente o **factor 3** agrupa toda uma série de questões relativas ao estabelecimento de metas para os alunos, às alterações físicas da sala de aula e às modificações dos materiais pedagógicos. Será, com toda a propriedade, a escala das *adaptações gerais*.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

Procurámos avaliar os indicadores de sensibilidade destas sub-escalas. A leitura dos dados transcritos no **quadro 7.21**, permite constatar que o somatório dos itens em cada uma delas define um considerável espaço de variação entre os valores máximo e mínimo.

Quadro 7.21- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas de desajustabilidade do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Sub-escalas	Varição	Média	D.P.	Mediana	Assimetria	Curtose
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	19 - 60	51.33	7.80	52.80	-0.622	0.183
Adaptações ao nível do clima relacional	16 - 45	40.08	5.30	41.40	-0.781	0.695
Adaptações gerais	8 - 25	20.91	3.43	21.25	-0.828	0.278

Reflectindo o enviesamento das respostas que incidiram preferencialmente nos níveis de pontuação superior, os coeficientes de assimetria são negativos e moderadamente elevados (não chegam contudo a superar o nível de -1.00). Os valores da curtose, situados dentro dos critérios de aceitabilidade mais rigorosos, apenas na escala das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional* indiciam uma ligeira aproximação à distribuição leptocúrtica.

Por sua vez as distâncias que separam as médias e medianas são reduzidas. Embora, as características métricas das escalas não contemplem os parâmetros ideais, os seus indicadores parecem fornecer garantias de uma suficiente variabilidade dos resultados.

Quadro 7.22- Consistência Interna (alpha de Cronbach) dos itens incluídos nas três escalas de desejabilidade do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.956
Adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional	.942
Adaptações gerais	.906

A fim de avaliarmos até que ponto é adequada a utilização destes grupos de itens como sub-escalas do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino (desejabilidade das adaptações)* examinámos, para cada um deles, o grau de consistência interna, calculando os respectivos *alphas* de Cronbach. O **quadro 7.22** ilustra que os valores dos *alpha* são, em todos os casos, bastante elevados, revelando bons níveis de consistência interna.

Por conseguinte, parece justificar-se a ideia de que, sob o ponto de vista metodológico, não existem objecções sérias a que as escalas possam ser utilizadas, enquanto instrumentos fiáveis, no contexto da nossa investigação.

2.2- Facilidade das Adaptações

Conforme referimos anteriormente, as estimativas relativas à facilidade das adaptações eram, também, efectuadas mediante uma escala de tipo *Lickert* com cinco pontos. Segundo a lógica desta pontuação –e considerando o total dos itens do questionário– podemos observar na **figura 7.5** que há pouca diferença entre a percentagem de respostas que reconhecem a facilidade média (3 pontos) e a facilidade

elevada (4 e 5 pontos) das adaptações. Cerca de 15% das respostas referem ser pouco fácil pôr em execução as proposições contidas nos itens.

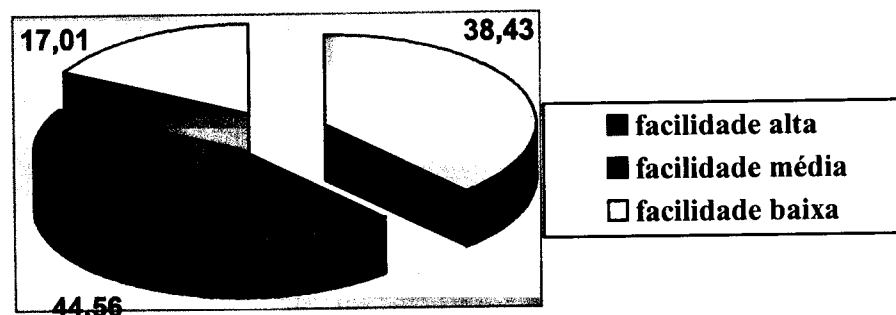


Figura 7.5 – Percentagem de respostas considerando a alta, média e baixa facilidade das adaptações no total dos itens do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Se tivermos em conta o perfil geral das avaliações relativas à *desejabilidade das adaptações* (cf. **figura 4**), verificamos que aumenta, muito sensivelmente, a incidência de respostas correspondentes aos níveis baixo e médio em detrimento das relativas ao nível alto. Importa, contudo, salientar nesta apreciação, que *desejabilidade* e *facilidade* correspondem a atributos valorativos qualitativamente distintos. Como tal, ao contrário da posição de Schumm e Vaughn (1991), não nos parece legítimo comparar directamente as pontuações referentes a um e a outro atributo.

Poderemos, de facto, dizer que *algo é muito desejável mas difícil de implementar*. Trata-se de um enunciado no qual os territórios definidos pelos termos *desejabilidade* e *dificuldade* se confrontam sem se identificarem. Nesse sentido, os princípios básicos que instituem a sua facticidade não são violados. Contrariamente, a asserção de que *algo é mais desejável do que fácil de realizar* constitui, quiçá, uma figura de estilo eloquente, mas factualmente confusa. Na verdade, ao estabelecermos contrastes de ordem quantitativa entre qualidades diferentes há uma violação clara das assunções básicas que regem a comparabilidade das medidas.

Assim, retornando aos dados das **figuras 7.3 e 7.4**, a única asserção válida (não justificável por qualquer comparação estatística directa) é a de que os professores tendem, genericamente, a achar as adaptações de ensino como desejáveis, não se mostrando tão positivos quanto à facilidade de as implementar.

sensibilidade dos itens

Em ordem a avaliarmos a sensibilidade dos itens, determinámos para cada um deles a amplitude de variação das respostas, a média, o desvio padrão e os valores de curtose e assimetria (**quadro 7.23**). Da análise destes resultados, sobressaem as seguintes constatações:

- 1- Há, na esmagadora maioria dos casos (25 num total de 26 itens), um aproveitamento integral da variabilidade possível das respostas, verificando-se a presença de efectivos nos níveis de pontuação máxima e mínima.
- 2- No único caso em que a condição referida no ponto anterior não se verifica, o leque da variação estende-se entre os 2 e os 5 pontos.
- 3- As médias nos diferentes itens situam-se, em 23 dos 26 casos, entre 2.50 e 3.50, significando que estão maioritariamente mais perto do valor 3 do que dos 2 ou 4 pontos.
- 4- Nenhuma das médias atinge valor igual ou superior a 4 pontos;
- 5- Só em dois dos itens a moda não se situa nos 3 pontos que correspondem ao nível intermédio da escala.
- 6- As medidas de assimetria (umas negativas outras positivas) situam-se, sem qualquer excepção, no intervalo definido pelos valores de $\pm .459$;
- 7- Os coeficientes de curtose distribuem-se entre $+ .603$ e $- .542$ o que os coloca dentro de um espaço de inequívoca aceitabilidade.

Quadro 7. 23- Sensibilidade dos itens (*facilidade das adaptações*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Itens*	Variación	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
1- Comunicar com os pais dos alunos integrados (encorajá-los no apoio educativo que dão aos filhos)	1-5	3.48	0.76	3	0.015	-0.120
2- Planear tarefas onde os alunos com NEE's sejam bem sucedidos de modo a diminuir a frustração	1-5	3.47	0.77	3	0.056	-0.143
3- Atribuir tempo ao ensino de estratégias de aprendizagem (ensinar a tomar notas, sublinhar ideias principais...)	1-5	3.17	0.78	3	0.042	0.356
4- Respeitar os alunos com NEE's (e promover o seu respeito junto dos colegas) como indivíduos diferentes	1-5	3.37	0.78	3	0.249	-0.074
5- Estabelecer rotinas adequadas para que os alunos integrados saibam o que se pretende deles	1-5	3.35	0.70	3	0.293	0.291
6- Usar o computador para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE's	1-5	2.84	1.13	3	0.122	-0.542
7- Fornecer aos alunos com NEE's informação constante acerca dos seus progressos	1-5	3.31	0.86	3	0.135	-0.347
8- Ajudar os alunos integrados a encontrar formas adequadas de exprimir sentimentos	1-5	3.57	0.78	3	0.022	-0.222
9- Fazer adaptações curriculares a longo prazo, estabelecendo objectivos realistas	1-5	3.15	0.82	3	0.351	0.295
10- Ajustar o arranjo físico da sala aos alunos com NEE's	1-5	3.23	0.90	3	0.134	-0.276
11- Colocar o aluno integrado junto de colega, facultando modelos para o comportamento e actividade académica	1-5	3.31	0.86	3	-0.169	0.156
12- Envolver aluno integrado em actividades de pequeno grupo com alunos em níveis de aprendizagem distintos	1-5	3.35	0.81	3	0.137	-0.070
13- Favorecer relações interpessoais com os alunos integrados	1-5	3.69	0.82	4	-0.205	-0.110
14- Organizar a compreensão dos conceitos apresentados (uso de comentários, de reforços, de palavras-chave...)	1-5	3.18	0.71	3	0.128	0.603
15- Usar materiais alternativos para os alunos integrados	1-5	3.07	0.92	3	0.269	-0.314
16- Envolver aluno integrado nas actividades globais da sala implicando-o em todas as actividades da classe	1-5	3.36	0.87	3	0.110	-0.156
17- Fornecer tempo extra no ensino do aluno integrado	1-5	2.83	0.81	3	0.051	0.579
18- Adaptar o ritmo de ensino (material em segmentos mais pequenos, uso de abordagem passo a passo...)	1-5	3.07	0.74	3	0.263	0.242
19- Estabelecer expectativas para os alunos integrados (esperar o melhor deles...)	1-5	3.23	0.79	3	0.272	0.478
20- Adaptar avaliação dos alunos com NEE's (testes orais, modificar procedimentos de administração dos testes...)	1-5	3.35	0.82	3	0.008	0.268
21- Individualizar o ensino (planear sessões individuais além das aulas, tempo de ensino individualizado durante as aulas...)	1-5	2.82	0.93	3	0.149	-0.355
22- Comunicar com os alunos integrados (encontros individuais curtos; discutir com eles modificações curriculares)	1-5	3.31	0.82	3	0.201	-0.293
23- Articular ensino com professor de apoio (reunir, escrever pequenas notas, conversas informais...)	1-5	3.49	0.79	3	-0.161	0.342
24- Ter fichas de registos para avaliação do progresso dos alunos	1-5	3.33	0.76	3	0.145	-0.052
25- Dar reforços e elogios (encorajar o esforço, dar apoio quando os alunos com NEE's estão desencorajados)	1-5	3.88	0.85	4	-0.249	-0.571
26- Apreciar se os alunos integrados compreenderam as tarefas propostas (pedir para repetirem o que foi pedido...)	1-5	3.29	0.71	3	0.376	0.108

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

Estes indicadores estatísticos permitem, de forma muito nítida, concluir que, a respeito da *facilidade das adaptações*, os itens revelam distribuições cujos parâmetros se aproximam do teoricamente esperado na curva normal. Por essa razão, ganha plausibilidade a hipótese de que a sua sensibilidade será bastante razoável.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

Tratando-se do mesmo conjunto de itens, quisemos verificar até que ponto a estrutura das respostas referente à facilidade das adaptações era comparável com a identificada no caso da desejabilidade. Para o efeito determinámos as correlações entre os itens e submetemos a matriz obtida aos procedimentos da análise factorial segundo o método das componentes principais.

Os valores da determinante matricial ($D=1.265E-07$), do índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .922$), as medidas de adequação da amostra (MSA) para os diferentes itens (situadas entre .953 e .896) bem como os dados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2= 5090.618$; $P= .000$) mostram que o padrão dos r_s preenche plenamente os critérios de factoriabilidade.

Quadro 7.24- Componentes com valor próprio superior a um e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	10.43	40.131%	40.131%
Componente 2	2.43	9.361%	49.492%
Componente 3	1.98	7.624	57.116%
Componente 4	1.04	—	—
Componente 5	0.95	—	—

O **quadro 7.24** indica que quatro das componentes possuem valores próprios (eigenvalues) superiores a um. Atendendo a que no caso da *desejabilidade das*

adaptações havia apenas três escalas, optámos, aqui, por extrair somente 3 factores. A solução encontrada explica, assim, cumulativamente 57.12% da variância, cabendo à primeira componente justificar 40%.

A matriz factorial foi rodada através do método Oblimin Directo com o procedimento de normalização de Kaiser. Estabelecendo, à semelhança do que temos vindo a fazer, o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, constata-se que a estrutura de saturação dos itens (**quadro 7.25**) é, sob o ponto de vista formal, bastante aceitável. Na verdade, todos eles conseguem cumprir o critério de inclusão definido e revelam, simultaneamente, uma grande especificidade, saturando, nos níveis acordados, um e apenas um factor.

Considerando os agrupamentos observados para a *desejabilidade das adaptações*, verifica-se que ambas as soluções factoriais são inteiramente sobreponíveis. De facto, os itens agregados na escala da *desejabilidade das adaptações ao nível das estratégias de ensino* tiveram, igualmente, a sua mais forte ponderação no factor 1. O factor 2 é saturado –de acordo com os valores do nosso critério– pelos 9 itens da escala da *desejabilidade das adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional* e os 5 pertencentes à escala da *desejabilidade das adaptações gerais* saturam aos níveis requeridos o terceiro factor. Conclui-se, pois, que os itens agregados nas escalas referentes à *desejabilidade das adaptações* tendem a ser identicamente agrupados nas escalas relativas à *facilidade das adaptações*.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

Avaliámos os indicadores de sensibilidade destas sub-escalas. A leitura dos dados transcritos no **quadro 7.26**, permite constatar que o somatório dos itens em cada uma delas define um bom espaço de variação entre os valores máximo e mínimo.

Quadro 7. 25- Saturação dos itens nos três factores em referência às sub-escalas determinadas para a facilidade das adaptações.

CONTEÚDO DOS ITENS*		SUB-ESCALAS (desejabilidade das adaptações)	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3		
<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir tempo ao ensino de estratégias de aprendizagem (ensinar a tomar notas, sublinhar ideias principais...) - Apreciar se os alunos integrados compreenderam as tarefas propostas (repetirem o que foi pedido...) - Organizar a compreensão dos conceitos apresentados (uso de comentários, reforços de palavras-chave...) - Individualizar o ensino (planear sessões individuais, tempo de ensino individualizado durante as aulas...) - Colocar aluno integrado junto de colega, facilitando modelos para o comportamento e actividade académica - Envolver aluno integrado em actividades de pequeno grupo com alunos em níveis de aprendizagem distintos - Envolver aluno integrado nas actividades globais da sala implicando-o em todas as actividades da classe - Fornecer tempo extra no ensino do aluno integrado - Adaptar o ritmo de ensino (material em segmentos mais pequenos, uso de abordagem passo a passo...) - Ter registos para avaliação do progresso dos alunos - Fornecer aos alunos com NEE's informação constante acerca dos seus progressos - Adaptar avaliação dos alunos com NEE's (testes orais, modificar procedimentos de administração dos testes...) 		Estratégias de ensino	.421	.219	.162		
		Estratégias de ensino	.513	.135	.162		
		Estratégias de ensino	.469	.213	.156		
		Estratégias de ensino	.647	-.068	-.221		
		Estratégias de ensino	.618	-.042	-.088		
		Estratégias de ensino	.701	.227	.152		
		Estratégias de ensino	.698	.101	.108		
		Estratégias de ensino	.748	-.163	-.124		
		Estratégias de ensino	.801	-.119	-.101		
		Estratégias de ensino	.810	-.057	.048		
		Estratégias de ensino	.740	.044	.036		
		Estratégias de ensino	.771	.034	.059		
		<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os alunos com NEE's (e promover o seu respeito junto dos colegas) como indivíduos diferentes - Estabelecer rotinas adequadas para que os alunos integrados saibam o que se pretende deles - Dar reforços e elogios (encorajar o esforço, dar apoio quando os alunos com NEE's estão desencorajados - Favorecer relações interpessoais com os alunos integrados - Ajudar os alunos integrados a encontrar formas de exprimir sentimentos - Comunicar com os alunos integrados (encontros individuais curtos; discutir com eles modificações curriculares) - Articular ensino com professor de apoio (reunir, escrever pequenas notas, conversas informais...) - Comunicar com os pais dos alunos integrados (encorajá-los no apoio educativo que dão aos filhos) - Planear tarefas onde os alunos com NEE's sejam bem sucedidos de modo a diminuir a frustração 		Clima relacional e comunicacional	.201	-.663	.211
				Clima relacional e comunicacional	.001	.720	.006
Clima relacional e comunicacional	.019			.791	.105		
Clima relacional e comunicacional	-.041			.844	.032		
Clima relacional e comunicacional	-.007			.805	-.051		
Clima relacional e comunicacional	-.032			.659	.211		
Clima relacional e comunicacional	-.043			.554	.235		
Clima relacional e comunicacional	.031			.472	-.242		
Clima relacional e comunicacional	.096			.643	.120		
Adaptações gerais	.090			.218	.698		
Adaptações gerais	.029			.200	.732		
Adaptações gerais	.094			-.005	.784		
Adaptações gerais	.077			-.011	.826		
Adaptações gerais	.066			-.033	.782		

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é respeitada a sua ordem de apresentação

Quadro 7.26- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas de facilidade do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Sub-escalas	Varição	Média	D.P.	Mediana	Assimetria	Curtose
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	19 - 90	38.36	8.27	37.00	0.330	-0.210
Adaptações ao nível do clima relacional	17 - 45	31.61	5.34	31.50	0.058	-0.324
Adaptações gerais	8 - 25	15.53	3.14	15.40	0.154	-0.138

Por sua vez, as distâncias que separam as médias e medianas são pequenas, tal como os coeficientes de assimetria e curtose apresentam valores próximos de zero. Estes dados suportam a conclusão de que, em nenhum dos três casos, há violação dos princípios inerentes aos pressupostos da distribuição normal.

Com o fim de vermos até que ponto as características destas últimas sub-escalas legitimavam a sua utilização, examinámos, para cada uma delas, o grau de consistência interna. Os valores dos *alphas* de Cronbach representados no **quadro 7.27**, ultrapassam ou rondam de perto o nível de .900, evidenciando que as escalas referentes à *facilidade das adaptações* possuem índices de consistência interna bastante aceitáveis.

Quadro 7.27- Consistência Interna (alphas de Cronbach) dos itens incluídos nas três escalas de facilidade do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.909
Adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional	.889
Adaptações gerais	.840

Os indicadores apurados suportam a ideia de que no aspecto específico das respostas acabadas de analisar, o questionário apresenta características métricas adequadas à sua utilização no quadro da nossa pesquisa.

2.3- Síntese

O *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino* constitui uma versão modificada do AEI. À semelhança do instrumento norte-americano, o presente questionário é composto por duas grandes escalas (*desejabilidade das adaptações* e *facilidade das adaptações*). Com base na análise factorial, foi possível identificar três sub-escalas para as respostas da *desejabilidade*. O recurso ao mesmo procedimento estatístico mostrou que essas sub-escalas eram generalizáveis às respostas da *facilidade*.

As pontuações referentes à *desejabilidade das adaptações* tenderam a concentrar-se nas duas notas mais elevadas das escalas adoptadas para traduzir em termos quantitativos a avaliação dos professores relativamente aos conteúdos enunciados em cada item. Em termos da sensibilidade, os elementos avaliados indicam que as características métricas dos itens e das escalas relativas à *desejabilidade* não são tão satisfatórias como as observadas para a *facilidade das adaptações* (onde se verificaram dispersões maiores dos resultados).

Em ambos os casos, os índices de consistência interna revelaram-se bastante satisfatórios.

Apesar das limitações já referidas, poderemos assumir que as características do *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino* não são de molde a introduzir envezamentos importantes na investigação a realizar.

3- Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão

As afirmações contidas nos itens deste questionário foram elaboradas a partir da análise dos textos da legislação que definem, actualmente, o quadro ideo-normativo das políticas de educação em Portugal. Após várias formulações aperfeiçoadas ao

longo de *ensaios piloto* e através de apreciações críticas feitas por professores ou outros especialistas, chegámos, progressivamente, à versão definitiva do instrumento.

Esta versão consta de um total de 15 itens que avaliam o grau de concordância dos inquiridos relativamente a aspectos como a definição do papel da escola, factores envolvidos na génese dos problemas de aprendizagem, deveres das instituições de ensino face ao processo de escolarização das crianças com NEE.

As instruções dadas aos respondentes, davam conta que as opiniões actualmente detidas não eram forçosamente idênticas às assumidas no passado. Por essa razão, cada item deveria ser respondido com recurso a duas escalas diferentes. Na primeira, os professores indicavam face às proposições enunciadas o seu grau de concordância presente. Na segunda, referiam o nível de concordância passada.

Em ordem à realização da tarefa, os docentes preenchiam, item a item, uma escala de tipo *Lickert* com pontuações situadas entre 1 e 5. A esses pontos eram atribuídos os seguintes significados:

- 1- Discordância total (actualmente e no passado)
- 2- Discordância (actualmente e no passado)
- 3- Posição neutra (actualmente e no passado)
- 4- Concordância (actualmente e no passado)
- 5- Concordância total (actualmente e no passado)

As classificações de 1 e 2 indicam, assim, discordância relativa ao conteúdo das proposições enunciadas nos itens, as de 4 ou 5 manifestam concordância e a nota 3, situada a meio da escala, corresponde a um juízo de neutralidade.

Envolvendo, embora, duas vertentes (*concordância presente e concordância passada*), as respostas são referenciáveis a uma única dimensão da variabilidade. De facto, o que está em causa é a produção de juízos relativos a determinados princípios,

colocando, apenas, em confronto um *antes* com o *agora*. Do ponto de vista dos sujeitos, trata-se de reportar as avaliações a dois momentos distintos que se inscrevem, afinal, na mesma linha de tempo. Por essa razão, nada obsta a que tais avaliações sejam directamente comparáveis entre si.

Todavia, uma vez que, nesta secção, pretendemos, apenas, aferir as qualidades métricas do instrumento, consideraremos separadamente o estudo das respostas atinentes à *concordância presente* e à concordância passada, sem preocupação explícita de as contrastarmos.

3.1- Concordância Presente

Considerando os três níveis gerais de avaliação (discordância -1 e 2 pontos-, neutralidade -3 pontos- e concordância -4 e 5 pontos) verifica-se que a maioria das respostas revela manifesta concordância relativamente aos enunciados contidos na generalidade dos itens. De facto, cerca de 76% das avaliações efectuadas caem nas categorias *concordo* e *concordo completamente* (figura 7.6).

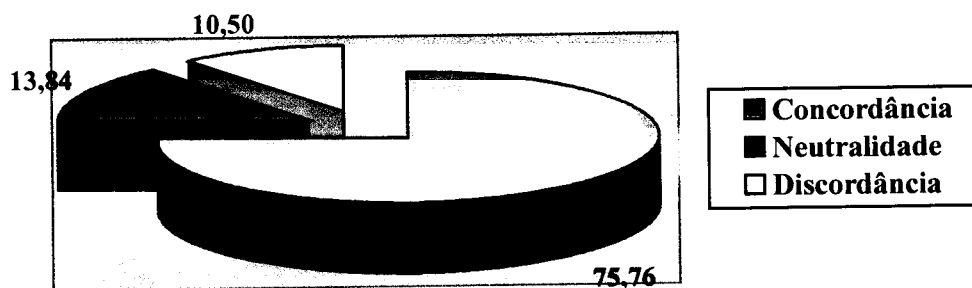


Figura 7.6 - Percentagem de respostas considerando a *concordância presente* no total dos itens do *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão*

Por sua vez, os juízos de neutralidade (3 pontos) e discordância (1/2 pontos) surgem em níveis de incidência bastante inferiores, mas com percentagens próximas. Poderemos, assim, dizer que há, junto dos professores, uma aparente aceitação dos

pressupostos que definem o quadro conceptual e legislativo da política educacional no nosso país. Contudo, do ponto de vista métrico, esta concentração de respostas nas zonas de pontuação superior pode indiciar fragilidades do instrumento ao nível da sensibilidade dos seus itens.

sensibilidade dos itens

O quadro 7.28 mostra os valores da amplitude de variação, da média e desvio padrão, da moda, das medidas de assimetria e curtose para cada um dos 15 itens do questionário. Pode-se verificar que a dispersão das respostas aproveita, em cinco dos casos, o espaço de variabilidade possível, com efectivos representados nos níveis de pontuação máxima e mínima. Nos outros dez, a flutuação das respostas situa-se entre os 2 e os 5 pontos.

As médias bem como os valores modais indicam que os respondentes escolheram, preferencialmente, as duas notas mais elevadas das escalas. Exceptua-se, aqui, um único item, número cinco (*a igualdade de oportunidades do aluno com NEE implica a sua presença a tempo integral na sala de aula*) cuja média é igual a 3.03 e a moda se situa nos 2 pontos. Como consequência, as medidas de assimetria tendem a ser, quase exclusivamente, negativas. Em quatro das situações, os coeficientes estão compreendidos na zona crítica delimitada pelo valor de ± 0.459 . Todavia, nos restantes onze casos não se observa qualquer circunstância de violação do espaço situado entre +1.00 e -1.00.

No que respeita aos valores da curtose, constata-se que o item cinco eleva-se abaixo de -1.00 (-1.049). Não obstante a irregularidade deste coeficiente, notemos que o sinal negativo indica estarmos perante uma distribuição platocúrtica na qual está, por natureza, assegurada grande variabilidade dos resultados (veja-se, ainda, que, na presente situação, o espaço efectivo de distribuição amostral varia entre 1 e 5 pontos).

Quadro 7. 28- Sensibilidade dos itens (concordância presente): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Item	Varição	M _d	σ	Mo	As	K ₃
1- A escola deve garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos	2-5	3.96	0.74	4	-0.737	0.824
2- A escola deve encontrar respostas educativas o menos restritivas possível para as crianças com NEEs	2-5	4.41	0.59	4	-0.584	0.429
3- Os alunos com NEEs complexas devem ser objecto de um PEI	2-5	4.38	0.63	4	-0.586	-0.218
4- Há crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de ensino adequado	2-5	3.98	0.79	4	-0.626	0.223
5- A igualdade de oportunidades do aluno com NEEs implica a sua presença a tempo integral na sala de aula	1-5	3.03	1.11	2	0.061	-1.049
6- A sala de aula do regular é a condição de aprendizagem mais adequada para os alunos com NEEs	1-5	3.23	1.08	2	-0.161	-0.832
7- Os alunos com dificuldades de locomoção têm direito a transporte para frequência das modalidades de que necessitam	2-5	4.56	0.57	5	-0.968	0.512
8- Atribuição de ajudas técnicas, livros e materiais escolares adequados às necessidades dos alunos com NEEs	2-5	4.47	0.64	5	-0.969	0.478
9- Os alunos portadores de deficiência física, sensorial ou mental devem cumprir a escolaridade obrigatória	1-5	3.59	1.11	4	-0.664	-0.374
10- A escola tem por obrigação adaptar-se às necessidades das crianças	2-5	4.33	0.69	4	-0.814	0.598
11- O conceito de aluno com NEE baseado em critérios pedagógicos deve substituir classificações do foro médico	1-5	3.93	0.78	4	-0.406	0.218
12- Os problemas das crianças estão relacionados com o sistema social e escolar em que elas estão inseridas	1-5	3.83	0.88	4	-0.703	0.444
13- As respostas educativas devem ser maleáveis e flexíveis em função das necessidades dos alunos	2-5	4.47	0.58	5	-0.621	-0.035
14- Cabe ao conselho pedagógico das escolas definir objectivos mínimos para cada disciplina ou área disciplinar	2-5	4.19	0.70	4	-0.600	0.301
15- Os problemas educativos situam-se na interacção do indivíduo com os diferentes contextos em que este se insere	2-5	3.87	0.70	4	-0.404	0.313

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

Quando consideramos os restantes coeficientes de curtose, verifica-se que todos eles estão situados no limite definido por $\pm .919$.

Os elementos relativos à sensibilidade dos itens não nos oferecem, pois, um panorama plenamente satisfatório. Importa, porém, acentuar que todos os itens têm associado um espaço de dispersão razoável, sendo presumível que, apesar dos traços de alguma irregularidade, permitam uma discriminação razoável dos respondentes. De qualquer forma, teremos, adiante, oportunidade de averiguar se os *scores* resultantes da sua adição (no quadro de sub-escalas) revelam características aceitáveis no que toca à sensibilidade.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

À semelhança do que fizemos anteriormente, procurámos determinar se era possível, com base nas respostas da concordância presente, identificar agrupamentos consistentes de itens. Para tal, submetemos os resultados aos procedimentos da análise factorial mediante o método das componentes principais. Ao efectuar este estudo propunhamo-nos:

- 1- Determinar se as matrizes de correlação calculadas para as respostas da *concordância presente* possuem características susceptíveis de legitimarem o reconhecimento da sua factoriabilidade.
- 2- Avaliar a consistência estatística e conceptual das soluções factoriais encontradas considerando os grupos de itens constituídos como base de definição de eventuais sub-escalas.

A avaliação dos indicadores estatísticos como a determinante matricial ($D=7.689E-03$), o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.853$), as medidas de adequação da amostra (MSA) relativas a cada item (valores situados entre .906 e .679) a que se

juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 1568.286$; $P = .000$) suportam a tese da factoriabilidade da matriz de correlação entre os itens.

Adoptando os critérios sugeridos por Tabachnick e Fidell (1989) optámos por extrair somente as componentes cujos valores próprios (eigenvalues) são iguais ou superiores a um. Assim, a solução escolhida contempla 4 factores (**quadro 7.29**) que explicam, cumulativamente, 61.04% da variância total dos resultados. A primeira componente justifica pouco mais de 33 % dessa variância; à segunda cabe justificar cerca de 11%, à terceira 9.41% e à quarta 7.39%.

Quadro 7.29- Componentes extraídas e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	4.98	33.212%	33.212%
Componente 2	1.66	11.034%	44.246%
Componente 3	1.41	9.408%	53.654%
Componente 4	1.11	7.386%	61.040%
Componente 5	0.84	—	—

Efectuámos a rotação oblíqua da matriz factorial segundo o método Oblimin Directo com normalização de Kaiser. Definido o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificamos, a partir da análise da Matriz Padrão (*Pattern Matrix*), que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é plenamente satisfatória. Na verdade, conforme o **quadro 7.30** ilustra, todos eles cumprem o critério de inclusão explicitado e denotam grande especificidade, saturando, aos níveis requeridos, um e apenas um factor.

Olhando mais de perto os agrupamentos factoriais, verificamos que o primeiro agrega cinco itens cujo conteúdo remete para vertentes mais prescritivas acerca do processo de escolaridade dos alunos portadores de NEE. O factor 2 explicita,

Quadro 7. 30- Saturação dos itens nos quatro factores e sua interpretação (*concordância presente*)

CONTEÚDO DOS ITENS*		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Interpretação dos factores (Sub-escalas)					
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos com dificuldades de locomoção têm direito a transporte para frequência das modalidades de que necessitam - Atribuição de ajudas técnicas, livros e materiais escolares adequados às necessidades dos alunos com NEE - Cabe ao conselho pedagógico das escolas definir objectivos mínimos para cada disciplina ou área disciplinar - O conceito de aluno com NEE baseado em critérios pedagógicos deve substituir classificações do foro médico - Os alunos com NEE complexas devem ser objecto de um PEI 		.667 .752 .752 .518 .762	-.021 -.008 .029 .136 -.058	-.299 -.063 .126 -.025 .057	.091 -.006 -.054 -.150 -.065
<ul style="list-style-type: none"> - A igualdade de oportunidades do aluno com NEE implica a sua presença a tempo integral na sala de aula - A sala de aula do regular é a condição de aprendizagem mais adequada para os alunos com NEE - Os alunos portadores de deficiência física, sensorial ou mental devem cumprir a escolaridade obrigatória 		-.078 -.071 .186	.873 .792 .614	.077 -.045 -.093	.045 -.134 .048
<ul style="list-style-type: none"> - A escola deve garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos - A escola deve encontrar respostas educativas o menos restritivas possível para as crianças com NEE - As respostas educativas devem ser maleáveis e flexíveis em função das necessidades dos alunos - A escola tem por obrigação adaptar-se às necessidades das crianças 		-.097 .077 .124 .180	.085 .076 -.064 .075	.728 .786 .782 .663	-.102 .040 -.028 .002
<ul style="list-style-type: none"> - Os problemas das crianças estão relacionados com o sistema social e escolar em que elas estão inseridas - Os problemas educativos situam-se na interacção do indivíduo com os contextos em que este se insere - Há crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de ensino adequado 		.086 .089 -.056	.035 .000 .017	.122 .045 -.335	.854 .796 .577

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é respeitada a sua ordem de apresentação

através dos seus três itens, os pressupostos normativos essenciais que fundamentam as práticas da inclusão. Por sua vez, o factor 3 associa quatro itens que definem as atribuições da escola no âmbito do modelo inclusivo. Finalmente, o factor 4 enuncia algumas das concepções implícitas referentes aos problemas de aprendizagem que têm servido de justificação à definição das políticas de natureza integradora.

A partir destes dados, julgámos encontrar suporte estatístico para o reconhecimento de 4 sub-escalas. Uma, abarcando os itens do factor 1 será doravante referida como a escala das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE*. A segunda, correspondendo ao factor 2, representará a escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*. A terceira, incluindo os itens do factor 3, constituirá a escala das *Atribuições da Escola* ao passo que a última, identificada com o factor 4, será designada pela expressão de *Concepção Implícita dos Problemas de Aprendizagem*.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

Os resultados do estudo da sensibilidade destas quatro escalas são apresentados no **quadro 7.31**.

Quadro 7.31- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas do *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* (concordância presente)

Sub-escalas	Varição	Média	D.P.	Mediana	Assimetria	Curtose
Prescrições relativas à escolaridade	5 – 25	21.53	2.56	22.00	-0.855	0.903
Pressupostos políticas de normalização	3 – 15	9.85	2.55	9.99	-0.091	-0.394
Atribuições da escola	9 – 20	17.18	2.24	17.00	-0.611	0.153
Concepção implícita dos problemas	3 – 15	11.69	2.03	12.00	-0.659	0.926

Os dados mostram que as amplitudes de variação das escalas compreendem um espaço bastante razoável e que os valores das médias estão próximos dos das

medianas. As medidas de assimetria, sem violarem o nível de ± 1.00 , só na escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* se aproximam francamente de zero. Por sua vez, os coeficientes de curtose indiciam uma certa proximidade das distribuições à morfologia leptocúrtica nas sub-escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem*.

Examinámos a consistência interna das escalas através do cálculo dos α de Cronbach. O quadro 7.32 mostra que os valores dos α situam-se na maioria dos casos acima do nível de .70; exceptuando-se o caso dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* (com três itens apenas) cuja medida da consistência interna se eleva a pouco mais de .650.

Quadro 7.32- Índices de Consistência Interna (α de Cronbach) dos itens incluídos nas quatro sub-escalas referentes à *concordância presente*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Prescrições relativas à escolaridade	.779
Pressupostos das políticas de normalização	.673
Atribuições da escola	.781
Concepção implícita dos problemas	.726

Perante este conjunto de resultados, conclui-se que a sensibilidade das escalas do questionário no que respeita às estimativas da *concordância presente*, sem atingirem padrões de excelência, não revelam anomalias suficientemente importantes para gerarem, em princípio, graves enviezamentos quando se perspectiva a sua utilização como instrumentos de medida.

Os níveis de consistência interna, prejudicados, talvez, pela circunstância de o número de itens em cada escala não ser muito elevado, não garantem uma fidedignidade perfeita. Não obstante, a maioria dos coeficientes supera o nível de .70,

pelo que as características do instrumento não parecem colocar, no seu todo, objecções sérias a uma sua utilização no contexto do nosso trabalho.

3.2- Concordância Passada

O grau de concordância referido ao passado era, como vimos, expresso através de escalas de tipo *Lickert* com cinco pontos de intervalo. Considerando a globalidade dos itens, verificamos (**figura 7.7**) que a percentagem de respostas indicadoras de concordância (4 e 5 pontos) se mantém maioritária, embora comparativamente às avaliações da *concordância presente* tenha baixado muito substancialmente (*cf. figura 7.6*). Os níveis de discordância (1 e 2 pontos) subiram ligeiramente (de 10.51% passaram, agora, para os 16.21%), sendo as respostas de neutralidade (3 pontos) aquelas que registaram maior acréscimo (de 13.95% para 32.12%).

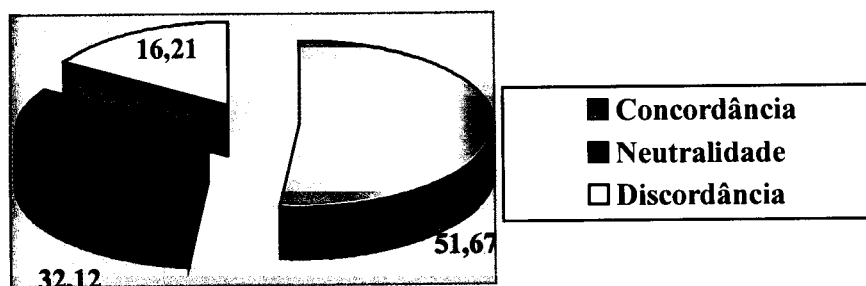


Figura 7.7 – Percentagem de respostas considerando a *concordância passada* no total dos itens do *Questionário das Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão*.

Estes dados indiciam uma possível evolução que importa, aqui, sublinhar. De facto, do passado para a actualidade, há na aparência uma crescente aceitação dos pressupostos que definem o quadro conceptual e legislativo da política educacional do nosso país.

Noutras partes da presente tese, teremos oportunidade de reapreciar tal ideia com mais detalhe.

sensibilidade dos itens

O quadro 7.33 mostra os valores da amplitude de variação, da média e desvio padrão, da moda, das medidas de assimetria e curtose para cada um dos itens do questionário. Pode-se verificar que a dispersão das respostas aproveita, em todos os casos, o espaço de variabilidade possível. Na verdade, a leitura dos dados ilustra que os efectivos se repartem entre os pontos mínimos e máximos das escalas.

Só em dois casos (itens 7 e 8) as médias são superiores a quatro. As modas situam-se maioritariamente no ponto 4 (9 itens em 15), observando-se quatro circunstâncias nas quais recai sobre os 3 pontos e duas sobre os 5 pontos.

As medidas de assimetria estão em 9 itens compreendidas no intervalo delimitado pelos valores de $\pm .459$, situando-se as restantes entre -1.00 e $+1.00$. Os coeficientes de curtose repartem-se entre $-.516$ e $+.501$, o que indica estarmos perante distribuições cuja variabilidade dos resultados é razoavelmente elevada. Tais factos sugerem que no que respeita às respostas da *concordância passada*, os itens do questionário apresentam indicadores de sensibilidade satisfatórios.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

Uma vez que nos encontramos face ao mesmo conjunto de itens, pretendemos indagar se a estrutura das respostas relativas à concordância passada era sobreponível à detectada para a concordância presente. Assim, após termos calculado as correlações entre os vários itens, examinámos a matriz à luz dos procedimentos da análise das componentes principais.

Os indicadores estatísticos como a determinante matricial ($D= 1.943-03$), o índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .867$), as medidas de adequação da amostra

Quadro 7. 33- Sensibilidade dos itens (concordância passada): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

	Varição	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
1- A escola deve garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos	1-5	3.74	0.91	4	-0.694	0.294
2- A escola deve encontrar respostas educativas o menos restritivas possível para as crianças com NEEs	2-5	3.84	0.85	4	-0.420	-0.370
3- Os alunos com NEEs complexas devem ser objecto de um PEI	1-5	3.95	0.85	4	-0.399	-0.271
4- Há crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de ensino adequado	1-5	3.76	0.90	4	-0.556	0.114
5- A igualdade de oportunidades do aluno com NEEs implica a sua presença a tempo integral na sala de aula	1-5	2.95	0.96	3	-0.028	-0.516
6- A sala de aula do regular é a condição de aprendizagem mais adequada para os alunos com NEEs	1-5	2.96	0.92	3	0.078	-0.368
7- Os alunos com dificuldades de locomoção têm direito a transporte para frequência das modalidades de que necessitam	1-5	4.19	0.82	5	-0.741	0.033
8- Atribuição de ajudas técnicas, livros e materiais escolares adequados às necessidades dos alunos com NEEs	1-5	4.12	0.87	5	-0.816	0.394
9- Os alunos portadores de deficiência física, sensorial ou mental devem cumprir a escolaridade obrigatória	1-5	3.26	1.01	3	-0.210	-0.451
10- A escola tem por obrigação adaptar-se às necessidades das crianças	1-5	3.78	0.89	4	-0.472	-0.052
11- O conceito de aluno com NEE baseado em critérios pedagógicos deve substituir classificações do foro médico	1-5	3.45	0.85	3	-0.121	0.075
12- Os problemas das crianças estão relacionados com o sistema social e escolar em que elas estão inseridas	1-5	3.48	0.91	4	-0.400	-0.048
13- As respostas educativas devem ser maleáveis e flexíveis em função das necessidades dos alunos	1-5	3.94	0.88	4	-0.735	0.501
14- Cabe ao conselho pedagógico das escolas definir objectivos mínimos para cada disciplina ou área disciplinar	1-5	3.75	0.84	4	-0.233	-0.383
15- Os problemas educativos situam-se na interacção do indivíduo com os diferentes contextos em que este se insere	1-5	3.63	0.78	4	-0.265	0.144

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens

(MSA) relativas a cada item (valores situados entre .923 e .721) a que se juntam os resultados do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 2011.505$; $P = .000$) suportam a tese da factoriabilidade da matriz de correlação dos itens.

Tendo o propósito de forçar a extracção de 4 factores, obtivemos uma solução em que apenas três das quinze componentes tinham valores próprios superiores a 1

Quadro 7.34. Componentes extraídas e percentagens da variância explicada

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	5.50	36.671%	36.671%
Componente 2	1.92	12.810%	49.481%
Componente 3	1.36	9.038%	58.519%
Componente 4	0.98	6.516%	65.035%

Conforme se pode apreciar no **quadro 7.34**, essas quatro componentes explicam cumulativamente cerca de 65% da variância dos resultados. A primeira justifica cerca de 37%; a segunda explica perto de 13%, cabendo às restantes duas justificar, respectivamente, próximo de 9 e 7 por cento.

Efectuámos a rotação oblíqua da matriz factorial segundo o método Oblimin Directo com normalização de Kaiser. Definido, conforme sempre o fizemos, o valor mínimo de .40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, verificamos, a partir da análise da Matriz Padrão (*Pattern Matrix*), que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes é plenamente satisfatória. Na verdade, todos eles cumprem o critério de inclusão explicitado e denotam grande especificidade, saturando, aos níveis requeridos, um e apenas um factor (*cf. quadro 7.35*).

Considerando os agrupamentos observados para as estimativas da *concordân-*

Quadro 7. 35- Saturação dos itens nos quatro factores e sua interpretação (*concordância passada*)

CONTEÚDO DOS ITENS*		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
		Interpretação dos factores Sub-escalas			
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos com dificuldades de locomoção têm direito a transporte para frequência das modalidades de que necessitam - Atribuição de ajudas técnicas, livros e materiais escolares adequados às necessidades dos alunos com NEEs - Cabe ao conselho pedagógico das escolas definir objectivos mínimos para cada disciplina ou área disciplinar - O conceito de aluno com NEE baseado em critérios pedagógicos deve substituir classificações do foro médico - Os alunos com NEEs complexas devem ser objecto de um PEI 		.394 .573 .777 .873 .722	-.246 -.096 -.128 .254 -.048	-.232 -.123 -.065 .107 -.103	.445 -.324 .009 .165 -.141
<ul style="list-style-type: none"> - A igualdade de oportunidades do aluno com NEEs implica a sua presença a tempo integral na sala de aula - A sala de aula do regular é a condição de aprendizagem mais adequada para os alunos com NEEs - Os alunos portadores de deficiência física, sensorial ou mental devem cumprir a escolaridade obrigatória 		.009 .022 .157	.820 .761 .414	-.145 -.025 -.049	.023 -.187 -.308
<ul style="list-style-type: none"> - A escola deve garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos - A escola deve encontrar respostas educativas o menos restritivas possível para as crianças com NEEs - As respostas educativas devem ser maleáveis e flexíveis em função das necessidades dos alunos - A escola tem por obrigação adaptar-se às necessidades das crianças 		-.041 .003 .088 .063	.151 .151 -.157 -.145	.845 .895 .701 .594	.085 .151 -.197 -.259
<ul style="list-style-type: none"> - Os problemas das crianças estão relacionados com o sistema social e escolar em que elas estão inseridas - Os problemas educativos situam-se na interacção do indivíduo com os contextos em que este se insere - Há crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de ensino adequado 		-.155 .108 .098	.331 .074 -.060	-.092 .054 -.237	.764 .751 .559

* As formulações explicitadas neste quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é respeitada a sua ordem de apresentação

cia presente, verifica-se que esta solução factorial não é inteiramente sobreponível, mas revela uma estrutura bastante aproximada. Assim, em ambas as soluções, o total dos itens agregados nas escalas dos Pressupostos das Políticas de Normalização, das Atribuições da Escola e das Concepções Implícitas dos Problemas da Aprendizagem tiveram a sua mais forte ponderação, respectivamente, nos factores 2, 3 e 4. No que respeita à concordância passada, o factor 1 é saturado –de acordo com os valores criteriais– por 4 dos 5 itens da escala das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE*. O item que aí não se integra, obtém a saturação mais alta no factor 4.

Verifica-se, então, que a Análise das Componentes Principais ordenou 93.33% dos itens de modo análogo à ordenação feita a propósito da concordância presente. No entanto, a fim de apreciarmos com maior objectividade o isomorfismo das duas soluções factoriais, determinámos a partir dos valores das *matrizes padrão* (cf. quadros 7.30 e 7.35), as correlações entre os factores de ambas.

Quadro 7.36-Coeficientes de correlação entre as ponderações dos itens nos factores relativos à concordância passada e presente.

<i>Factores relativos à Concordância Presente</i>	<i>Factores relativos à Concordância Passada</i>			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	.885	-.554	-.363	-.217
Factor 2	-.299	.900	-.220	-.314
Factor 3	-.359	-.133	.950	-.278
Factor 4	-.418	-.039	-.294	.828

O quadro 7.36 mostra que as associações entre os factores 1/2, 1/3, 1/4, 2/3, 2/4 ou 3/4 de uma e outra escala –caracterizadas por coeficientes negativos– tendem a manter uma associação de natureza antitética. Inversamente, parece haver estreito paralelismo –assinalado por elevados coeficientes de correlação positivos– entre

factor1/factor1, factor2/factor2, factor3/factor3 e factor4/factor 4. Torna-se, então, legítimo concluir que os itens agregados nas escalas referentes à *concordância presente* poderão ser identicamente agrupados nas escalas relativas à *concordância passada*.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

Determinámos vários indicadores estatísticos pertinentes para a apreciação da sensibilidade das escalas. Os resultados do **quadro 7.37** ilustram que as escalas revelam um espaço de variação com amplitude bastante razoável. Por outro lado, a comparação entre as diferentes médias e medianas, ilustra que o grau da sua discrepância é muito pequeno.

Os coeficientes de assimetria situam-se em níveis próximos de zero, nunca violando o intervalo definido pelos limites de $\pm .459$. As medidas de curtose situam-se, pelo seu lado entre $-.463$ e $+.324$.

Quadro 7.37- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas do *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* (concordância passada)

Sub-escalas	Varição	Média	D.P.	Mediana	Assimetria	Curtose
Prescrições relativas à escolaridade	10 – 25	19.46	3.26	20.00	-0.363	-0.421
Pressupostos políticas de normalização	3 – 15	9.21	2.14	9.00	0.131	0.186
Atribuições da escola	7 – 20	15.32	2.78	16.00	-0.231	-0.463
Concepção implícita dos problemas	3 – 15	10.87	2.01	11.00	-0.259	0.324

Poderemos, pois, concluir, que relativamente às respostas da *concordância passada*, as escalas apresentam indicadores de sensibilidade bastante satisfatórios.

A consistência interna dos itens em cada uma das sub-escalas foi avaliada através do cálculo dos respectivos α de Cronbach. O **quadro 7.38** mostra que os valores dos α situam-se francamente acima do nível de $.70$; a escala dos

Pressupostos das Políticas de Normalização apresenta o coeficiente mais baixo que ronda os .75; as restantes três apresentam valores muito próximos ou superiores a .80.

Quadro 7.38- Índices de Consistência Interna (*alpha* de Cronbach) dos itens incluídos nas quatro sub-escalas referentes à *concordância passada*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Prescrições relativas à escolaridade	.838
Pressupostos das políticas de normalização	.746
Atribuições da escola	.814
Concepção implícita dos problemas	.797

Perante estes dados, assumimos que as escalas revelam, genericamente, fidelidade aceitável.

3.3- Síntese

O *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* foi, essencialmente, construído com base na legislação que regula em Portugal o atendimento educativo da criança portadora de NEE. O questionário em causa consta de duas partes. Na primeira, os respondentes devem emitir, face a cada item, um juízo acerca do grau da sua concordância actual com o conteúdo nele expresso. Na outra, confrontados com os mesmos itens, os respondentes deverão indicar qual o nível do seu acordo no passado.

Embora os propósitos, neste capítulo, se cingissem ao estudo das propriedades métricas do instrumento, será interessante relevar que há uma aparente evolução das posições dos inquiridos, verificando-se, na actualidade, uma maior aproximação relativa aos pressupostos da política de ensino, hoje em dia, vigente.

O estudo efectuado mostrou que a sensibilidade dos itens era minimamente satisfatória. Por sua vez a análise das componentes principais possibilitou a

identificação de quatro sub-escalas para as respostas da *concordância presente* que mostraram possuir consistência quando os mesmos procedimentos estatísticos foram aplicados ao exame das respostas da *concordância passada*.

Em ambas as situações, as medidas de sensibilidade das escalas e os respectivos índices de consistência interna não revelaram a existência de flagrantes anomalias. Todos estes factos permitem afirmar que o *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* preenche os critérios mínimos de adequabilidade a uma utilização no quadro da investigação.

4- Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão

O presente questionário consta de 21 itens cujos conteúdos enunciam algumas das principais crenças dos professores acerca do exercício efectivo das práticas inclusivas. As proposições formuladas nos vários itens resultam, essencialmente, de um apanhado de asserções recorrentemente produzidas no contexto de múltiplas sessões de discussão realizadas com os nossos formandos e que, ao longo destes anos, temos vindo a registar. Recorremos, também, ao material recolhido em entrevistas abertas feitas a quatro coordenadores de equipas de apoios educativos nas quais solicitávamos que indicassem as crenças que pareciam ressaltar com mais saliência no discurso dos professores acerca da sua experiência profissional nos cenários de inclusão.

A partir destes elementos, elaborámos versões sucessivas do questionário que fomos aperfeiçoando com base nas análises críticas efectuadas por professores ou outros especialistas e nos dados obtidos em administrações piloto do instrumento.

Cada item produz uma declaração de carácter geral relacionado com o atendimento educativo aos alunos com NEE. O teor de todas essas declarações dizem

respeito a crenças susceptíveis de serem referenciadas a uma maior ou menor proximidade às propostas do modelo de ensino inclusivo. Assim, no primeiro caso, há afirmações como “os alunos com NEE perdem o estigma de diferentes ou atrasados quando colocados a tempo integral na sala do ensino regular”, “a presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula”, “a maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com NEE”... No segundo caso, figuram asserções como “os alunos com NEE colocados a tempo integral na sala de aula do ensino regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada”, “a sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE”, “a maioria dos alunos com NEE colocados a tempo integral na sala do ensino regular continuam a sentir-se excluídos”... .

Pedia-se aos participantes que indicassem o grau de concordância com o conteúdo expresso em cada item através de uma escala de tipo Lickert com valores variáveis de 1 a 5 pontos. Era referido, nas instruções, que as opiniões actualmente detidas não seriam forçosamente idênticas às assumidas no passado. Por esse motivo, acrescentava-se que o preenchimento do questionário deveria ser feito através de duas escalas de resposta: a primeira estava destinada à explicitação do grau de *concordância presente* face às proposições enunciadas nos itens; a segunda deveria ser usada como estimativa do nível de *concordância passada*.

Quando coligimos os itens do questionário, fizemo-lo com o propósito de os agruparmos –segundo critério apriorístico– em três escalas distintas (*cf. quadro 7.39*).

Um dos agrupamentos reúne nove itens cuja formulação sublinha directa ou indirectamente as vantagens da sala de apoio no atendimento das crianças com NEE. Os seis itens inseridos num segundo grupo enunciam as possibilidades e virtualidades da inclusão destas crianças a tempo integral nas salas do ensino regular. Por último, os itens do terceiro conjunto referem-se à capacidade do professor do regular para

responder às necessidades educativas dos alunos com NEE e ao tipo de colaboração que, de acordo com os pressupostos do modelo inclusivo, deverá manter com o professor especializado.

Quadro 7.39- Conteúdos de conhecimento mencionados em cada um dos *clusters*

Crenças relacionadas com o atendimento educativo das crianças com NEE*
<p>I- Vantagens da sala de apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos a tempo inteiro na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e necessitam - Os professores não podem responder, eficazmente, na sala de aula regular às necessidades dos alunos com NEE - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada - A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE - A maioria dos alunos com NEE a tempo integral na sala de aula regular continuam a sentir-se excluídos - A aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio - O tempo de ensino dos alunos sem NEE diminui quando os alunos com NEE estão a tempo integral na sala - Os professores do regular perdem muito tempo a controlar os problemas de comportamento dos alunos com NEE - Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE <p>II- Vantagens da sala do regular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular perdem o estigma de diferentes ou atrasados - A auto-estima dos alunos com NEE aumenta quando estão a tempo integral na sala do ensino regular - Os problemas emocionais e sociais dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula regular - A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula - Os alunos sem NEE lucram a nível sócio-afectivo quando estão incluídos na sala alunos com NEE <p>III- Papel e competência do professor do ensino regular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os professores do regular são quem mais responsabilidades têm no ensino dos alunos com NEE - O professor de apoio dentro da sala causa sérias dificuldades na determinação do responsável pelos alunos com NEE - O professor do regular é quem deve ensinar os alunos com NEE com a supervisão do professor de apoio - A colocação de alunos com NEE na sala de aula regular deve resultar da concordância prévia do professor da sala - A maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com NEE - A maioria dos professores do regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com NEE

*As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens, nem à sua ordem de administração

Conforme dissemos, estes três agrupamentos foram constituídos na expectativa de que pudessem ser utilizados como sub-escalas do questionário. Doravante, designá-las-emos com os títulos de *Vantagens da Sala de Apoio* (1), *Vantagens da Sala do Regular* (2) e *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* (3).

As duas primeiras escalas serão, em princípio, sensíveis às posições dos docentes face aos três 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.

Lembrando que os participantes deveriam emitir, para cada item (e em dois momentos distintos), juízos referentes à sua concordância presente e passada, reiteramos a ideia de que ambas as estimativas podem ser referidas a dois pólos de uma mesma dimensão da variabilidade. Nessa perspectiva, sublinhamos que as respostas referentes à *concordância presente* e à *concordância passada* são, em princípio, directamente comparáveis entre si. No entanto, dados os objectivos da presente exposição, analisá-las-emos (à semelhança do que fizemos no questionário anterior) separadamente sem a preocupação explícita de as contrastarmos. Noutras partes da tese, teremos oportunidade de as relacionarmos, estudando comparativamente as respectivas configurações globais e o complexo de ligações mantidas com as variáveis a examinar.

4.1- Concordância Presente

Ficou já dito que a avaliação da proximidade das crenças dos professores em relação às propostas do modelo inclusivo era feita na base da pontuação de 21 proposições. Para tal, os respondentes quantificavam o grau de concordância com cada uma das asserções através de uma escala de tipo *Lickert*.

Sucedem, porém, que o significado de uma mesma nota relativamente à posição dos docentes é susceptível de divergir consoante o item. Por exemplo, o juízo de *concordo* (nota 4) emitido a propósito de um item inserido na escala das *Vantagens da Sala de Apoio* reflectirá proximidade com posições *não inclusivas*, ao passo que produzido acerca de qualquer item da escala *Vantagens da Sala do Regular* será mais consonante com uma concepção *inclusiva*.

Pretendendo, numa primeira abordagem, indagar a percentagem global de respostas que se aproximam ou distanciam das propostas avançadas no modelo da inclusão, efectuámos, sempre que pertinente, uma inversão das pontuações dos itens. Isso aconteceu para todos aqueles integrados no grupo *Vantagens da Sala de Apoio* e para dois dos englobados no *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* (“a colocação de alunos com NEE na sala de aula regular deve resultar de uma concordância prévia do professor da sala”).

Considerando, assim, três níveis gerais de avaliação –crença não inclusiva (1 ou 2 pontos), neutra (3 pontos) e crença inclusiva (4 ou 5 pontos)– observa-se que, relativamente aos enunciados contidos na globalidade dos itens, predominam as respostas menos identificadas com os pressupostos da inclusão (figura 7.8).

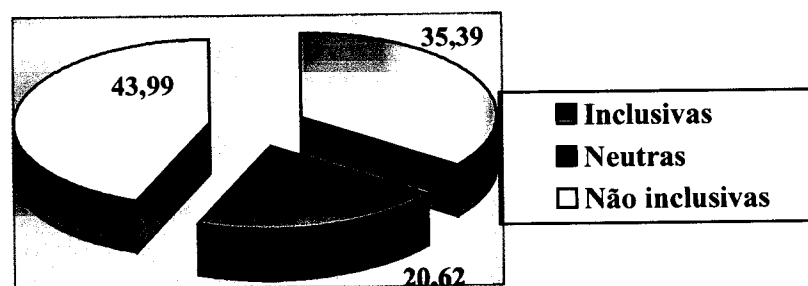


Figura 7.8 – Percentagem de respostas de teor não inclusivo, neutro e inclusivo referidas ao presente tendo em conta a totalidade dos itens do questionário.

Na verdade, se tomarmos em conta a incidência das respostas, verifica-se que apenas cerca de 35% são de teor inclusivo. Trata-se de uma percentagem inferior aos 43.99% de estimativas que denotam clara tendência não inclusiva. De notar que a quantidade de respostas neutras (20.62%) é bastante importante, levando-nos a concluir que, no total, a percentagem de respostas cuja natureza revela nítida aproximação às crenças inclusivas permanece abaixo de metade.

Os resultados acabados de apresentar sugerem que as distribuições relativas itens são equilibradas, conjectura cuja validade passaremos a analisar na secção seguinte.

sensibilidade dos itens

A amplitude de variação, os valores das médias¹, desvios padrões e das modas bem como as medidas de assimetria e curtose para cada um dos 21 itens do questionário encontram-se representadas no **quadro 7.40**.

Conforme se pode apreciar, a dispersão das respostas aproveita integralmente o espaço virtual de variação das pontuações, registando-se, em todos os casos, a existência de efectivos nos níveis máximos e mínimos.

As médias diferem de item para item, situando-se nos intervalos definidos entre os 2/3 pontos e os 3/4 pontos. Na esteira dessa variabilidade, o valor das modas concentra-se nos 2 ou 4 pontos.

As medidas de assimetria (em 11 casos negativas e nos restantes 10 positivas) dispersam-se, sempre, entre -1 e $+1$ e não chegam, em caso algum, a situar-se fora do intervalo limitado pelos valores de $\pm .500$. Relativamente à curtose, os coeficientes obtidos são genericamente aceitáveis, havendo cinco casos onde se verifica uma

¹ Ao contrário do que sucedeu na composição dos dados da figura 8, não procedemos, aqui, a qualquer inversão da pontuação dos itens.

Quadro 7. 40- Sensibilidade dos itens (*concordância presente*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Crenças*	Sub-escalas (geradas por critério <i>a priori</i>)	Variação	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose	
Os alunos a tempo inteiro na sala de aula perdem os apoios a que têm direito É impossível responder na sala de aula regular às necessidades dos alunos com NEE Os alunos com NEE na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada A sala de apoio é um modelo eficaz para responder aos alunos com NEE Os alunos com NEE na sala de aula regular continuam a sentir-se excluídos A aprendizagem dos alunos com NEE aumenta na sala de apoio O tempo de ensino dos outros diminui quando há alunos com NEE a tempo integral na sala Perde-se muito tempo a controlar os problemas de comportamento do aluno com NEE Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE	Vantagens da sala de apoio	1-5	2.91	1.18	4	-0.061	-0.940	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.78	1.06	4	-0.449	-0.175	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.35	1.16	4	-0.378	-1.035	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.21	1.07	4	-0.098	-0.907	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	2.93	1.01	2	0.255	-0.970	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.32	0.80	2	0.477	0.152	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.46	1.01	4	-0.372	-0.799	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.66	0.97	4	-0.429	-0.635	
	Vantagens da sala de apoio	1-5	2.53	1.09	2	0.536	-0.553	
	Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular perdem o estigma de diferentes A auto-estima do aluno com NEE aumenta quando está a tempo integral na sala do regular Os problemas emocionais e sociais do aluno com NEE podem ser resolvidos na sala do regular A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula Os alunos sem NEE lucram a nível sócio-afectivo quando incluídos na sala alunos com NEE	Vantagens da sala do regular	1-5	3.29	1.07	4	-0.148	-0.910
Vantagens da sala do regular		1-5	2.98	1.06	2	0.044	-1.048	
Vantagens da sala do regular		1-5	3.31	0.98	4	-0.391	-0.577	
Vantagens da sala do regular		1-5	3.24	1.00	4	-0.388	-0.660	
Vantagens da sala do regular		1-5	2.87	1.07	2	0.153	-0.758	
Vantagens da sala do regular		1-5	3.87	0.90	4	-0.380	-0.963	
Os professores do regular são quem mais responsabilidades têm no ensino do aluno com NEE O professor de apoio dentro da sala dificulta a determinação do responsável pelo aluno com NEE O professor do regular é quem deve ensinar o aluno com NEE A colocação de alunos com NEE na sala do regular deve resultar do acordo do professor da sala Os professores do regular tem competências para ensinar alunos com NEE O professor do regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com NEE		Competência professor do regular	1-5	3.06	1.20	2	0.145	-0.131
		Competência professor do regular	1-5	3.28	1.02	4	-0.445	-0.353
		Competência professor do regular	1-5	2.77	1.05	2	0.320	-0.864
		Competência professor do regular	1-5	2.67	1.04	2	0.385	-0.792
	Competência professor do regular	1-5	2.81	1.13	2	0.201	-0.967	
	Competência professor do regular	1-5	2.96	1.06	2	0.043	-0.930	

* As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é aqui respeitada a sua ordem de apresentação.

aproximação à distribuição de tipo platicúrtico (o que, conforme foi já dito, não diminui a variabilidade dos resultados).

Face a estes elementos é possível concluir que, a sensibilidade dos itens do questionário é globalmente satisfatória.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

Ao procedermos à selecção final dos itens do questionário, partimos do princípio de que eles eram agrupáveis em três *clusters*. Ora, qualquer tentativa de os considerar como sub-escalas exige verificar se os resultados efectivamente obtidos apresentam um padrão compatível com essa ordenação apriorística. Em ordem a averiguá-lo, procedemos à Análise Factorial dos itens.

À semelhança do que fizemos das outras vezes, foi nosso primeiro propósito avaliar se a matriz de correlação entre as respostas da *concordância presente* possuíam características susceptíveis de legitimarem o reconhecimento da sua factoriabilidade. A apreciação dos valores da Determinante Matricial ($D= 2338E -03$), do índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .798$), do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2= 2030.645$; $P=.000$), e das Medidas de Adequação da Amostra (MSA variável entre .613 e .880), permitem responder afirmativamente à questão.

O segundo objectivo consistia em ver se era possível determinar uma solução com três factores consistente com a nossa ordenação *apriorística* dos itens.

Olhando o **quadro 7.41**, verificamos que cinco das componentes possuem valores próprios (eigenvalues) superiores a um. Uma vez que pretendíamos obter, três escalas, optámos por extrair, somente, 3 factores. A solução escolhida explica cumulativamente 43.36% da variância total dos resultados, cabendo à primeira componente justificar perto de 23% dessa variância, à segunda cerca de 13% e à terceira próximo de 8%.

Quadro 7.41. Componentes extraídas e percentagens da variância explicada para as respostas referentes à *concordância presente*.

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	4.77	22.73%	22.73%
Componente 2	2.67	12.75%	35.48%
Componente 3	1.65	7.87%	43.35%
Componente 4	1.30	6.20%	49.55%
Componente 5	1.11	5.28%	54.83%

Adivinhando-se, face à leitura da matriz de correlação entre os itens, a existência de estruturas marcadas pelo selo da ortogonalidade, decidimos proceder à rotação da matriz factorial pelo método Varimax com o procedimento de normalização de Kaiser.

Estabelecido o valor mínimo de ± 0.40 como critério de inclusão das variáveis para a interpretação dos factores, constata-se (**quadro 7.42**) que a estrutura de saturação dos itens nas diversas componentes vai plenamente ao encontro das hipóteses. Com efeito, poderemos, nesse mesmo quadro, constatar o seguinte:

- 1- Todos os itens conseguem cumprir o critério de inclusão que acima foi explicitado.
- 2- Cada um dos itens denota especificidade factorial, saturando aos níveis requeridos apenas um dos factores.
- 3- A estrutura de saturação dos factores corresponde, por inteiro, ao previsto, observando-se que os itens agrupados na categoria das *Vantagens da Sala de Apoio* têm ponderação significativa no primeiro factor, os das *Vantagens da Sala do Regular* no segundo e os do *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* no terceiro factor.

Quadro 7. 42- Saturação dos itens relativos à *concordância presente* nos três factores com indicação da sua categoria apriorística de pertença

Crenças*	Sub-escalas (geradas por critério <i>a priori</i> de classificação)	Factor 1	Factor 2	Factor 3
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos a tempo inteiro na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e necessitam - Os professores não podem responder, eficazmente, na sala de aula regular às necessidades dos alunos com NEE - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada - A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE - A maioria dos alunos com NEE a tempo integral na sala de aula regular continuam a sentir-se excluídos - A aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio - O tempo de ensino dos alunos sem NEE diminui quando os alunos com NEE estão a tempo integral na sala - Os professores do regular perdem muito tempo a controlar os problemas de comportamento dos alunos com NEE - Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE 	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio Vantagens da sala de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> .605 .681 .707 .629 .463 .541 .657 .665 .509 	<ul style="list-style-type: none"> .043 -.082 -.021 -.014 -.061 -.082 -.228 -.251 -.258 	<ul style="list-style-type: none"> .100 -.241 -.109 -.022 -.021 -.121 -.074 -.009 .226
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular perdem o estigma de diferentes ou atrasados - A auto-estima dos alunos com NEE aumenta quando estão a tempo integral na sala do ensino regular - Os problemas emocionais e sociais dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula regular - A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula - Os alunos sem NEE lucram a nível sócio-afectivo quando estão incluídos na sala alunos com NEE 	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens da sala do regular Vantagens da sala do regular Vantagens da sala do regular Vantagens da sala do regular Vantagens da sala do regular Vantagens da sala do regular 	<ul style="list-style-type: none"> -.108 -.019 -.074 -.096 -.310 -.063 	<ul style="list-style-type: none"> .535 .569 .740 .604 .616 .670 	<ul style="list-style-type: none"> .240 .334 .097 .281 .083 -.161
<ul style="list-style-type: none"> - Os professores do regular são quem mais responsabilidades têm no ensino dos alunos com NEE - O professor de apoio dentro da sala causa sérias dificuldades na determinação do responsável pelos alunos com NEE - O professor do regular é quem deve ensinar os alunos com NEE com a supervisão do professor de apoio - A colocação de alunos com NEE na sala de aula regular deve resultar da concordância prévia do professor da sala - A maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com NEE - A maioria dos professores do regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com NEE 	<ul style="list-style-type: none"> Papel e competência do professor do ensino regular Papel e competência do professor do ensino regular Papel e competência do professor do ensino regular Papel e competência do professor do ensino regular Papel e competência do professor do ensino regular Papel e competência do professor do ensino regular 	<ul style="list-style-type: none"> .027 -.316 -.128 .302 -.023 -.117 	<ul style="list-style-type: none"> .244 .073 .252 -.037 .125 .074 	<ul style="list-style-type: none"> .508 .495 .657 -.485 .715 .751

*As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, à sua ordem de apresentação

Os resultados parecem, assim, legitimar a ideia de que os itens do questionário são agrupáveis em três escalas. Segundo a lógica que lhes é inerente, o grau de proximidade à posição inclusiva traduz-se nos seguintes tipos de pontuação:

- a- Na sub-escala das *Vantagens da Sala de Apoio*, quanto menor for o somatório dos itens nela integrados, maior é essa proximidade.
- b- Nas restantes duas sub-escalas, passar-se-á o inverso, ou seja quanto maior o somatório dos itens mais próximos estão os professores das crenças de tipo inclusivas.

Importa, ainda, referir que no caso do *Papel e Competência do Professor do Regular* um dos itens¹ (que, aliás, conforme se pode apreciar no **quadro 7.42**, surge na *Matriz Rodada das Componentes* com valor negativo) deverá sofrer inversão das pontuações no cálculo do somatório.

Apresentaremos, agora, os resultados relativos à análise da sensibilidade e da consistência interna das escalas.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

A leitura do **quadro 7.43** permite relevar os seguintes factos:

- 1- Os resultados em cada uma das escalas possuem espaços de variação praticamente idênticos aos espaços virtuais (há, mesmo, coincidência total no caso das *Vantagens da Sala do Regular*).
- 2- Os valores das médias são praticamente iguais aos das medianas;
- 3- Os coeficientes de assimetria estão próximos de zero, variando entre -.097 e +.379.
- 4- O mesmo sucede com os de curtose que variam entre -.216 e .059.

¹ "A colocação de alunos com NEE na sala de aula regular deve resultar de uma concordância prévia do professor da sala".

Verifica-se, pois, que as distribuições das escalas não violam as suposições da curva normal. Nesta ordem de ideias, concluir-se-á que os indicadores da sua sensibilidade apresentam-se como excelentes.

Quadro 7.43- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as 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	9 – 32	23.94	24.66	0.182	-0.191
Vantagens da sala do regular	6 – 30	19.62	19.98	-0.097	0.059
Papel e competência do professor do regular	8 – 30	17.22	16.98	0.379	-0.216

No que diz respeito à consistência interna dos itens em cada escala, o **quadro 7.44** mostra que os valores dos *alpha* situam-se todos acima do nível de .80. Tal observação permite concluir que os índices de fidelidade das escalas se situam em níveis aceitáveis.

Quadro 7.44- Índices de Consistência Interna (*alpha* de Cronbach) dos itens incluídos nas sub-escalas referentes à *concordância presente*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Vantagens da sala de apoio	.801
Vantagens da sala do regular	.837
Papel e competência do professor do regular	.819

Assim, o conjunto de indicadores apreciados permite ajuizar que as escalas referentes à *concordância presente* do questionário das crenças dos professores possui características métricas que não colocam sérias objeções à sua utilização no âmbito da nossa pesquisa.

4.2- Concordância Passada

Considerando os resultados referentes à *concordância passada*, começámos por indicar genericamente (tendo em conta a totalidade dos itens) a percentagem de respostas inclusivas, não inclusivas ou de teor neutro¹.

Conforme a figura 9 indica, a percentagem de respostas com clara conotação inclusiva ronda, apenas os 28%. As de pendor neutro elevam-se até cerca dos 33%, ao passo que as identificadas com as crenças de teor não inclusivo sobem para perto dos 40%.

Se tivermos em conta os dados apresentados na anterior **figura 9** (*concordância presente*) estes valores percentuais indiciam uma evolução das crenças

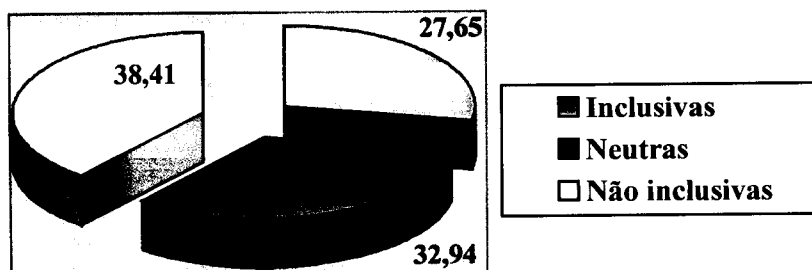


Figura 7.9 – Percentagem de respostas de teor não inclusivo, neutro e inclusivo referidas ao passado tendo em conta a totalidade dos itens do questionário.

com alguns sinais contraditórios. Efectivamente, do passado para o presente há um crescimento, simultâneo, das percentagens de respostas inclusivas e não inclusivas, em detrimento da incidência da posição de neutralidade (32.94% para a *concordância passada* e 20.62% para a *concordância presente*).

¹ Para a determinação destes níveis, não considerámos uniformemente as pontuações dos itens. Na esteira do procedimento seguido a propósito da *concordância presente*, a crença inclusiva era traduzida nalguns casos (todos eles foram já anteriormente identificados) pelas pontuações mais baixas (1 e 2 pontos) e o nível não inclusivo pelas duas mais altas (4 e 5 pontos). Nos restantes itens verificava-se o inverso, sendo sempre o nível neutro definido pela pontuação intermédia.

Se admitirmos que as avaliações dos participantes reflectem com fidedignidade os seus pontos de vista pretéritos e actuais, este facto sugere a existência de um possível extremar de concepções, acompanhando os esforços de implementação das políticas educativas inspiradas nos pressupostos da inclusão.

sensibilidade dos itens

Em ordem ao estudo da sensibilidade dos itens, o **quadro 7.45** apresenta a amplitude de variação observada para cada um deles, as médias e respectivos desvios padrão bem como as medidas de assimetria e curtose.

A análise desse quadro permite destacar os seguintes aspectos fundamentais para a questão que nos ocupa:

- 1- Verifica-se que há, em todos os itens, efectivos nos níveis de pontuação máxima e mínima.
- 2- As médias variam consoante os itens, flutuando entre 2.93 e 3.73.
- 3- Os pontos modais das distribuições repartem-se pelos 3 pontos (onze casos) 2 pontos (quatro casos) e 4 pontos (seis casos).
- 4- As medidas de assimetria, em nenhum caso se afastam de zero com diferença acima da unidade (negativa ou positiva), caindo todas no intervalo definido pelos valores de $\pm .500$.
- 5- Os coeficientes de curtose estão todos compreendidos no intervalo definido pelos limites criteriosais de $\pm .919$, variando entre $-.711$ e $+.153$.

Estes indicadores revelam a presença de um bom nível de variabilidade das respostas. Face a tais constatações parece legitimar-se a conclusão de que, relativamente à *concordância passada*, os itens do questionário evidenciam, genericamente, sensibilidade adequada.

Quadro 7. 45- Sensibilidade dos itens (*concordância passada*): variação, média, desvio padrão, moda, assimetria e curtose

Crenças*	Sub-escalas (geradas por critério a priori)	/variação	Média	D.P.	Moda	Assimetria	Curtose
Os alunos a tempo inteiro na sala de aula perdem os apoios a que têm direito	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.01	1.04	3	-0.217	-0.613
É impossível responder na sala de aula regular às necessidades dos alunos com NEE	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.73	0.96	4	-0.497	-0.115
Os alunos com NEE na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.45	1.03	4	-0.439	-0.566
A sala de apoio é um modelo eficaz para responder aos alunos com NEE	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.34	0.92	3	-0.170	-0.367
Os alunos com NEE na sala de aula regular continuam a sentir-se excluídos	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.06	0.92	3	0.229	-0.656
A aprendizagem dos alunos com NEE aumenta na sala de apoio	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.69	0.75	4	-0.275	-0.130
O tempo de ensino dos outros diminui quando há alunos com NEE a tempo integral na sala	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.50	0.90	4	-0.250	-0.451
Perde-se muito tempo a controlar os problemas de comportamento do aluno com NEE	Vantagens da sala de apoio	1-5	3.65	0.90	4	-0.303	-0.331
Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE	Vantagens da sala de apoio	1-5	2.51	0.99	2	0.469	-0.240
Os alunos com NEE têm o direito de receber toda a educação na sala de aula regular	Vantagens da sala do regular	1-5	3.06	0.99	3	0.026	-0.488
Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular perdem o estigma de diferentes	Vantagens da sala do regular	1-5	2.84	0.96	2	0.060	-0.711
A auto-estima do aluno com NEE aumenta quando está a tempo integral na sala do regular	Vantagens da sala do regular	1-5	3.15	0.92	3	-0.190	-0.377
Os problemas emocionais e sociais do aluno com NEE podem ser resolvidos na sala do regular	Vantagens da sala do regular	1-5	3.08	0.91	3	-0.320	-0.311
A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula	Vantagens da sala do regular	1-5	2.72	0.97	3	0.233	-0.318
Os alunos sem NEE lucram a nível sócio-afectivo quando incluídos na sala alunos com NEE	Vantagens da sala do regular	1-5	3.64	0.94	4	-0.415	0.117
Os professores do regular são quem mais responsabilidades têm no ensino do aluno com NEE	Competência professor do regular	1-5	2.99	1.07	3	0.197	-0.652
O professor de apoio dentro da sala dificulta a determinação do responsável pelo aluno com NEE	Competência professor do regular	1-5	2.79	0.91	3	-0.402	0.153
O professor do regular é quem deve ensinar o aluno com NEE	Competência professor do regular	1-5	3.21	0.88	3	-0.244	-0.117
A colocação de alunos com NEE na sala do regular deve resultar do acordo do professor da sala	Competência professor do regular	1-5	3.26	0.96	3	0.026	-0.185
Os professores do regular tem competências para ensinar alunos com NEE	Competência professor do regular	1-5	2.76	1.07	2	0.240	-0.603
O professor do regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com NEE	Competência professor do regular	1-5	2.87	1.01	2	0.226	-0.571

*As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, é aqui respeitada a sua ordem de apresentação.

estrutura factorial e sub-escalas do questionário

Pretendemos ver até que ponto os agrupamentos de itens estabelecidos segundo critério *a priori* eram consistentes com os padrões de resposta dos professores. Para o efeito, efectuámos, tal como das outras ocasiões, a análise factorial da matriz de correlação entre os itens com extracção dos factores pelo método das Componentes Principais.

Os valores da determinante matricial ($D=4.719E-03$), do índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= .721$), das medidas de adequação da amostra (MAS) –situadas.576 e.837– bem como do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2= 1784.466$; $P=.000$) indicam que os r_s obtidos são factorializáveis.

Uma vez que pretendíamos avaliar a adequabilidade dos grupos de itens previamente definidos, optámos por forçar a extracção de três factores.

Quadro 7.46- Componentes extraídas (com valor próprio igual ou superior a 1) e percentagens da variância explicada para as respostas referentes à *concordância passada*

Componentes	Valor próprio (Eigenvalue)	Percentagem da variância	Percentagem cumulativa
Componente 1	3.86	18.39%	18.39%
Componente 2	2.77	13.20%	31.59%
Componente 3	1.73	8.24%	39.83%
Componente 4	1.32	6.28%	46.11%
Componente 5	1.25	5.97%	52.08%
Componente 6	1.04	4.95%	57.03%

Conforme se pode verificar no **quadro 7.46**, a solução apurada explica cumulativamente perto de 40% da variância total dos resultados. À primeira

componente cabe justificar cerca de 18%, sendo a terceira responsável por 8.24% dessa variância.

Fizemos a rotação Varimax da matriz factorial adoptando o procedimento de normalização de Kaiser. Determinado, conforme tem sido usual, o valor mínimo de $\pm .40$ como critério de inclusão das variáveis, verifica-se que a configuração dos resultados (cf. quadro 7.47) é razoavelmente satisfatória. Assim, de entre o total dos itens, apenas dois não conseguem cumprir o critério de inclusão definido. Todavia, os restantes 19 itens que cumprem esse critério, evidenciam grande especificidade, saturando, aos níveis requeridos, um e apenas um factor.

Se tomarmos como referência os agrupamentos apriorísticos, verificamos que a configuração factorial não se afasta grandemente do esperado. De facto, os seis itens que, em princípio, se agregariam na escala *Vantagens da Sala do Regular* saturam mais fortemente o factor 2. Por sua vez, o factor 1 é significativamente saturado por sete dos nove itens que deveriam integrar a escala *Vantagens da Sala de Apoio*. Olhando os dois itens que, em dissonância com a classificação *a priori*, não conseguem ser interpretados neste factor, constata-se que um, tendo nele a ponderação maior (.346), não atinge o valor de .40 estabelecido como critério e o outro satura o factor 3 que é satisfatoriamente saturado por cinco dos seis itens pertencentes à escala *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*.

Poderemos, então, dizer que a Análise Factorial ordenou 18 dos 21 itens de maneira coerente com a nossa classificação *a priori*. Ora, uma vez que no caso da *concordância presente*, já dispomos de uma matriz que concretiza integralmente a ordenação hipotética dos itens, estamos, relativamente à *concordância passada*, em posição de apreciar, mediante critério estatístico, a compatibilidade entre os factores extraídos pela análise da componentes principais e o agrupamento apriorístico dos itens.

Quadro 7. 47- Saturação dos itens referentes à *concordância passada* nos três factores com indicação da sua categoria apriorística de pertença

Crenças*	Sub-escalas (geradas por critério a priori de classificação)			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos a tempo inteiro na sala de aula perdem os apoios específicos a que têm direito e necessitam - Os professores não podem responder, eficazmente, na sala de aula regular às necessidades dos alunos com NEE - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular vão estar, muitas vezes, sem fazer nada - A sala de apoio é um modelo eficaz para responder às necessidades dos alunos com NEE - A maioria dos alunos com NEE a tempo integral na sala de aula regular continuam a sentir-se excluídos - A aprendizagem dos alunos com NEE aumenta quando frequentam a sala de apoio - O tempo de ensino dos alunos sem NEE diminui quando os alunos com NEE estão a tempo integral na sala - Os professores do regular perdem muito tempo a controlar os problemas de comportamento dos alunos com NEE - Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE - Os alunos com NEE lucram em receber toda a sua educação na sala de aula regular - Os alunos com NEE a tempo integral na sala do regular perdem o estigma de diferentes ou atrasados - A auto-estima dos alunos com NEE aumenta quando estão a tempo integral na sala do ensino regular - Os problemas emocionais e sociais dos alunos com NEE podem ser respondidos na sala de aula regular - A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula - Os alunos sem NEE lucram a nível sócio-afectivo quando estão incluídos na sala alunos com NEE 	.382	-.064	.428	
		.663	-.029	.017
		.655	-.022	-.016
		.594	-.021	.070
		.419	-.120	-.044
		.588	-.018	.001
		.677	-.139	-.106
		.708	-.129	.016
		.346	-.147	.338
		-.013	.657	.051
		-.082	.503	.319
		-.056	.770	-.104
		-.152	.614	.217
		-.219	.631	.033
	-.019	.584	-.159	
	-.031	.258	.623	
	.211	-.037	.564	
	.069	-.084	.460	
	.103	.096	-.231	
	-.141	.286	.722	
	-.188	.280	.696	

* As formulações contidas no quadro não correspondem à transcrição integral dos itens nem, tampouco, à sua ordem de apresentação

Nessa perspectiva, seguindo o método descrito por Tabachnick e Fidell (1989), estimámos até que ponto as soluções factoriais encontradas para a *concordância presente* e para a *concordância passada* se assemelhavam, não só em termos do seu padrão, mas também no que se referia à magnitude das correlações entre as variáveis e os diferentes factores. Para tal, calculámos os coeficientes de correlação entre os valores das saturações factoriais apresentadas nos quadros 7.42 e 7.47.

O quadro 7.48 ilustra que as relações directas mais estreitas são estabelecidas entre: factor 1/factor 1, factor 2/factor 2 e factor 3/factor 3. Estes factores representam precisamente aqueles nos quais os mesmos itens tendem a obter os índices de saturação maior. De notar que o factor 1 (*Vantagens da Sala de Apoio*) e o factor 2 (*Vantagens da Sala do Regular*) surgem, sempre, negativamente correlacionados, o mesmo sucedendo com os factores 3 (*Papel e Competência do Professor do Regular*) e 1. Entre os factores 2 e 3, os coeficientes são baixos, não atingindo, em nenhum dos casos, critérios de significância estatística.

Quadro 7.48-Coeficientes de correlação entre os valores de saturação dos vinte e um itens nos três factores relativos às estimativas da concordância presente e passada.

<i>Concordância Presente</i>	<i>Concordância passada</i>		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Factor 1	.906	-.656	-.391
Factor 2	-.768	.930	-.033
Factor 3	-.554	.165	.902

Estes resultados, mostrando o elevado isomorfismo da estrutura das respostas relativas à concordância presente e passada, fornecem evidência favorável ao reconhecimento da legitimidade de utilização das mesmas sub-escalas em ambas as situações.

A pontuação destas escalas obedece à lógica já descrita para o caso da *concordância presente* e obriga, segundo os critérios então explicitados, à inversão das notas de certos itens.

Sensibilidade e consistência interna das sub-escalas do questionário

O estudo da sensibilidade das três sub-escalas para as respostas da concordância passada encontra-se sumariado no **quadro 7.49**. Os dados obtidos permitem sublinhar os seguintes aspectos:

Quadro 7.49- Variação, média, mediana e medidas de assimetria e curtose para as escalas do *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão* (concordância passada)

Sub-escalas	Varição	Média	Mediana	Assimetria	Curtose
Vantagens da sala de apoio	12 – 45	29.94	30.00	0.145	0.524
Vantagens da sala do regular	6 – 28	18.48	18.00	-0.271	0.418
Papel e competência do professor do regular	6 – 28	17.88	18.00	-0.242	0.987

- 1- A grande amplitude do espaço de variação (mínimo/máximo) nas três escalas.
- 2- A proximidade dos valores das médias relativamente aos das medianas.
- 3- As medidas de simetria próximas de zero (em duas das escalas com valor negativo, na outra com valor positivo).
- 4- Só numa das escalas o valor das medidas da curtose ultrapassa a unidade, permanecendo nas restantes duas abaixo do nível de .600.

A escala do *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* não obtém, por causa do seu coeficiente de curtose, indicadores tão favoráveis como as restantes duas. No entanto, todas elas revelam distribuições que não se afastam

sensivelmente da normalidade. Por conseguinte, poderemos concluir que a sensibilidade das escalas é minimamente satisfatória.

O quadro 7.50 mostra os índices de consistência interna de cada uma das sub-escalas do questionário para as respostas da *concordância passada*.

Quadro 7.50- Índices de Consistência Interna (*alpha* de Cronbach) dos itens incluídos nas sub-escalas referentes à *concordância passada*.

Sub-escalas	Alpha de Cronbach
Vantagens da sala de apoio	.747
Vantagens da sala do regular	.717
Papel e competência do professor do regular	.667

Os valores dos alphas revelam a existência de índices medianamente razoáveis de consistência interna no caso das *Vantagens da Sala de Apoio* e nas *Vantagens da Sala do Regular*. Relativamente ao *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* verifica-se que o alpha obtido está abaixo do nível de .70. Tal facto, revelando uma não elevada consistência dos itens, salienta alguma fragilidade das características métricas desta escala.

4.3- Síntese

O *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão* é, como tivemos oportunidade de ver, composto de duas partes. Na primeira, a tarefa dos respondentes consiste em avaliar o grau de concordância actual com as crenças transcritas em cada um dos itens. Na segunda, face ao enunciado das mesmas crenças, a tarefa reside em indicar o grau de concordância tido no passado.

Apesar das nossas finalidades se cingirem, no presente capítulo, à análise das propriedades do instrumento, não podemos deixar de notar que o contraste entre as posições presentes e pretéritas, indicia uma evolução curiosa consubstanciada pelo

simultâneo acréscimo das respostas favoráveis e desfavoráveis à inclusão. Se admitirmos que as opiniões expressas reflectem com alguma fidedignidade o pensamento dos professores, tal constatação sugere que o momento actual de implementação das políticas inclusivas é marcado por um extremar de posições. É, aliás, curioso verificar que esta aparente clivagem entra em contradição com a também aparente maior aproximação actual dos inquiridos relativamente ao quadro de enunciados proposicionais sobre que repousa o modelo da inclusão (*cf.* resultados do questionário anterior).

As análises mostraram que a sensibilidade dos itens era minimamente aceitável. Por sua vez, os procedimentos estatísticos utilizados permitiram validar o agrupamento dos itens em três sub-escalas quer para as respostas da *concordância presente* quer para as da *concordância passada*.

Em ambas as situações, as medidas de sensibilidade das escalas revelaram-se satisfatórias. Os índices de consistência interna, medianamente satisfatórios no caso da *concordância presente*, não se apresentaram tão favoráveis para os itens relativos às respostas da *concordância passada*. Pese embora esta fragilidade, o conjunto de dados postos em evidência ao longo do estudo permite dizer que, globalmente, o questionário constitui um instrumento de medida adequado aos propósitos de investigação.

5- Considerações Finais

Durante o presente capítulo apresentamos o estudo metodológico dos quatro questionários que foram elaborados para a realização do nosso trabalho. Adoptando, para todos eles, o mesmo guião de análise, estamos cientes do carácter monotonamente repetitivo das diferentes partes deste texto. Todavia, a natureza repetitiva está longe de constituir redundância. De facto, a abordagem científica exige, a par de outros atributos, um mínimo de rigor nas medidas que se efectuam. Nesse

sentido, torna-se indispensável o recurso a procedimentos de análise tipificados que deverão ser aplicados aos instrumentos de recolha de dados de maneira a garantirem-se padrões aceitáveis de cientificidade. Tal imposição obrigou a que examinássemos as qualidades métricas dos diferentes questionários segundo um modelo de análise praticamente invariável.

Ditam os cânones tradicionais da investigação que, antes das observações, os instrumentos especificamente construídos para o efeito sejam objecto de estudos piloto destinados a apreciar as suas qualidades métricas. Ao longo da descrição efectuada no presente capítulo, terá ficado claro que houve, da nossa parte, preocupação em construir gradualmente os questionários, procurando melhorá-los através de entrevistas e da realização de actividades de pilotagem com pequenos grupos.

As orientações muitas vezes adoptadas na feitura de provas psicológicas –legitimadas a partir do largo acervo de experiência recolhido por gerações de investigadores que dedicaram o seu esforço à construção de testes mentais– enfatizam o interesse da administração prévia dos questionários a amostras de tamanho significativo. Pretende-se com isso obter elementos que possibilitem depurar imperfeições, clarificar as propriedades dos itens, elucidar a sua hipotética estrutura factorial. Não é raro que tais operações sejam, sucessivamente, repetidas até se alcançarem, por fim, dispositivos de medida plenamente satisfatórios em termos das suas propriedades objectivas.

De modo nenhum alheadas dos preceitos do rigor, optámos por não investir demasiado tempo e esforço nesse tipo de trabalho preliminar, preferindo fazer *a posteriori* a avaliação da qualidade das instrumentos junto dos indivíduos que foram efectivamente estudados. Independentemente de outros motivos menores, as razões da nossa escolha basearam-se em dois argumentos principais.

O primeiro considerou que a execução de estudos prévios, envolvendo fatalmente um grande e indeterminado número de participantes pertencentes ao universo populacional a investigar, diminuiria, desde logo, a quantidade dos professores recrutáveis para a amostra definitiva (por razões metodológicas evidentes, quem colaborasse nos ensaios de pilotagem dos questionários estaria à partida impedido de vir a ser seleccionado). Este facto constituiria fonte potencial de problema, porquanto um dos nossos propósitos era descrever a realidade numa dada zona do país –o que obriga a adoptar critérios de representatividade na escolha dos docentes. Ora, concretizar passos preparatórios da pesquisa que obrigassem a recorrer a quantidades significativas de professores coarctaria, nas etapas seguintes, as possibilidades de selecção de sujeitos. Poderia ficar, assim, em risco a viabilidade de obtermos uma amostra verdadeiramente representativa.

A outra razão prende-se com a tese –para nós equívoca– de que a qualidade das medidas depende quase exclusivamente dos atributos dos questionários. Sustentamos, efectivamente, que os resultados obtidos numa pesquisa são produto de complexas interacções na qual interferem, a par de outros factores, as características dos instrumentos, os códigos de significação dos indivíduos estudados e os aspectos contextuais da própria investigação. Desta maneira, parece menos pertinente falar das propriedades do instrumento em si mas antes dos atributos *dos resultados* propriamente ditos. De facto, são as respostas e não os questionários que revelam, por exemplo, boa sensibilidade ou consistência interna. Por conseguinte, a fiabilidade de um estudo é melhor sustentada quando, em vez de se determinar "quase assepticamente" a qualidade métrica dos instrumentos, se verificam os indicadores dessa mesma qualidade nos dados efectivamente obtidos.

Durante o presente capítulo argumentámos que os resultados mostravam características métricas suficientemente apropriadas. Concluído esse trabalho,

estamos, agora, em posição de abordar as questões mais substantivas da nossa investigação.

CAPÍTULO VIII

**DETERMINAÇÃO DE UMA CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DOS
PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS SUAS CRENÇAS RELATIVAS À
PRAGMÁTICA DA INCLUSÃO**

As actividades de classificação constituem, sem dúvida, um dos exercícios fundamentais no processo de elaboração do conhecimento científico. Efectivamente, grande parte dos saberes que se reportam ao mundo natural estruturaram-se e desenvolveram-se com base no rigoroso estabelecimento de taxinomias.

Claude Bernard –tido, a justo título, como um dos fundadores da medicina moderna– sublinhava, a propósito, que a edificação do *campo experimental* de uma ciência parte, necessariamente, de operações de cuidada recolha e categorização dos dados da observação (Bernard, 1865/1966). Expressando idêntica opinião, Sneath e Sokal (1973) referem que o estudo sistemático de qualquer classe de fenómenos exige, sempre, a sua prévia ordenação em grupos de categoria.

Importa, não obstante, reconhecer que, em certos domínios da Psicologia, encontramos algumas tendências contrárias à utilização dos procedimentos de classificação. Perante tal constatação, Robert Hinde faz, todavia, questão de enfatizar criticamente:

Description and classification may not seem very difficult tasks, but their neglect hampered many aspects of psychology for half a century. (...) This descriptive phase, essential in the development of every science, was bypassed by those experimental psychologists who attempted to model their strategies on classical physics. These workers overlooked the fact that classical physics was a special case in that its subject matter –falling apples, the apparent bending of sticks in water, floating logs– were everyday events, so that the descriptive phase was part of common experience, and not

*especially a job for the scientists. Of course, the way people behave is also part of common experience, but to describe behavior precisely is much more difficult than appears at first sight*¹ (Hinde, 1974, p. 5).

Há, contudo, pelo menos na pesquisa em Psicologia da Educação, uma longa tradição de utilizar técnicas de classificação para determinar perfis de comportamento. São, por exemplo, bem conhecidos os trabalhos de Flanders (1970), de Harvey, Hunt e Schneider (1961) ou de Bennett (1976) que propõem, com base em constructos variados, sistemas de categorização dos estilos de ensino do professor. Da mesma forma, a literatura mostra-nos, igualmente, casos de estudos que procuraram definir padrões de comportamento dos educadores do pré-escolar a partir da análise das interacções, por eles, mantidas com os seus educandos (*e.g.* Kruif, McWilliam, Ridley e Wakely, 2000).

Num outro registo, os procedimentos de classificação têm sido usados para descrever estilos de cooperação entre professores ensinando simultaneamente na mesma sala de aula (Cook & Friend, 1993) ou para discriminar grupos de crianças em função dos níveis de competência atingidos na linguagem (Feagans & Appelbaum, 1986), na leitura (Lyon & Watson, 1981), nas aprendizagens escolares globais (Meece & Holt, 1993) e no desempenho em tarefas de memória (Swanson, Cochran & Ewers, 1990).

¹ " A descrição e a classificação não parecem constituir tarefas muito difíceis, mas o seu negligenciar trouxe, durante cerca de meio século, obstáculos a muitos domínios da psicologia. (...) Esta fase descritiva, essencial para o desenvolvimento de qualquer ciência foi ignorada por aqueles psicólogos experimentais que procuraram modelar as suas estratégias na física clássica. Estes estudiosos menosprezaram o facto de que a física clássica representou um caso especial, pois os fenómenos aos quais se aplica – queda de maçãs, a aparente quebra dos paus parcialmente mergulhados em água, os troncos flutuantes – são eventos do quotidiano e como tal a fase descritiva fazia já parte da experiência comum, não sendo tarefa para os cientistas descreverem. É óbvio que o modo como as pessoas se comportam faz, igualmente, parte da experiência do quotidiano, mas descrever comportamentos com exactidão constitui tarefa muito mais difícil do que parece à primeira vista".

Pretendemos averiguar, no presente capítulo, até que ponto os professores da nossa amostra poderão ser classificados em diferentes grupos, tendo em conta as suas orientações face aos três grandes modelos de atendimento educativo das crianças com NEE. Tal propósito coloca, desde logo, a questão de sabermos que variáveis deverão ser seleccionadas para servirem de base às operações de classificação. Como foi já, de alguma forma, sugerido num outro lugar (cf., capítulo 4), de entre o conjunto de instrumentos administrados, o *Questionário das Crenças dos Professores Relativas à Inclusão* representa, sem dúvida, aquele que fornecerá, potencialmente, os dados mais pertinentes para os fins em vista.

De facto, os conteúdos expressos nos seus itens, longe de se limitarem a enunciar princípios gerais de índole normativa, confrontam os respondentes com a exigência de avaliarem proposições que traduzem crenças relacionadas com os diferentes modos de educar os alunos com NEE. Sabe-se, por outro lado, que as crenças –entendidas enquanto estruturas fundamentais do conhecimento proposicional (Shulman, 1986, 1987)– instituem os quadros de referência que os professores utilizam para dar sentido à sua intervenção profissional (Anderson & Bird, 1995). Parece-nos, assim, que basear a constituição desta tipologia na análise das crenças será susceptível de emprestar maior consistência às classificações, até porque conforme vários autores sugerem (e.g. Bricker, 1995; Firestone & Pennell, 1993; Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn & Beckman, 1998; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Stanovitch & Jordan, 1998), as crenças dos docentes parecem constituir um dos factores que mais afectam a qualidade das práticas inclusivas.

Acresce, ainda, que o próprio questionário foi idealizado de maneira a permitir situar o grau de proximidade das respostas dos sujeitos inquiridos às propostas dos modelos da segregação, da integração e da inclusão.

Recordemos, com efeito, que as sub-escalas *Vantagens da Sala de Apoio* e *Vantagens da Sala do Regular* serão, supostamente, sensíveis às posições dos professores relativamente a esses três modelos de atendimento educativo. Conforme tivemos oportunidade de salientar no capítulo anterior, as crenças mais próximas dos princípios da segregação manifestar-se-ão através de elevados níveis de concordância com os conteúdos dos itens englobados na escala das *Vantagens da Sala de Apoio* e de baixo acordo com os itens agrupados na escala das *Vantagens da Sala do Regular*. Da mesma forma, as crenças mais congruentes com o modelo da integração revelar-se-ão mediante bons índices de concordância com os itens de ambas as escalas. Por último, as crenças que possuem maior proximidade aos pressupostos da inclusão tenderão a exprimir-se pelo menor reconhecimento das virtualidades da sala de apoio e pela exaltação das potencialidades da sala do regular.

É sabido que as atitudes dos professores face à inclusão estão associadas às características dos docentes. De facto, elas tendem a variar, entre outros factores, com a idade, os percursos de formação, a experiência profissional, etc. Deste modo, é de esperar que os grupos que venhamos a discriminar, com base na proximidade das crenças dos seus membros aos postulados dos três modelos de atendimento educativo, difiram em função de algumas daquelas variáveis.

Assim, as questões às quais nos propomos responder no âmbito do presente capítulo são basicamente duas:

Queremos, em primeiro lugar, verificar se, a partir das escalas supramencionadas, é, de facto, possível identificar grupos de professores que se distinguem em função das posições favoráveis ou desfavoráveis relativamente às propostas dos modelos da segregação, integração e inclusão. Em segundo lugar, é nosso propósito ver até que ponto certas características dos docentes (*e.g.*, idade,

experiência profissional, formação...) são susceptíveis de explicarem, estatisticamente, a pertença aos diferentes grupos.

1- Determinação dos grupos de professores

A análise de *clusters* constituiu o método usado para procurar identificar os grupos de professores. Embora não encontrem bases de legitimação 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 de indivíduos– dentro de conjuntos marcados pelo selo da heterogeneidade.

Uma vez que as escalas do questionário integram diferente número de itens, o recurso a totais calculados a partir da soma dos itens englobados em cada uma das escalas produziria, naturalmente, valores muito discrepantes entre elas. De maneira a uniformizarmos o espaço de variabilidade das pontuações decidimos, de acordo com as indicações de Guilford e Fruchter (1973), padronizar as notas obtidas por cada indivíduo, tomando como referência os resultados globais da amostra. Segundo este procedimento a nota padronizada (*standard score*) será derivada de uma escala na qual o valor da média é convertido para zero e o desvio padrão para 1.00.

A padronização dos resultados das várias escalas cria medidas uniformes que possibilitam, não só uma visualização comparativa mais fácil das tendências observadas nessas escalas, mas também uma melhor diferenciação dos *clusters*.

Considerando como variáveis as sub-escalas *Vantagens da Sala de Apoio* e *Vantagens da Sala do Regular (concordância presente)* recorreremos ao método *k-means* para extracção dos *clusters*. Após análise de várias hipóteses, optámos pela extracção de quatro agrupamentos. De facto, esta solução revelou-se aquela que permitia uma melhor discriminação entre os *clusters*.

Em ordem a facilitarmos a percepção dos perfis, apresentamos, na **figura 8.1**, as médias dos clusters (médias padronizadas) nas duas variáveis. Conforme se pode verificar, os indivíduos agrupados no primeiro (N= 63) e no terceiro *cluster* (N= 114) obtêm valores médios negativos na escala *Vantagens da Sala de Apoio*. Este dado contrasta com o apurado no caso dos professores dos segundo (N= 71) e quarto (N= 82) *clusters* cujas médias têm valor positivo.

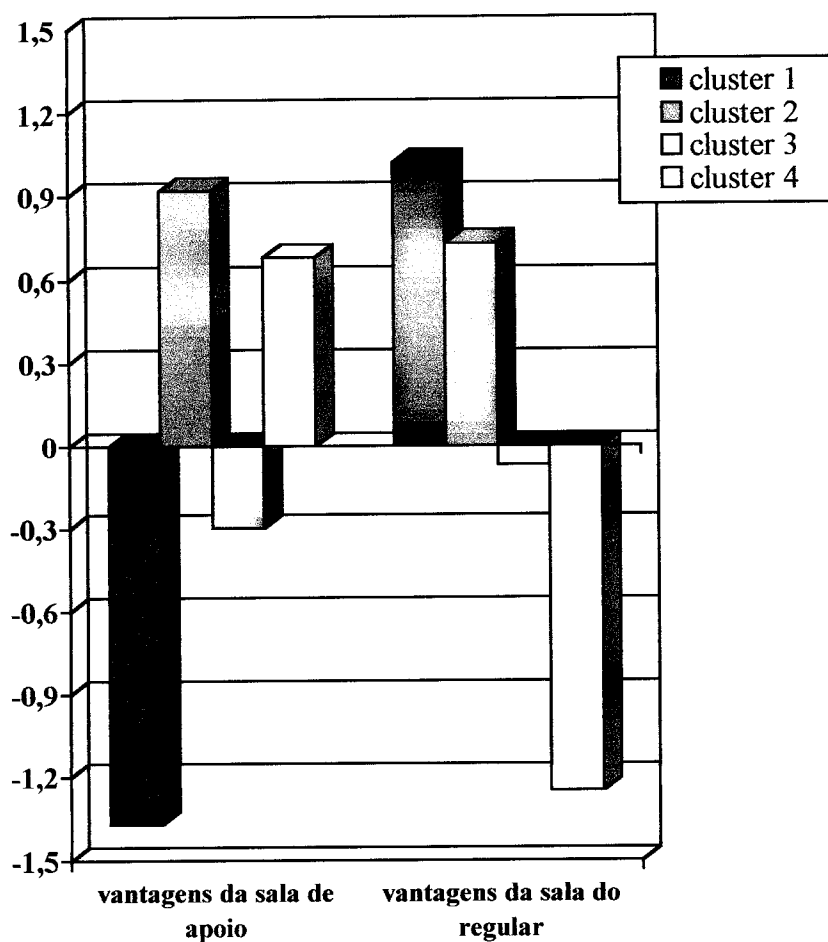


Figura 8.1- Perfis dos quatro grupos de professores em função das variáveis usadas no processo de clusterização.

Se os elementos integrados no grupo 1 parecem ver menos vantagens na sala de apoio, o mesmo já não se poderá dizer relativamente às suas estimativas acerca da sala do ensino regular. Efectivamente, verifica-se que, na outra escala, a sua média

estandardizada se eleva acima do valor de +1.00. Inversamente, os professores pertencentes ao grupo 4 fornecem, agora respostas de sinal contrário, revelando média situada abaixo do nível de -1.20. Os docentes do segundo grupo mantêm, à semelhança do que sucedeu na escala precedente, uma média positiva acima de 0.50 ao passo que os do terceiro grupo continuam a apresentar média muito próxima do valor zero.

Atendendo a que estávamos interessadas em detectar até que ponto os grupos diferiam especificamente entre si procedemos à comparação, par a par, dos *clusters* em cada uma das duas variáveis.

Na escala *Vantagens da Sala de Apoio*, as respostas dos membros do *cluster* 1 mostraram-se significativamente diferentes quando comparadas com as dos elementos incluídos nos *clusters* 2 (U de Mann-Whitney= 15.00; P=.000) 3, (U de Mann-Whitney= 547.00; P=.000) e 4 (U de Mann-Whitney= 23.00; P=.000). Por sua vez, as estimativas dos participantes agrupados no *cluster* 2 foram mais elevadas do que as dos englobados no *cluster* 3 (U de Mann-Whitney= 350.00; P=.000) e no *cluster* 4 (U de Mann-Whitney= 2363.00; P=.022). De notar que este último grupo também diferiu significativamente do grupo 3 (U de Mann-Whitney= 892.50; P=.000).

No que respeita à escala *Vantagens da Sala do Regular* as diferenças foram significativas quando as análises contrastaram os *clusters* 1 e 2 (U de Mann-Whitney= 1814.50; P=.029), os *clusters* 1 e 3 (U de Mann-Whitney= 839.50; P=.000), os *clusters* 1 e 4 (U de Mann-Whitney= 3.50; P=.000), os *clusters* 2 e 3 (U de Mann-Whitney= 1028.00; P=.000), 2 e 4 (U de Mann-Whitney= 3.00; P=.000) bem como os *clusters* 3 e 4 (U de Mann-Whitney= 421.50; P=.000)¹.

¹ No presente conjunto de análises optámos por recorrer ao teste de Mann-Whitney que, como se sabe, constitui um procedimento não paramétrico. Tal escolha decorreu da circunstância de haver uma grande discrepância do número de efectivos nos três grupos comparados. Doravante, sempre que tal situação se repita, ou verificarmos a existência de violações flagrantes dos pressupostos de utilização das provas paramétricas, recorreremos a este tipo de testes.

2- Validade dos clusters

Não dispondo de critérios para determinar a validade externa dos agrupamentos gerados, as nossas análises procuraram, apenas, recolher indicadores da validade interna. Para o efeito, recorremos a três procedimentos cujos resultados passamos a apresentar. O primeiro passo consistiu em verificar se a solução encontrada através do método *K-means* era genericamente sobreponível à detectada por outra fórmula de *clusterização*. Nesse sentido, obtivemos, igualmente, uma solução de quatro clusters usando o método hierárquico aglomerativo com cálculo das proximidades mediante medidas de distância euclidiana.

Efectuada a comparação entre as soluções apuradas por ambos os procedimentos (*cf.* **quadro 8.1**), verificou-se que 86.66% dos elementos da amostra foram classificados no mesmo grupo.

Quadro 8.1- Classificação dos professores obtida pelos métodos de análise *K-means* (solução inicial) e hierárquico aglomerativo (método alternativo).

Método alternativo	Solução inicial			
	Grupo 1 N= 63	Grupo 2 N= 71	Grupo 3 N= 114	Grupo 4 N= 82
Grupo 1	63	0	4	0
Grupo 2	0	62	19	0
Grupo 3	0	4	85	6
Grupo 4	0	5	6	76

No caso do *cluster* 1, nenhum dos professores que aí foi integrado pelo método *K-means* mudou de grupo quando as análises recorreram ao procedimento hierárquico aglomerativo. As percentagens de acordo para os *clusters* 2 e 4 foram respectivamente de 87.32% e de 92.68%. A concordância entre as duas classificações

situou-se a um nível mais baixo no grupo 3 com 74.56% de acordo. Estes resultados, demonstrando, genericamente, a grande estabilidade dos *clusters* obtidos, representam, sem dúvida, um bom indicador de validade interna (Fletcher, Francis & Morris, 1988).

Ainda na esteira das propostas de Fletcher *et al.* (1988), quisemos averiguar até que ponto a pertença a cada um dos quatro grupos permanecia idêntica quando o processo de *clusterização* era conduzido sobre uma sub-amostra do total dos indivíduos classificados. Para o efeito, escolhemos aleatoriamente, dos 330 participantes, 248 e repetimos com eles o procedimento de análise dos *clusters* (método *K-means*, forçando solução de 4 grupos).

O **quadro 8.2** mostra que existe uma notável coerência entre ambas as classificações. De facto, a análise empreendida sobre estes 75% dos casos revelou que 95.16% dos professores foram agrupados exactamente nos mesmos *clusters*.

Quadro 8.2- Classificação dos professores tendo em conta a amostra total e a análise efectuada sobre dois terços dos participantes.

Classificação parcial	Grupos determinados sobre o total da amostra			
	Grupo 1 N= 40	Grupo 2 N= 57	Grupo 3 N= 88	Grupo 4 N= 63
Grupo 1	40	0	0	0
Grupo 2	0	45	0	0
Grupo 3	0	12	88	0
Grupo 4	0	0	0	63

Tendo em conta a solução inicial, a concordância atingiu os 100% nos grupos 1, 3 e 4. As únicas diferenças concernem o grupo 2 relativamente ao qual 12 dos 57 efectivos nele inseridos transferiram-se, na segunda classificação, para o grupo 3 (determinando que a percentagem de acordo rondasse os 80%).

Finalmente, procurámos testar a adequação das classificações geradas pela análise dos clusters através da Análise da Função Discriminante (DISCRIM). É sabido que o objectivo central deste último procedimento consiste em determinar a probabilidade de pertença a um grupo com base numa série de variáveis de prognóstico. Segundo Tabachnick e Fidell (1989) "*discriminant function analysis is MANOVA turned around. In MANOVA, we ask whether group membership produces reliable differences on a combination of DVs. If the answer to that question is yes, then the combination of variables can be used to predict group membership –the DISCRIM perspective*"¹ (p.505). Entende-se, pois, que o modelo matemático subjacente à DISCRIM seja o mesmo da análise da variância.

A DISCRIM gera uma classificação de casos em situações nas quais a sua pertença aos vários grupos é previamente conhecida (contrariamente ao que sucede na análise de clusters onde a pertença aos grupos se ignora à partida). Nessa óptica, sendo dadas determinadas funções classificatórias, o procedimento em causa permite verificar, com referência a tais funções, que proporção de casos foi correctamente classificada e como foram agrupados os casos mal classificados. Uma vez que o método tem por base sólidos fundamentos matemáticos, parece-nos particularmente apropriado para testar a adequabilidade de classificações efectuadas a partir da análise de *clusters*.

A DISCRIM calculou duas funções discriminantes e os centróides em cada uma delas para os quatro *clusters*. Conforme se pode apreciar no **quadro 8.3**, a primeira função maximiza a separação entre o *cluster* 1 por um lado, e os *clusters* 2 e 4 por outro. A segunda função discrimina muito claramente estes dois últimos

¹ "a análise da função discriminante é a MANOVA [*análise multivariada da variância*] virada ao contrário. No caso da MANOVA, questionamos até que ponto a pertença a um grupo produz diferenças consistentes ao nível de uma combinação de VDs [*variáveis dependentes*]. Se a resposta a essa questão for afirmativa, então a combinação de variáveis pode ser usada para prognosticar a pertença ao grupo –a perspectiva da DISCRIM."

clusters. Finalmente, o *cluster* 3 encontra a melhor diferenciação relativamente aos *clusters* 1 e 4 ao longo da primeira função e a distinção mais acentuada face ao *cluster* 2 na segunda função discriminante.

Quadro 8.3- Centróides de cada *cluster* nas duas funções discriminantes.

Grupos	Funções Discriminantes	
	1ª função	2ª função
Cluster 1	-3.736	-0.452
Cluster 2	0.617	2.025
Cluster 3	-0.195	-0.330
Cluster 4	2.607	-0.948

Legitimada nos valores discriminantes a distinção de quatro grupos, a DISCRIM procedeu à classificação dos casos de maneira largamente sobreponível ao agrupamento gerado pela análise de *clusters*. Na verdade, como se pode apreciar no **quadro 8.4**, cerca de 98% dos casos originalmente agrupados foram concordantemente classificados.

Quadro 8.4- Classificação dos professores mediante o recurso à DISCRIM.

Grupo previsto	Classificação prévia			
	Cluster 1 N= 63	Cluster 2 N= 71	Cluster 3 N= 114	Cluster 4 N= 82
Grupo 1	63	0	0	0
Grupo 2	0	64	0	0
Grupo 3	0	7	114	1
Grupo 4	0	0	0	81

Tomando como base a classificação inicial, verificou-se um acordo de 100% no que diz respeito aos *clusters* 1 e 3, com níveis próximos desse mesmo valor em

relação ao *cluster* 4. A concordância foi menor no *cluster* 2, embora a percentagem de acordo tivesse sido, igualmente, bastante elevada (90.14%).

Dir-se-á, em jeito de conclusão, que as diferentes análises efectuadas ao longo desta secção mostram a consistência dos agrupamentos determinados pela análise de *clusters*. Tal facto constitui, seguramente, sólido fundamento para a afirmação de que a validade interna da nossa classificação é elevada.

3- Interpretação dos *Clusters*

Definidos quatro grupos de professores resta-nos agora ver como poderemos caracterizá-los no que respeita às crenças face aos três grandes modelos de atendimento educativo das crianças com NEE. A fim de facilitar a interpretação dos *clusters*, apresentamos para cada um deles (**quadro 8.5**), as médias reais observadas nas escalas *Vantagens da Sala de Apoio* e *Vantagens da Sala do Regular*.

Quadro 8.5- Médias reais dos diferentes *clusters* nas variáveis utilizadas no agrupamento dos professores.

Grupos	Vantagens da Sala de Apoio (média= 20.40; D.P.= 6.28)	Vantagens da Sala do Regular (média= 19.67; D.P= 4.06)
Cluster 1	10.52	23.51
Cluster 2	25.63	22.49
Cluster 3	19.32	19.45
Cluster 4	24.97	14.60

Merecem-nos, desde logo, atenção os valores relativos ao *cluster* 3. Conforme teríamos já podido perceber nos dados da figura 1, as médias deste grupo são praticamente sobreponíveis às verificadas para o total de cada uma das escalas. Reproduzindo as tendências centrais da distribuição dos resultados, torna-se problemático dizer que as crenças dos professores do *cluster* 3 reflectem posições claras de reconhecimento das vantagens ou desvantagens da sala de apoio e da sala do regular. Parecem, antes, revelar, em comparação com os restantes colegas, uma

postura de maior indefinição face às virtualidades dos modelos da segregação, integração e inclusão. Por esse motivo –num registo que, obviamente, não ultrapassa as intenções de um mero enunciado heurístico– consideraremos o presente grupo sob a designação de *grupo dos atípicos*.

Em contraste, os docentes do *cluster* 1 apresentam –por referência às médias amostrais– valores substancialmente baixos na escala das *Vantagens da Sala de Apoio* e elevados na escala das *Vantagens da Sala do Regular*. Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, este perfil de crenças tem maior aproximação aos postulados da proposta inclusiva. Por isso, designaremos o presente *cluster* como o *grupo dos inclusores*.

As médias referentes ao *cluster* 4 situam-se fora do espaço de variação em torno da média definido pelo desvio padrão de qualquer uma das duas escalas. Relativamente ao conjunto da amostra observada, os professores deste grupo parecem fazer parte dos que mais acreditam nas vantagens da sala de apoio e dos que menos crêem nas vantagens da colocação a tempo integral dos alunos com NEE em salas do ensino regular. Tratando-se de uma posição coerente com os pressupostos do modelo da segregação, integram, segundo a nossa proposta, o *grupo dos segregadores*.

Finalmente, os elementos do *cluster* 2 revelam maior aproximação aos enunciados fundamentais do movimento da integração. De facto, tomando como termo de comparação os resultados da amostra total, reconhecem as potencialidades da sala de apoio e as vantagens da frequência da sala do ensino regular por parte dos alunos com NEE. Nesse sentido farão parte do chamado *grupo dos integradores*.

Embora a evidência captada ao longo do nosso trabalho profissional de formação e supervisão dos professores nos leve a deixar uma nota de cautela contra qualquer tentativa de rotular docentes de uma forma tão taxativa (a complexidade da realidade pedagógica raramente se compadece com tipificações simplificadoras, feitas

na base de esquemas pré-formados), a verdade é que a experiência recolhida durante vários anos ensina-nos que a classificação proposta corresponde a uma caracterização que, sob vários ângulos, reflecte aspectos facilmente observáveis ou avaliáveis.

Estamos, pois, convictas de que a tipologia, aqui, encontrada será, com as necessárias cautelas, um instrumento de análise virtualmente útil. Nesta linha, importa referir que falarmos em docentes segregadores, integradores ou inclusores traz associada toda uma série de expectativas em relação ao modo como eles organizam as actividades lectivas, o tempo e o espaço da sala de aula. Comprovamos até que ponto tais expectativas se exprimem, realmente, nos seus comportamentos de ensino permitiria obter critérios de validade para a nossa classificação. Infelizmente, o desenho da presente pesquisa não contemplou a recolha de medidas apropriadas a esse desígnio. Porém, com as reservas que este facto não pode deixar de colocar, efectuaremos nas páginas seguintes, uma descrição dos grupos mencionados em termos de algumas variáveis demográficas. Procurar-se-ão recolher elementos que possibilitem avançar na resposta à questão de sabermos quem são, afinal, os diferentes professores. É possível distinguir, os vários tipos de docentes na base de factores como a idade, o nível de formação, a qualidade das experiências profissionais, o tempo de trabalho com crianças com NEE...?

4- Grupos de Professores: Aspectos Descritivos

Pretendemos verificar até que ponto a idade e a experiência profissional estavam associadas ao tipo de professor. Conforme podemos verificar no **quadro 8.6**, os inclusores e os integradores parecem ser mais novos que os segregadores e os atípicos (H de Kruskal-Wallis= 63.38; $P= .000$). Da mesma maneira, as análises indicam que os docentes daqueles dois primeiros grupos têm globalmente menos anos de serviço (H de Kruskal-Wallis= 51.22; $P= .000$).

Quadro 8.6- Médias das idades e do tempo de serviço dos professores em função dos grupos.

Grupos	Idade	Anos de Serviço
Inclusores	37.14	15.06
Integradores	40.30	18.85
Atípicos	45.47	22.99
Segregadores	45.63	23.65

Importa enfatizar que este facto não deixa de configurar uma redundância estatística, porquanto se observa uma forte correlação entre as variáveis *idade* e *tempo de serviço* ($r = .897$). Por tal motivo, o nosso estudo prescindirá, doravante, de examiná-las em conjunto, cingindo-se apenas à idade.

Em ordem a uma análise mais precisa das relações entre o nível etário e o tipo de professor, dividimos a idade dos participantes em quatro categorias:

- 1- Indivíduos com idade compreendida entre os 20 e os 29 anos.
- 2- Indivíduos com idade entre os 30 e os 39 anos.
- 3- Indivíduos com idade entre os 40 e os 49 anos.
- 4- Indivíduos com mais de 50 anos.

A **figura 8.2** ilustra, claramente, que mais de metade dos inclusores (55.56%) se distribui pelas classes 20/29 anos (17.46%) e 30/39 anos (38.10%), não se registando nenhum caso com idade superior a 50 anos. Por sua vez, no grupo dos integradores, perto de 50% situa-se entre os 40 e os 49 anos, com 15.49% caindo na categoria dos 20/29 anos e 23.94% na classe dos 30/39 anos. Apenas 11.27% destes professores tem mais de 50 anos.

A maior incidência de atípicos surge no nível 40/49 anos (55.26%) com só 14.91% na categoria 30/39 anos. Na presente amostra, nenhum destes docentes revelou possuir menos de 30 anos. De modo similar, é na classe 40/49 anos que encontramos a maioria dos segregadores (64.63%). A sua incidência é, ainda,

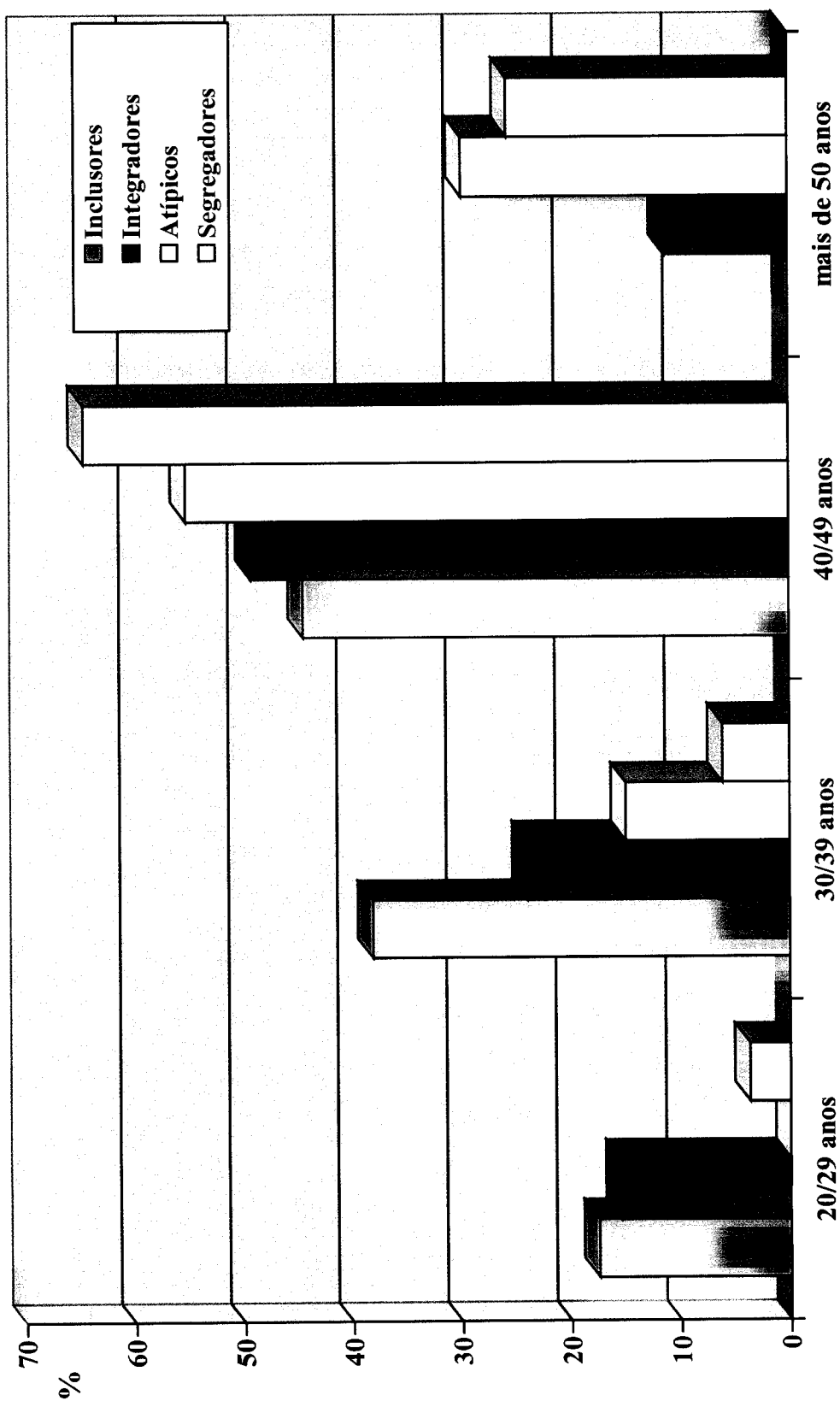


Figura 8. 2- Percentagem de casos para os vários tipos de professor em função dos diferente grupos etários.

importante no grupo com mais de 50 anos (25.61), sendo diminuta nos níveis 20/29 anos (3.66%) e 30/39 anos (6.10%).

Note-se, a título de curiosidade, que se considerarmos, unicamente, o universo dos participantes com menos de 30 anos (N= 25), 88% por cento dos casos dizem respeito a docentes inclusores e integradores (representando cada um dos grupos 44% dos efectivos). Os restantes 12% concernem o grupo dos segregadores.

Destacando, então, as principais constatações, poderemos referir em conclusão:

- a- Os inclusores surgem como o grupo mais jovem, no qual a maioria dos elementos tem menos de 40 anos, sendo inexistente qualquer membro com idade superior a 50 anos.
- b- A esmagadora maioria dos integradores possui menos de 50 anos. Embora haja uma boa percentagem destes docentes com idade compreendida entre os 20 e os 40 anos, a maior incidência aparece no intervalo 40/49 anos.
- c- É a partir dos 40 anos que se assiste ao grande predomínio de professores atípicos e segregadores, com importante percentagem de casos acima dos 50 anos. Abaixo dos 30 anos, a representação destes dois grupos é nula ou praticamente inexistente.

Recordemos que os professores observados podiam trabalhar no contexto do ensino regular ou no da educação especial . Até que ponto os grupos se distribuem diferentemente pelos valores desta variável?

Constata-se, no **quadro 8.7**, que pouco mais de metade dos membros do grupo dos inclusores exerce funções na educação especial. Esta distribuição difere, flagrantemente da observada na categoria dos segregadores, onde cerca de 93% dos

seus elementos trabalham no contexto do ensino regular ($X^2= 41.91$; $P= .000$)¹. Embora de forma menos acentuada, a inversão de tendências verifica-se, igualmente, quando comparamos os inclusores com os integradores ($X^2= 10.34$ $P= .001$) e os atípicos ($X^2= 4.54$; $P= .033$). De assinalar que, entre os dois últimos grupos mencionados, as discrepâncias não são estatisticamente significativas ($X^2= 1.89$; $P= .169$).

Quadro 8.7- Percentagem de professores em função dos grupos e do contexto de actividade.

Grupos	Educação especial	Ensino Regular
Inclusores	55.56% (N= 35)	44.44% (N= 28)
Integradores	26.76% (N= 19)	73.24% (N= 52)
Atípicos	37.72% (N= 43)	62.28% (N= 71)
Segregadores	7.32% (N= 6)	92.68% (N= 76)

Interessará, aqui, enfatizar que a média de idades dos docentes da educação especial é de 42.21 anos e a dos professores do ensino regular de 43.10 anos. Atendendo a que, neste aspecto específico, não há um contraste verdadeiramente relevante (U de Mann-Whitney= 10519; n.s), a eventualidade da existência de fenómenos de contaminação entre os factores *idade* e *contexto de actividade* desmerece qualquer realce.

Se cingirmos as análises ao universo dos professores da educação especial, detecta-se que o tempo de trabalho exercido junto de alunos com NEE está relacionado com o grupo de docentes. Vimos, anteriormente, que os inclusores se distinguem, nomeadamente dos atípicos e dos segregadores, por serem mais novos e terem, conseqüentemente, menos anos de serviço. Agora, parece desenhar-se, em parte, uma tendência oposta. Na verdade, conforme a **figura 8.3** sugere, os inclusores terão mais experiência de trabalho com crianças com NEE do que os integradores e os

¹ Os valores do X^2 referidos no texto foram calculados mediante a fórmula de correção de Yates.

atípicos. A única excepção diz respeito aos segregadores que revelam, aqui, o valor médio mais elevado.

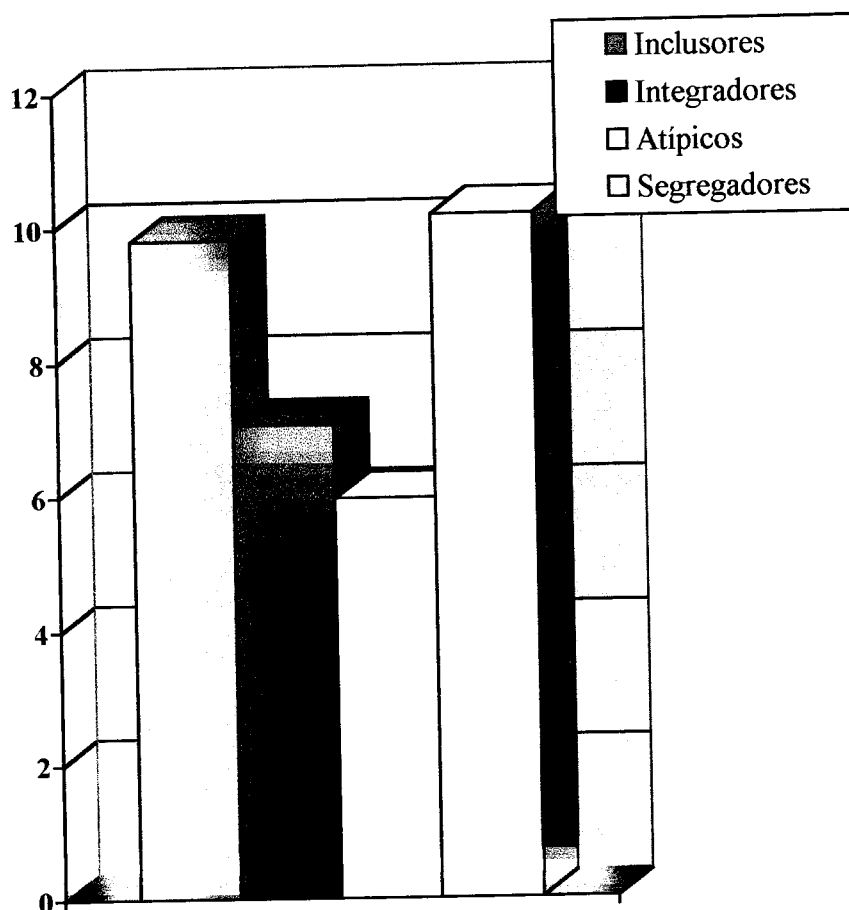


Figura 8.3- Média de anos de trabalho com alunos com NEE (conjunto dos docentes da educação especial) em função do grupo de professores.

Julgamos, contudo, que relativamente a este grupo não deveremos valorizar o resultado, porquanto a sua participação no conjunto dos professores da educação especial cinge-se, apenas, a seis elementos. Excluindo os segregadores das análises, confirma-se, efectivamente, que os restantes grupos diferem na globalidade (H de Kruskal-Wallis= 8.16; $P= .017$). Testes bivariados indicaram que os inclusores se distinguem dos integradores (U de Mann-Whitney= 234.00; $P= .04$) e dos atípicos (U

de Mann-Whitney= 472.50; $P= .003$). Entre estes dois últimos grupos as diferenças não atingem valores de significância estatística (U de Mann-Whitney= 387.50; n.s.).

Cerca de um terço dos professores da nossa amostra, possuíam formação complementar (CESEs, DESEs ou licenciatura universitária) especificamente relacionada com a educação. Até que ponto se encontra esta variável associada à distribuição dos docentes pelos diversos grupos? Será que a posse de tal formação determina a prevalência de casos em cada uma das categorias?

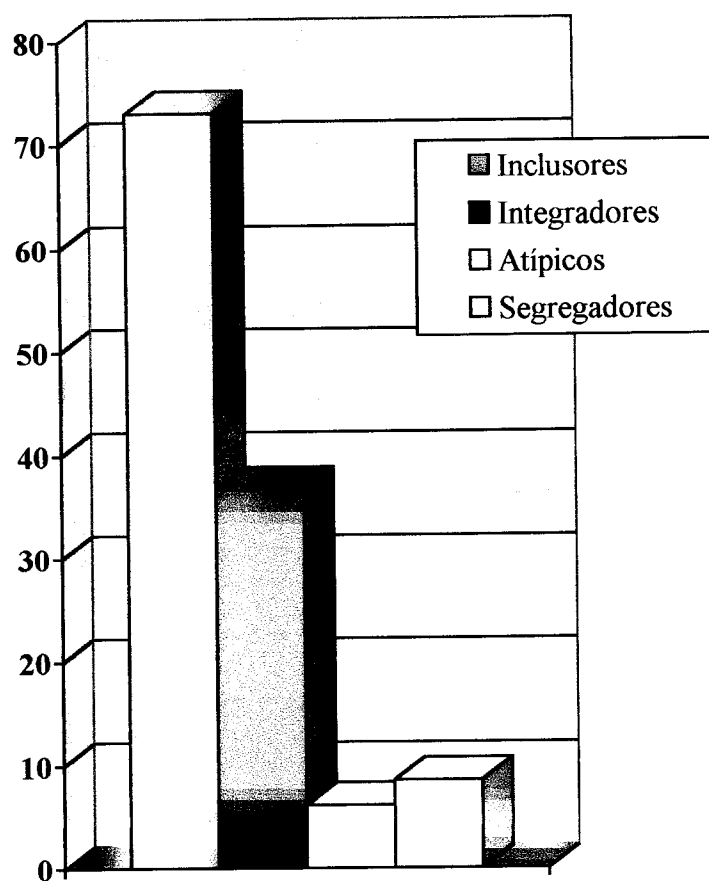


Figura 8.4- Percentagens de inclusores, integradores, atípicos e segregadores que tinham formação complementar.

A **figura 8.4** parece, a propósito, bem eloquente. De facto, nela podemos verificar que a esmagadora maioria dos inclusores (73.02%) detinha formação

complementar. Essa circunstância não se observou de forma tão saliente junto dos integradores (36.62%) e surgiu como facto de baixa frequência no grupo dos atípicos ou dos segregadores.

A análise estatística confirmou a existência de diferenças significativas entre as distribuições dos grupos dos inclusores e integradores ($X^2= 16.35$; $P= .000$)¹. Do mesmo modo, os integradores distinguiram-se dos atípicos ($X^2= 25.69$; $P= .000$) e dos segregadores ($X^2= 16.12$; $P= .000$). Como era previsível a partir da simples leitura dos resultados, entre estes dois últimos grupos não se detectaram diferenças significativas ($X^2= 0.13$; $P= .718$).

Cerca de 66% dos professores que tinham formação complementar trabalhavam na educação especial. Por outro lado, tomando como referência o universo de docentes que exerciam a sua actividade profissional nesse contexto particular, constata-se que a maioria (55.34%) possuía tal formação. Sendo certo que estas duas variáveis (*contexto de ensino e formação complementar*) estão, de alguma maneira, relacionadas com a prevalência de casos em cada um dos quatro grupos, quisemos destrinçar melhor os seus efeitos estatísticos.

Considerando o conjunto dos professores da educação especial, observa-se (*cf. quadro 8.8*) que a posse de formação complementar é fenómeno praticamente inexistente nos atípicos ou nos segregadores, surgindo com mais frequência nos inclusores (59.65% do total com formação) e nos integradores (29.82% desse total). Feitas as contas, os inclusores perfazem, assim, cerca de 90% dos professores da educação especial com formação complementar.

Ainda neste universo, verifica-se que são extremamente raros os inclusores e os integradores que não dispõem de formação. Curiosamente, de entre os docentes sem

¹ À semelhança do que sucedeu anteriormente, os X^2 foram calculados em tabelas de contingência 2X2 através da fórmula corrigida de Yates.

formação complementar, perto de 85% concentra-se no grupo dos atípicos. Note-se que, dispondo ou não de formação, há muito poucos segregadores a trabalharem na educação especial (5.83% se tomarmos como referência o número de profissionais a exercerem no presente contexto de actividade).

Quadro 8.8- Frequência de casos nos diversos grupos em função da formação complementar (universo dos professores da educação especial)

Formação complementar	Inclusores	Integradores	Atípicos	Segregadores
Sim	34	17	4	2
Não	1	2	39	4

Lembremos, aliás, que 92.68% dos 82 docentes segregadores globalmente identificados encontram-se a leccionar no ensino regular.

Tendo em consideração este segundo contexto, (*cf.* **quadro 8.9**) observam-se algumas constantes a par de certas diferenças.

Quadro 8.9- Frequência de casos nos diversos grupos em função da formação complementar (universo dos professores do ensino regular).

Formação complementar	Inclusores	Integradores	Atípicos	Segregadores
Sim	12	9	4	5
Não	16	43	67	71

Assim, no grupo dos atípicos e dos segregadores, continuam a ter expressão quase nula os casos com formação complementar. Contudo, a posse de formação parece deixar de ser um atributo tão prevalecte nos inclusores como o era dentro do contexto da educação especial. Na verdade, dos 28 casos detectados no grupo de docentes do ensino regular, apenas 12 (42.86%) tinham formação complementar. Tal decréscimo é, ainda, mais saliente junto dos integradores, nos quais a posse de

formação concerne, agora, só 17.31% dos seus membros. Desta maneira, comparativamente ao que sucede na educação especial tudo se passa como se fosse, aqui, mais fácil desenvolver crenças inclusivas e integradoras nas circunstâncias em que o docente não dispõe de formação complementar.

Conjugando os dados dos dois últimos quadros, parecem, pois, legitimar-se a extracção das seguintes conclusões:

- a- A posse de formação complementar constitui, genericamente, *condição associada ao aumento da probabilidade de os docentes pertencerem ao grupo dos inclusores.*
- b- O aumento dessa probabilidade parece ser ainda mais importante nas situações em que *os professores se encontram a trabalhar no contexto da educação especial.*
- c- A posse de formação complementar *é um dado praticamente inexistente nos atípicos e nos segregadores*, independentemente do contexto onde exercem a sua actividade profissional.
- d- A ausência de formação complementar junto dos professores que trabalham na educação especial *está fortemente associada ao aumento da probabilidade de pertencerem ao grupo dos atípicos.*
- e- Ainda no contexto da educação especial, *é muito diminuta a possibilidade de encontrarmos docentes inclusores ou integradores sem formação complementar.*
- f- No contexto do ensino regular, essa possibilidade aumenta no caso dos inclusores e cresce de forma ainda mais sensível junto dos integradores; a esse propósito não será totalmente descabido afirmar-se que *um dos atributos característicos dos integradores no contexto do ensino regular é o de raramente possuírem formação complementar.*

g- Apesar de a formação complementar constituir factor determinante na definição do grupo de pertença, o contexto de exercício da actividade tem, também, efeitos estatísticos associados; constata-se, assim, que são extremamente raros os casos de docentes segregadores a trabalhar na educação especial; aparentemente, um professor sem formação aí colocado tende, como vimos, a pertencer ao grupo dos atípicos; por conseguinte, *a existência de docentes segregadores parece ser fenómeno predominantemente circunscrito ao contexto do ensino regular.*

De entre as questões, potencialmente, suscitadas por estes resultados, há duas que nos merecem destaque particular.

A primeira consiste em saber que factores poderão determinar a circunstância de encontrarmos uma boa margem de docentes não inclusores no conjunto de professores de educação especial com **formação complementar**.

Interessa, desde logo, deixar claro, que estamos cientes da complexidade dos fenómenos com os quais nos confrontamos. Na definição dos perfis que os docentes aparentam, há, certamente, uma multiplicidade de influências –isto sem minimizarmos os chamados efeitos da chamada variância de erro cujo peso é mais significativo no tipo de metodologia, aqui, utilizada. Nesse sentido, seria útil dispormos de um extenso rol de variáveis que os constrangimentos ligados às exigências de delimitação do campo da pesquisa sempre tornam inviável obter.

Assim, restringidas pelas medidas que temos, será pertinente lembrar que análises precedentes destacaram a existência de dois factores genericamente associados à pertença dos professores aos grupos. Referimo-nos, concretamente, à idade e à experiência de trabalho com as crianças com NEE. A pergunta que se coloca é se estas variáveis contribuem para explicar estatisticamente a repartição pelas

categorias de inclusor e não inclusor dos docentes da educação especial com formação complementar?

A outra questão relaciona-se com o facto de que há, apesar de tudo, um grupo quantitativamente importante de inclusores sem diploma para além do obtido durante a sua formação inicial no universo dos professores do ensino regular. Reiterando as reflexões feitas no parágrafo anterior (onde sublinhámos o possível relevo do factor idade), colocamos, agora, a seguinte hipótese: *no contexto do ensino regular, os inclusores sem formação complementar tenderão a ser mais novos do que os membros das restantes categorias* (detentores ou não de formação). Num sentido exploratório, procuraremos, também, averiguar se, no mesmo contexto de ensino, existem diferenças de idade entre os inclusores com ou sem formação complementar.

Em ordem a abordarmos a primeira questão, começámos por delimitar uma sub-amostra constituída, apenas, pelos *professores da educação especial que tinham formação complementar*. Nesse grupo específico, verificámos que a idade não estava relacionada com os anos de trabalho com alunos portadores de NEE (rho de Spearman= .085; n.s.). Tal constatação fundamentou a opção de analisarmos separadamente os efeitos estatísticos das duas variáveis.

A sub-amostra seleccionada foi, então, dividida em dois grupos. Um deles englobava os docentes classificados como inclusores ao passo que o outro reunia os membros dos restantes grupos (não inclusores).

A primeira comparação efectuada considerou o número de anos de trabalho com alunos com NEE como variável dependente. Conforme a **figura 8.5** ilustra, o número médio de anos é visivelmente superior junto dos inclusores do que nos outros docentes. Avaliada esta discrepância através de teste não paramétrico, foi, na verdade, possível rejeitar a hipótese nula (U de Mann-Whitney= 216.50; P= .002).

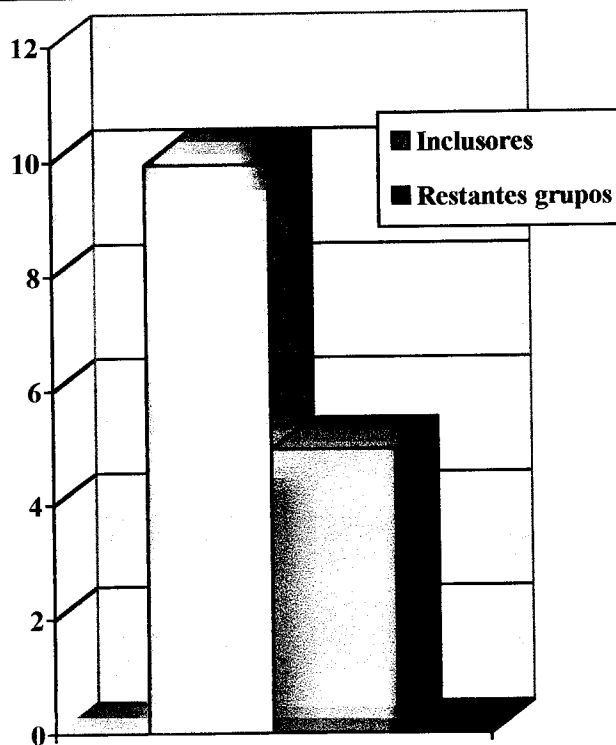


Figura 8.5- Média de anos de trabalho com alunos portadores de NEE nos inclusores e nos restantes docentes (professores de educação especial com formação complementar).

É interessante notar que a importância da variável formação sai reforçada quando, no conjunto dos professores da educação especial, contrastamos os inclusores **com formação complementar** (média= 9.94 anos) com os docentes não inclusores **sem formação complementar** (média 7.25 anos). De facto, o estudo estatístico mostra que os dois grupos não diferem significativamente entre si (U de Mann-Whitney= 586.50; n.s.).

Conforme seria naturalmente de esperar, foi possível verificar que, no que respeita à idade (*cf.* **figura 8.6**) os docentes inclusores de educação especial com formação complementar eram mais novos do que os outros colegas (com formação) exercendo no mesmo contexto de ensino (U de Mann-Whitney= 259.00; P= .006).

Concluir-se-á, então, que no conjunto dos professores da educação especial, os anos de trabalho com crianças portadoras de NEE e a idade, parecem contribuir

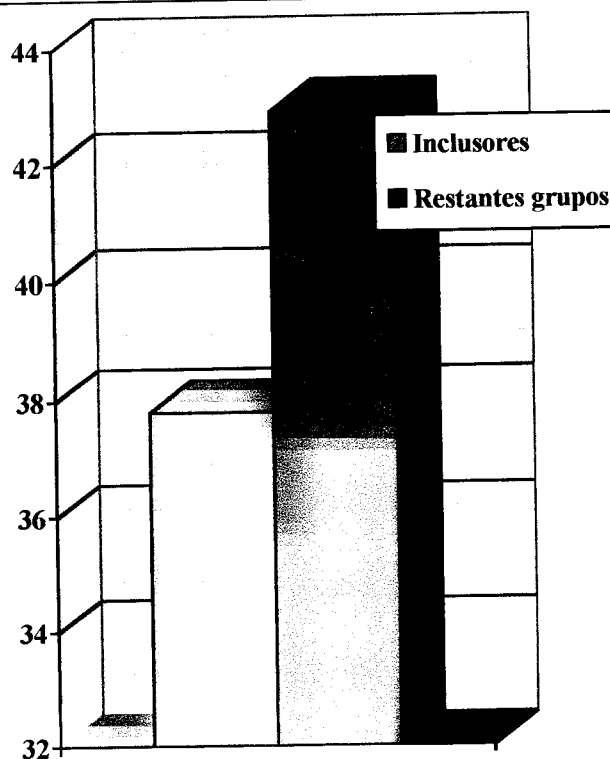


Figura 8.6- Média das idades (anos) dos inclusores e não inclusores (universo dos docentes da educação especial com formação complementar).

para explicar, sob o ponto de vista estatístico, a pertença dos docentes ao grupo dos inclusores.

A fim de respondermos à segunda questão, seleccionámos os professores inclusores do ensino regular que não possuíam formação complementar e comparámos as suas idades com as dos docentes (do mesmo universo de actividade) que pertenciam às restantes três categorias.

O **quadro 8.10** mostra que a média de idade dos membros do grupo dos inclusores é inferior à observada nas restantes três categorias. Por sua vez, as análises estatísticas confirmaram a existência de diferenças significativas entre aquele grupo e o dos integradores (U de Mann-Whitney= 229.00; P= 002), dos atípicos (U de Mann-Whitney= 107.50; P= 000) e dos segregadores (U de Mann-Whitney= 110.00; P= 000).

Quadro 8.10- Média de idades dos professores do ensino regular nos grupos dos inclusores (sem formação complementar), integradores, atípicos e segregadores.

Inclusores (N= 16)	Integradores (N= 43)	Atípicos (N= 67)	Segregadores (N= 71)
32.06	39.92	45.35	45.66

Curiosamente, a idade dos 12 elementos inclusores do ensino regular que tinham formação (cf. **figura 8.7**) revelou-se superior à dos restantes 16 elementos inclusores sem formação complementar (U de Mann-Whitney= 22.50; P= 000).

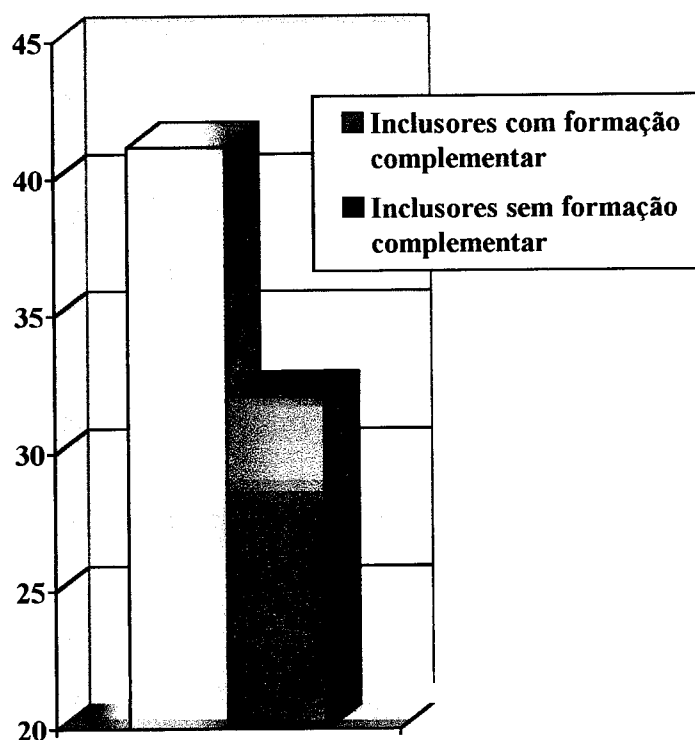


Figura 8.7- Média de idades (anos) dos docentes inclusores do ensino regular em função da posse de formação complementar

Esta constatação permite-nos conjecturar que a pertença daqueles 12 professores ao grupo inclusor poderá estar relacionada com a circunstância de terem realizado formação em complemento à inicial.

Diremos, em síntese, que a idade constituiu um dos factores associados à probabilidade de os docentes do ensino regular sem formação complementar pertencerem ao grupo dos inclusores.

5. Discussão

O presente estudo mostra que é possível classificar, segundo critérios empíricos, os professores do ensino básico em grupos distintos a partir da apreciação das suas crenças acerca das práticas de atendimento educativo de crianças com NEE. Através do método da análise de *clusters* conseguimos, efectivamente, identificar quatro categorias homogéneas de docentes cuja diferenciação e constituição passaram, satisfatoriamente, o crivo dos testes de validade interna. Com base num exercício de aproximação hermenêutica, essas categorias foram interpretadas como classes constituintes de uma tipologia na qual reconhecemos as figuras dos inclusores, dos integradores, dos atípicos e dos segregadores.

Dada a complexidade dos fenómenos tratados, admitimos que um esquema de classificação como o proposto corre o risco de introduzir elementos de simplificação reducionista num terreno onde as *nuances* dos comportamentos e das atitudes se repartem por bandas de larga extensão. Ocultando, eventualmente, certas facetas da diversidade, o acto de agrupar poderá, em contrapartida, introduzir factores de ordem susceptíveis de melhor estruturarem as questões de pesquisa. É o alcance heurístico inerente a um sistema de classificação que justifica, afinal, o seu verdadeiro valor.

Não ignoramos que a tipologia, aqui, avançada carece, ainda, de tal validação. No entanto, importa relevar que há, desde logo, um certo paralelismo entre ela e as grandes propostas de abordagem educativa dos alunos com NEE até hoje conhecidas.

De facto, em cerca de dois terços da amostra que estudámos, foi possível discriminar perfis de professores congruentes com disposições segregadoras, integradoras e inclusoras.

Se o nosso sistema possibilitou tal distinção, a verdade é que, no domínio das dificuldades de aprendizagem, afirmaram-se, ao longo dos anos, modelos de atendimento defendendo práticas de segregação, de integração e de inclusão. Esta correspondência tornará, no mínimo, plausível a hipótese de que a formulação tipológica efectuada no âmbito do presente trabalho terá alguma utilidade heurística.

Aceitamos que será sempre discutível recorrer às crenças dos professores para alicerçar a sua categorização. Na realidade, quando dizemos que um docente pertence à classes dos inclusores ou dos segregadores estamos, implicitamente, a conferir-lhe toda uma série de atributos que abrangem, simultaneamente, as dimensões do pensamento e da acção. Nesse sentido, reconhecemos que a hipotética junção de variáveis relacionadas com os comportamentos de ensino ao conjunto de medidas sobre o qual efectuámos as operações de *clusterização* traria eventuais ganhos em termos de precisão e validade. Infelizmente, a exigência de garantirmos a exequibilidade da investigação, obrigou-nos a tomar opções que, entre outros aspectos, resultaram na exclusão daquele tipo de variáveis. No entanto, os inconvenientes da nossa escolha parecem-nos ser mitigados por três ordens de considerações.

Gostaríamos, primeiro, de deixar bem frisado que um estudo científico nunca é, por natureza, completo e definitivo. Cremos ter demonstrado que as crenças podem fornecer critérios para o estabelecimento de uma classificação coerente dos professores. Pronunciarmo-nos acerca da suficiência ou validade empírica desses mesmo critérios faz já parte de um problema aberto à investigação futura.

Em segundo lugar, os dados da literatura sugerem que, neste contexto, as crenças dos docentes possuem um valor prognóstico cuja importância não devemos

menosprezar. Assim, por exemplo, autores como Bricker (1995) salientam que elas representam uma das variáveis que melhor prognosticam a qualidade das práticas de ensino.

Finalmente, interessa ver que se os modelos da inclusão, da integração, ou da segregação envolvem concretizações várias ao nível da estruturação dos currículos, gestão das actividades lectivas, organização dos tempos e dos espaços da sala de aula, também não é menos certo que tais concretizações ressaltam de princípios fortemente ancorados no mundo dos valores. Conforme muitos estudiosos (e.g. Hahn, 1989; Kauffman & Lloyd 1995; Skrtic, 1991; Stainback, Stainback & Ayres, 1996) acentuam, na origem das diferentes práticas de atendimento dos alunos com NEE, há fundamentalmente pressupostos ideológicos que se exprimem sobre a forma de posturas éticas.

Nesta perspectiva, teremos que reconhecer que o domínio das crenças –tal como são aqui entendidas– mantém estreitas relações de cumplicidade com a esfera ideo-normativa. Do nosso ponto de vista, não será, por conseguinte despropositado utilizá-las como referencial de análise do posicionamento dos professores.

Embora convictas de que os grupos delimitados reflectem uma diferenciação cujos limites abarcam o universo das representações e dos comportamentos, a obediência aos critérios do rigor levar-nos-ão, doravante, a considerar as categorias como entidades, meramente, referidas a crenças. Não obstante, também assentaremos o quadro de reflexões numa proposição que nos parece insofismável: *à semelhança do que sucede na generalidade das situações, os professores tenderão a actuar segundo modelos de consonância entre a acção e as crenças*. Isto significa, por exemplo, que será dado muito improvável vermos um segregador agir eficaz e coerentemente à luz dos pressupostos da inclusão.

A actual legislação relativa ao atendimento educativo das crianças com NEE inspira-se claramente nas propostas de uma integração abrangente. Sendo certo que, enquanto agentes, pertence aos professores a principal responsabilidade de levarem a bom termo essas orientações, os nossos resultados não deixam de sugerir a existência de um panorama deprimente. Lembremos, a propósito, que eles foram obtidos sobre duas sub-amostras importantes: uma representativa dos docentes da educação especial do Grande Porto e a outra representativa dos professores do ensino regular da mesma região.

E o que é que, afinal, nos mostram os factos?

Basicamente, um grande desencontro entre as orientações codificadas nas disposições legislativas e aquilo que podemos qualificar como sendo o ponto de vista ou a voz dos professores. De facto, as análises revelaram que apenas cerca de 20% dos docentes questionados aparentavam crenças concordantes com os princípios do movimento inclusivo. Agravando a situação, pudemos, ainda, verificar que perto de 60% tampouco revelavam proximidade às propostas do modelo da integração.

Este cenário configura-se de maneira algo diferente quando olhamos, separadamente os professores da educação especial e do regular. No primeiro grupo, a prevalência de inclusores elevou-se para os 34% e a dos que nem sequer podiam ser identificados como integradores situou-se à volta dos 48%. Junto dos docentes que exerciam actividade no contexto do ensino regular, os inclusores baixaram para os 12% e os que não evidenciavam crenças inclusivas ou integradoras passaram a rondar os 65%.

A inclusão exige que sejam feitas adaptações de vária índole e se adoptem toda uma série de procedimentos e medidas apropriadas no seio da sala de aula do regular. Não estará, aqui, em causa negar a importância que os apoios especializados podem assumir neste processo. No entanto, o cariz de tais apoios assume

configurações diversas consoante se trabalha numa perspectiva de inclusão ou de integração (*e.g.* Lipsky & Gartner, 1996; 1997). Ora, os números que acabámos de referir indicam quão poucas disponibilidades se encontrarão entre os professores da educação especial para aderirem àquela primeira perspectiva. Acresce, ainda, que o sucesso das práticas inclusivas implica, sobretudo, a colaboração o empenho e a competência dos docentes do ensino regular (*e.g.* Johnson & Pugach, 1996; Lipsky & Gartner, 1997; Thousand, Villa, Paolucci-Withcomb & Nevin, 1996). E, nesse aspecto, os dados são ainda mais eloquentes quanto às dificuldades que a implementação das novas orientações, fatalmente experimentam.

Ninguém contestará que um dos grandes propósitos da investigação no presente domínio reside em descobrir as melhores estratégias para promover as mudanças indispensáveis a que as escolas se assumam, progressivamente, como verdadeiras comunidades inclusivas. Este desígnio passa por encontrar os meios que facilitem o desenvolvimento dos professores no sentido de poderem vir a ser suportes eficazes da concretização das políticas de inclusão. Assim, parece-nos relevante procurar entender que factores influenciam a sua atitude. Posta a questão de uma outra maneira, que variáveis estão na base dos diferentes perfis por nós identificados?

Salientemos que as respostas passíveis de serem dadas ao problema enfrentam, desde logo, limitações decorrentes do facto de o nosso estudo possuir mera natureza correlacional. Com efeito, numa abordagem deste tipo, a eventualidade de se encontrarem associações estatísticas entre variáveis, não significa que tais relações impliquem a existência de nexos causais. Conforme se sabe, a inequívoca demonstração da causalidade só se consegue obter no quadro de abordagens desenhadas segundo o modelo experimental. Assim, independentemente de qualquer juízo acerca da sua consistência ou plausibilidade, as interpretações que aqui explanaremos deverão ser, em última análise, lidas como conjecturas hipotéticas

destinadas, quanto mais não seja, a precisarem melhor os problemas de pesquisa. Não podemos, a propósito, deixar de transcrever as palavras de Popper (1996) extraídas de livro recentemente traduzido e editado em Portugal¹:

É geralmente verdade que o método melhor, se não o único, de aprender alguma coisa sobre um problema é resolvê-lo, primeiro, por palpites e, depois, tentar determinar os erros cometidos. (...) se tivermos trabalhado num problema o tempo suficiente e de modo assaz intenso, começamos a conhecê-lo, a compreendê-lo, no sentido de que sabemos que espécie de solução não serve (porque simplesmente não vai ao encontro do verdadeiro problema) e que tipo de requisitos têm de ser preenchidos por uma tentativa séria de solução. Por outras palavras, começamos a ver as ramificações do problema, os seus subproblemas e a sua relação com outros problemas. (p. 127)

Tentar perceber os possíveis factores que levam um docente a exhibir determinado perfil, confronta-se, neste estudo, com a ausência de um rol muito extenso de medidas. Por isso, as nossas respostas serão, fatalmente, parcelares e incompletas. Não obstante, os dados disponíveis parecem fazer sobressair a importância de certas variáveis.

A *formação complementar* é talvez aquela que se salienta de modo mais evidente. Na verdade, a prevalência dos professores que possuíam essa formação era bem elevada junto dos inclusores (rondando os 75%). Esse valor baixava para cerca de 37% no grupo dos integradores e nem sequer atingia os 10% no caso dos atípicos ou dos segregadores. Embora as prevalências observadas possam resultar da conjugação de outras variáveis, a verdade é que a magnitude das diferenças e os resultados de

¹ O mito do contexto: Em defesa da ciência e da racionalidade. Edições 70, Lisboa, 1999.

algumas análises sugerem a especificidade dos efeitos estatísticos da formação complementar. Ou seja, não sendo o único factor preponderante nem constituindo condição absolutamente necessária e suficiente, poder-se-á afirmar que a posse de formação está associada ao aumento da probabilidade de um docente pertencer ao grupo dos inclusores e à diminuição das possibilidades de vir a ser classificado como atípico ou segregador.

Admitindo a validade desta asserção –aliás, perfeitamente compatível com os dados da literatura (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Garcia & Alonzo, 1985; Van Reusen, Shoho, & Barker, 2000)–, de que maneira poderemos conceber a influência da formação complementar?

Aparentemente, a explicação mais óbvia é a de que a formação tende a suscitar mudanças favoráveis ao desenvolvimento de crenças inclusivas. No entanto, vistos com atenção, os resultados não permitem descartar uma hipótese alternativa. De facto, nada contradiz a eventualidade de que –independentemente dos complementos de educação obtida– os docentes com formação sejam, à partida, diferentes dos seus restantes colegas. Poderá muito bem acontecer que se tome, aqui, inadvertidamente a nuvem por Juno, ignorando as motivações subjacentes à opção de se prosseguir a formação. A fim de melhor esclarecermos este ponto de vista, imaginemos o exemplo, um professor que, por razões várias (não compete, agora, especular acerca delas) reconhece manifestas virtualidades nos ideários inclusivo ou integrador. Insatisfeito com as carências da sua preparação inicial, experimentará particulares exigências no sentido de adquirir capacidades que lhe permitam exercer com maior eficácia práticas de ensino congruentes com aqueles ideários. Por isso, estará especialmente receptivo a procurar todas as oportunidades de formação susceptíveis de lhe enriquecerem a competência. Ora, se o caso em apreço corresponder à esmagadora maioria dos inclusores e dos integradores que na nossa amostra tinham formação complementar,

ficarão explicadas, de uma outra maneira, as associações estatísticas detectadas. Em resumo, o argumento construir-se-ia da seguinte maneira:

- 1- Os docentes cujas crenças são de tipo inclusivo estão mais motivados do que os seus pares a completarem a formação inicial com a realização de cursos.
- 2- Embora não tanto como os inclusores, os integradores sentem-se, em comparação com os atípicos ou os segregadores, mais sensíveis à necessidade de frequentarem esses mesmos cursos.
- 3- A obtenção de diplomas de formação complementar está relacionada com o nível de motivação.
- 4- Em função das ideias enunciadas nos pontos 1, 2 e 3, compreender-se-á que a prevalência de professores com formação tenha, nos diferentes grupos, o perfil apurado pelo nosso estudo.

O raciocínio coadunar-se-ia com a circunstância de haver cerca de 25% de inclusores sem formação complementar (a emergência de crenças inclusivas não exige a realização de qualquer curso) e permitiria efectuar previsões se acaso analisássemos, prospectivamente, a evolução da amostra (*e.g.* a composição dos grupos tenderia a manter-se estável ao longo do tempo; a percentagem de docentes com formação aumentaria, ainda mais, dentro do grupo dos inclusores e dos integradores, crescendo com expressão menos sensível junto dos atípicos e dos segregadores).

Não rejeitando a possibilidade de o processo assumir, num ou noutro docente, esta configuração, cremos que alguns dados suportam, antes, a plausibilidade da primeira hipótese. Assim, investigações realizadas noutros países, mostram que as crenças ou atitudes face à inclusão, longe de evidenciarem estabilidade, tendem a modificar-se, observando-se junto das amostras estudadas um progressivo incremento da incidência das posições inclusoras (*e.g.* Baker & Zigmond, 1995; Minke, Bear,

Deemer & Griffin, 1996). Nos professores, um dos aspectos determinantes do aparecimento de atitudes negativas face à perspectiva de incluírem alunos com NEE nas suas classes parece estar, acima de tudo, relacionado com a percepção da eficácia. Waldron (1999), por exemplo, escreve a propósito que os docentes "... *often express very real concerns about their ability to meet student needs and to deal with the changes which would occur in their classes due to the presence of students with disabilities*"¹. Segundo a autora, as atitudes dos professores tendem a mudar em sentido positivo na sequência de aprendizagens que, indo ao encontro de tais preocupações, diminuem as dúvidas e as incertezas dos professores quanto à capacidade de lidarem com as dificuldades percebidas. Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman e Schattman (1993) enfatizam, por outro lado, que o desejo, empenho e entusiasmo dos docentes em trabalharem no quadro de cenários inclusivos cresce à medida que aumentam as suas competências para fazerem adaptações curriculares e acomodarem os procedimentos de ensino às necessidades das crianças. Vários outros trabalhos chegam a conclusões similares (e.g. Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Gemmell- Crosby & Hanzlik, 1994; Soodak, Podell & Lehman, 1998)

Estes factos sugerem o papel que as experiências de formação podem assumir no desenvolvimento das crenças favoráveis à inclusão. Nós próprias, enquanto membro de uma equipa responsável por um dos cursos de especialização de professores temos, regularmente, procurado controlar a influência da preparação dispensada, através de procedimentos de avaliação (formais ou informais) das atitudes dos formandos no início e no fim do programa. Aparentemente, os elementos de que dispomos indiciam a existência de evolução no sentido de uma crescente adesão aos conteúdos do ideário inclusivo.

¹ "Os professores exprimem, muitas vezes, reais preocupações acerca da sua capacidade para responderem às necessidades dos alunos e lidarem com as alterações que ocorreriam nas suas turmas devidas à presença de estudantes com problemas".

Caso aceitemos a validade desta nossa interpretação, abre-se um outro problema ao qual os resultados não conseguem fornecer resposta inequívoca. Recorde-se que a definição operacional da variável formação complementar obedeceu a critérios relativamente alargados. Efectivamente, considerámos englobável na sua latitude a realização de CESEs ou DESEs em educação especial, administração escolar, e a obtenção de licenciaturas universitárias em Ciências da Educação. A primeira área constitui de longe a mais representada, preenchendo a quase totalidade das situações verificadas no contexto da educação especial e dizendo respeito a uns quantos casos de professores do ensino regular. Será que em relação ao tema aqui tratado, os vários trajectos de formação se equivalem? Mesmo admitindo que a preparação em educação especial é a mais pertinente, importa notar que há diferentes instituições que a asseguram com organizações curriculares e planos de estudo não inteiramente coincidentes. Todos esses cursos obtêm os mesmos resultados?

As questões que estamos a tentar colocar possuem, no fim de contas, um sentido mais geral que pode ser expresso da seguinte maneira: que tipo de formação é adequado ao propósito de produzir mudanças efectivas na atitude dos professores? Que conhecimentos proposicionais e procedimentais são relevantes, que aprendizagens e experiências favorecem o desenvolvimento das crenças inclusivas?

Os nossos dados indicam que a incidência das crenças inclusoras e integradoras é superior no grupo de docentes de educação especial do que no conjunto dos docentes do ensino regular. Esta constatação é consistente com a evidência relatada na literatura (*e.g.* Buell, Hallam *et al.*, 1999; Minke, Bear, Deemer & Shaunna, 1996). Aparentemente, a experiência de trabalho com alunos com NEE funciona, muitas vezes, como factor de promoção das crenças inclusivas. Waldron (1999), revendo os estudos publicados sobre o assunto, comenta que "*It has been demonstrated that, when teachers are initially approached about the development of*

inclusive programs, their attitudes are often negative. However, current evidence reveals that these attitudes change over time, as (...) teachers are involved in the development of the inclusive program"¹.

As mesmas razões poderão ser invocadas para explicar os efeitos estatísticos da variável tempo de trabalho na educação especial. Lembremos que os docentes inclusores tinham, comparativamente aos restantes grupos, mais tempo de trabalho nesse contexto de actividade profissional e que os professores atípicos e segregadores exerciam, aí, há menos tempo.

A idade (o mesmo se poderá dizer dos anos de serviço, intimamente correlacionados com aquela variável), esteve inversamente associada à atitude inclusora. Conforme tivemos oportunidade de verificar, os segregadores e os atípicos tendiam a repartir-se, predominantemente, pelos escalões etários superiores. Pelo contrário, o grupo dos inclusivos englobava, em termos genéricos, docentes mais novos.

Seria, decerto, absurdo pensarmos que há uma relação directa entre o factor etário e as crenças acerca das práticas de atendimento educativo das crianças com NEE. É na verdade pouco plausível que haja, nos professores mais jovens uma predisposição intrínseca para olharem positivamente as propostas do ideário inclusivo. Tampouco parece que a adesão aos princípios segregadores seja, necessariamente, sinónimo de menor juventude.

Em ordem a melhor entendermos estes resultados importará, talvez, realçar que, no espaço de poucos anos, a produção dos discursos em educação, as disposições jurídicas de regulamentação do ensino e os sistemas de formação dos professores

¹ "Foi demonstrado que quando os professores são inicialmente abordados acerca do desenvolvimento de programas inclusivos, as suas atitudes são frequentemente negativas. Porém, a evidência existente revela que essas atitudes se modificam ao longo do tempo à medida que (...) os professores se envolvem no desenvolvimento do programa".

abandonaram os pressupostos da lógica segregadora, incorporando, progressivamente, as marcas de uma *cultura inclusiva*.

Percebe-se, pois, que entre os diversos escalões etários dos docentes, existam diferenças ao nível dos princípios e dos conceitos que nortearam os percursos de socialização profissional. Em face disto, é possível que a importância da idade surja, no presente estudo, como mero reflexo de tais diferenças.

6- Considerações Finais

Ao longo deste capítulo identificámos quatro perfis de professores com base na análise das suas crenças acerca da melhor forma de organizar a prestação dos serviços educativos a crianças com NEE. Vimos que três desses perfis se distinguiram em função da proximidade relativa aos pressupostos dos movimentos da segregação, da integração e da inclusão.

O aspecto mais saliente dos resultados será, talvez, a constatação de que o grupo dos inclusivos tem expressão minoritária. Parece haver, assim, um claro desencontro entre as orientações gerais da política de ensino e o modo como os professores as avaliam. Apesar de algumas das constatações efectuadas sugerirem possíveis medidas para a promoção da mudança, deixaremos a apreciação deste ponto para uma outra parte do trabalho. Na verdade, os dados que examinaremos no próximo capítulo traçarão, decerto, um quadro mais abrangente à luz do qual o problema poderá ser melhor abordado.

Precavemo-nos, durante a discussão, de examinar os factores que marcam a eventual especificidade do grupo dos atípicos. Diferenciados a partir da aplicação dos procedimentos de *clusterização*, não conseguimos apreender, inequivocamente, a sua singularidade na esmagadora maioria das variáveis demográficas analisadas. Esperando obter informação mais ampla na parte do estudo que doravante se apresentará, remetemos também para aí o exame detalhado da questão.

CAPÍTULO IX

ESTUDO DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS EM FUNÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS DOS PROFESSORES

As análises efectuadas ao longo do capítulo anterior permitiram identificar quatro grandes grupos de professores a partir da avaliação das suas crenças. Doravante, o nosso estudo procurará ver até que ponto esses grupos se distinguem em termos dos questionários e de outros itens constantes do protocolo de investigação.

A apresentação dos resultados será feita de acordo com nove grandes secções. Na primeira consideraremos o grau de satisfação dos professores do ensino regular com a aprendizagem dos seus alunos. A seguinte, apreciará o grau de satisfação dos professores da educação especial relativamente à colaboração mantida com os colegas do ensino regular. Na terceira estudaremos, a partir das respostas dadas pelos docentes do ensino regular, as opções referentes aos locais onde decorria o processo educativo dos alunos com NEE. A secção subsequente, centrar-se-á nos relatos dos professores da educação especial para determinar, igualmente, os espaços nos quais tinham lugar as actividades de apoio. Nas quatro seguintes, examinaremos as respostas a cada um dos questionários administrados. Finalmente, na última alínea, proceder-se-á à análise do poder discriminante do perfil dos professores, tendo em conta o conjunto das variáveis examinadas.

Plano de análise

Uma vez que factores como a idade, o contexto de actividade, o tempo de trabalho na educação especial e a posse de formação complementar mantiveram associações significativas com o *tipo* ou *perfil do professor*, (c.f capítulo anterior) propomo-nos examinar os efeitos estatísticos de todas essas variáveis.

A abordagem será inicialmente feita segundo uma perspectiva univariada. Porém, sempre que tal enfoque identifique dois ou mais factores com relevo estatístico, procederemos, complementarmente, a análises de natureza multivariada. O

objectivo será o de averiguar até que ponto todos eles têm impacto directo na determinação dos valores das variáveis dependentes.

Partimos da hipótese de que o *tipo de professor* constituirá a fonte primária de variação dos resultados. Nessa ordem de ideias, postulamos que eventuais associações entre as respostas dos participantes e a sua *idade*, o *contexto de exercício profissional* (ensino regular/educação especial), o *tempo de trabalho em educação especial* ou a *posse de formação complementar* decorrerão, tendencialmente, da circunstância de estes factores se encontrarem relacionados com aquela primeira variável.

Sempre que viável, tal hipótese será investigada mediante o recurso à técnica da *Análise da Regressão Múltipla*. De facto, conforme Hair, Anderson, Tatham e Black (1998) referem, "*Multiple regression provides a means of objectively assessing the degree and character of the relationship between dependent and independent variables. (...) The independent variables in addition to their collective prediction of the dependent variable, may also be considered for their individual contribution(...). Correlation among the independent variables may make some variables redundant in their predictive effort. As such they are not needed to produce the optimal prediction*"¹ (p.161).

A análise da regressão múltipla pode ser usada com variáveis independentes *contínuas* ou *dicotómicas*. Relativamente a variáveis discretas que –como o *perfil dos professores*– contenham mais de duas categorias, os autores recomendam que elas surjam codificadas, na fórmula da regressão, sob a forma de *dummy variables* (cf. Cohen & Cohen, 1975; Hair, Anderson *et al.*, 1998; Tabachnick & Fidell, 1989). O

¹ "A regressão múltipla fornece meios de se avaliar objectivamente o grau e natureza da relação entre as variáveis dependente e independentes. (...) As variáveis independentes, além de conjuntamente permitirem a previsão dos valores da variável dependente, podem também ser aferidas em termos do seu contributo individual (...). As correlações entre as variáveis independentes podem tornar redundantes algumas delas no esforço preditivo. Como tal deixam de ser necessárias para produzir a óptima previsão".

processo consiste em substituí-las por medidas dicotómicas nas quais se atribui a nota de 1 a uma das suas condições e a pontuação de 0 à outra.

A necessidade de se evitarem fenómenos de multicolinearidade determina que, na análise da regressão múltipla, uma variável *não métrica* com *K* categorias deve ser decomposta em *K*- 1 variáveis (Cohen & Cohen, 1975). Nesta ordem de ideias, o *tipo de professor* será representável através de três variáveis dicotómicas a escolher, potencialmente, entre as quatro soluções alternativas exemplificadas no **quadro 9.1**.

Quadro 9.1- Desmembramentos alternativos da variável *tipo de professor* em soluções de três variáveis dicotómicas.

	Solução 1	Solução 2	Solução 3	Solução 4
1ª variável	Inclusores <i>versus</i> não Inclusores	Inclusores <i>versus</i> não Inclusores	Inclusores <i>versus</i> não Inclusores	Integradores <i>versus</i> não Integradores
2ª variável	Integradores <i>versus</i> não Integradores	Integradores <i>versus</i> não Integradores	Atípicos <i>versus</i> não Atípicos	Atípicos <i>versus</i> não Atípicos
3ª variável	Atípicos <i>versus</i> não Atípicos	Segregadores <i>versus</i> não Segregadores	Segregadores <i>versus</i> não Segregadores	Segregadores <i>versus</i> não Segregadores

Ao optarmos por uma destas soluções, somos, todavia, confrontados com uma insatisfatória representação da variabilidade referente à *formação complementar* junto dos grupos dos atípicos e dos segregadores. Efectivamente, nos atípicos há 8 professores com formação complementar e 106 sem essa formação. Para os segregadores a relação é de 7 contra 71. A situação agrava-se quando verificamos que no conjunto total de docentes da educação especial apenas há 6 segregadores (em contraste com 76 a exercerem no contexto do ensino regular).

Face ao problema –e só para efeitos de utilização nas análises da regressão múltipla– os atípicos e os segregadores serão agrupados na mesma categoria. Uma vez que o *tipo* ou o *perfil dos professores* passam a dispor, então, de três valores, o seu desmembramento será, apenas, feito em duas variáveis dicotómicas: *inclusores versus*

não inclusores e integradores *versus* não integradores. Com este procedimento, as perdas de informação estão longe de ser importantes, porquanto os dados relativos aos atípicos e segregadores continuam a ser tidos em conta (se bem que de forma indiferenciada) naquilo que Hair, Anderson *et al.* (1998) designam como *grupo de comparação*.

1- Grau de Satisfação com a Aprendizagem dos Alunos

Os professores do ensino regular estimavam, numa das questões do protocolo que deviam preencher, o seu nível de satisfação com a aprendizagem dos alunos. Faziam-no assinalando uma das quatro seguintes alternativas de resposta:

- a- Insatisfeito(a)
- b- Razoavelmente satisfeito(a)
- c- Satisfeito(a)
- d- Muito satisfeito(a)

Globalmente, 48.93% destes docentes referiram estar insatisfeitos ou razoavelmente satisfeitos. Os outros 51.07% encontravam-se satisfeitos ou muito satisfeitos.

Para efeitos de análise considerámos os níveis de satisfação como unidades de uma escala contínua de 1 a 4 pontos onde a categoria de *insatisfeito(a)* correspondia a um valor e a de muito satisfeito(a) a quatro valores. Com base nesse pressuposto, determinámos as médias relativas a cada um dos tipos de professor (**quadro 9.2**).

Conforme se pode apreciar, as médias não parecem variar sensivelmente de grupo para grupo. Tal sugestão é claramente corroborada pelos resultados do teste de Kruskal-Wallis que, no tocante a esta variável específica, indicam que os docentes inclusores, integradores, atípicos e segregadores pertencem à mesma população ($H=4.53$; n.s.).

Quadro 9.2- Grau médio de satisfação dos professores do ensino regular com a aprendizagem dos alunos em função do tipo de docente e da posse de formação complementar.

	Médias	D.P.
Tipo de Professor		
Inclusores	2.54	0.83
Integradores	2.27	0.84
Atípicos	2.55	0.66
Segregadores	2.47	0.73
Formação complementar		
Com formação	2.30	0.82
Sem formação	2.48	0.74

Da mesma forma não foram detectadas diferenças entre os professores com ou sem formação complementar (H de Kruskal-Wallis= 1.71; n.s.) nem qualquer associação entre a idade dos docentes e o nível de satisfação com a aprendizagem dos alunos ($r = .018$; n.s.).

2. Satisfação com o Trabalho Desenvolvido com os Professores do Ensino Regular

Os docentes da educação especial pronunciaram-se acerca do nível de satisfação com o trabalho desenvolvido com os professores do ensino regular. Para isso efectuavam a sua apreciação utilizando uma escala em tudo igual à descrita na secção precedente.

Em termos gerais, 55.77% dos professores exercendo funções no contexto da educação especial referiram estar insatisfeitos ou apenas razoavelmente satisfeitos. Os restantes 44.23% disseram-se satisfeitos ou muito satisfeitos.

Considerando, à semelhança do que fizemos anteriormente, as suas respostas como enquadráveis numa escala de intervalos com espaço de variação situado entre 1 (insatisfeito/a) a 4 (muito satisfeito/a) pontos, determinámos as médias para cada um dos grupos de docentes bem como para os professores que possuíam ou não formação complementar (**quadro 9.3**).

A mera leitura dos dados descritivos constantes do quadro em apreço sugere que os níveis de satisfação são mais baixos na categoria dos inclusores e que sobem progressivamente à medida que consideramos os grupos dos integradores, dos atípicos e dos segregadores. Analisada a distribuição dos resultados mediante o teste de Kruskal-Wallis, verifica-se, de facto, que os grupos diferem genericamente entre si ($H= 33.25$; $P= .000$). Um exame mais pormenorizado revela que os inclusores distinguem-se, significativamente, dos integradores ($H= 7.76$; $P= .005$) e que, por sua vez, estes últimos mostram índices de satisfação mais baixos do que os atípicos ($H= 4.29$; $P= .04$).

Quadro 9.3- Grau médio de satisfação dos professores da educação especial com o trabalho desenvolvido com os professores em função do tipo de docente e da formação complementar.

	Médias	D.P.
Tipo de Professor		
Inclusores	1.71	0.67
Integradores	2.30	0.73
Atípicos	2.77	0.78
Segregadores	3.17	0.75
Formação complementar		
Com formação	1.95	0.82
Sem formação	2.87	0.74

O **quadro 9.3** permite, ainda, verificar que os docentes detentores de formação complementar relatam menores índices de satisfação com o trabalho desenvolvido em colaboração com os colegas do ensino regular do que os inquiridos sem esse tipo de formação ($H=28.02$; $P= .000$).

Ainda que explicando baixas percentagens da variância, a idade dos professores ($r=.283$) e os anos de actividade no contexto da educação especial ($r=-.200$) mantiveram relações estatisticamente significativas com as medidas de satisfação.

A distribuição dos resultados referentes à satisfação do trabalho desenvolvido com os docentes do ensino regular parece, pois, ser influenciada pelo *tipo de professor, a posse de formação complementar, a idade e a quantidade de anos de trabalho em educação especial*. Verificámos, igualmente, num outro lugar (*cf.* capítulo anterior) que a definição dos perfis de inclusor, integrador, atípico e segregador estava, de alguma forma, associada às três últimas variáveis. Torna-se, assim, pertinente esclarecer com mais exactidão a origem dos efeitos observados. Será que todas as variáveis têm um contributo directo e independente sobre o factor satisfação?

A análise de regressão múltipla indicou que cerca de 35% da variância relativa ao grau de satisfação (R^2) é explicada pelas variáveis independentes consideradas na equação da regressão (**quadro 9.4**).

Quadro 9.4- Valores dos Rs determinados pela análise da regressão múltipla

R múltiplo	R ao quadrado	R ajustado ao quadrado
.608	.369	.330

Por sua vez os coeficientes de regressão e os valores das respectivas significâncias transcritas no **quadro 9.5**, mostram que, dentro do aglomerado das cinco variáveis, aqui, consideradas, os *anos de trabalho em educação especial, a idade, e a*

Quadro 5- Coeficientes de regressão e respectivos coeficientes t para as variáveis consideradas.

	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	1.909	0.754		2.15*
Idade	0.001	0.013	0.010	0.10
Anos serviço em educação especial	-0.014	0.012	-0.100	-1.15
Formação complementar	0.135	0.293	0.060	0.46
Inclusores / não inclusores	-0.632	0.291	-0.341	-2.16*
Integradores / não integradores	-0.512	0.271	-0.293	-1.98*

*P ≤ .05

formação complementar estiveram longe de contribuírem significativamente para a determinação dos valores da variável dependente. Conforme se pode apreciar, apenas os factores *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* prognosticam aceitavelmente as medidas de satisfação.

Face a estes resultados parece, pois, que a associação estatística entre a *formação complementar*, a *idade dos docentes*, o *tempo de trabalho em educação especial* e as medidas de satisfação relativas à colaboração mantida com os professores do ensino regular será o resultado indirecto das relações subsistentes entre aquelas três primeiras variáveis e o *tipo* ou *perfil dos professores*.

3- Os Locais do Processo de Apoio Educativo: Professores do Ensino Regular

Os professores do ensino regular indicavam se durante o ano lectivo tinham tido alunos com NEE. Em caso afirmativo, indicavam se o eventual apoio especializado era mais tipicamente:

- 1- prestado em exclusivo fora da sala do ensino regular
- 2- prestado, em exclusivo, na sala do ensino regular
- 3- prestado na sala do ensino regular e fora da sala

Conforme se depreenderá facilmente, a primeira situação parece ser mais concordante com os princípios do modelo da segregação, a segunda com os da inclusão e a terceira com os da integração¹. À luz desse pressuposto, analisámos até que ponto, no universo dos docentes do ensino regular, havia relação entre o *tipo* ou o *perfil dos professores* e os locais onde tinha, predominantemente, lugar o apoio.

¹ Esta interpretação possui, apenas, um valor aproximado. Efectivamente, a circunstância de o apoio decorrer exclusivamente fora da sala não significa que o modelo seja necessariamente o da segregação, porquanto o aluno, depois de ter tido sessão com o professor da educação especial, poderá regressar à sala de aula normal onde acederá (ou não) a actividades curriculares desenvolvidas em comum com os colegas. Da mesma forma, um apoio exclusivamente prestado na sala poderá configurar-se, na prática, como um ensino à parte, totalmente desligado do trabalho do resto da classe –o que significaria a concretização de uma prática eminentemente segregadora em *ambiente inclusivo* (segregação funcional). No entanto, parece inegável que as situações descritas correspondem, *grosso modo*, às disposições que seriam adoptadas por aqueles três modelos de atendimento.

Do total das 227 respostas obtidas, 87 não puderam ser consideradas. Em 15 casos, porque os professores relataram que as crianças não dispunham de qualquer apoio. Nos restantes 72, os motivos tinham a ver com o facto de aquelas três alternativas não serem aplicáveis: fosse porque o professor não possuía turma atribuída ou por não existirem na sua classe alunos com NEE. Assim, os resultados que doravante exporemos dizem respeito a um total de 140 efectivos.

O quadro 9.6 ilustra que os locais de prestação de apoio variaram, globalmente, em função do *perfil dos professores* ($X^2=57.06$; $P=.000$). Dos 22 inclusores cujas respostas eram analisáveis, 18 (81.82%) informaram que o apoio aos seus alunos era exclusivamente prestado na sala do ensino regular. Junto dos integradores, 9 (32.14%) forneceram indicação idêntica, 6 (21.43%) referiram que a intervenção especializada decorria apenas fora da sala e 13 (46.43%) assinalaram a utilização de ambos os locais.

Quadro 9.6- Número de respostas relativas aos locais onde era prestado apoio aos alunos com NEE em função do perfil dos seus professores do ensino regular (entre parêntesis figuram os valores das frequências esperadas)

	Inclusores	Integradores	Atípicos	Segregadores
Fora da sala	1 (8.8)	6 (11.2)	22 (17.6)	27 (18.4)
Na sala	18 (5.5)	9 (7.0)	5 (11.0)	3 (11.5)
Na sala e fora da sala	3 (7.7)	13 (9.8)	17 (15.4)	16 (16.1)

Junto dos atípicos e dos segregadores as distribuições revelaram-se muito similares, com uma baixa incidência de casos onde o atendimento se fazia exclusivamente na sala de aula (respectivamente 11.36% e 6.52%) e percentagens mais elevadas de apoio exclusivamente prestado fora da sala (50.00% e 58.69%) ou nos dois tipos de sala (38.64% e 34.78%).

A análise das colocações em função da formação complementar dos professores (**quadro 9.7**) não revelou diferenças estatisticamente significativas ($X^2=5.21$; $P=.037$).

Quadro 9.7- Número de respostas relativas aos locais de prestação de apoio aos alunos com NEE em função da formação complementar (entre parêntesis figuram os valores das frequências esperadas).

	Formação complementar	
	Sim	Não
Fora da sala	5 -(8.1)	51 (47.9)
Na sala	9 (5.0)	26 (30.0)
Na sala e fora da sala	6 (7.1)	43 (41.5)

A figura 1 mostra a média de idades dos professores em função dos locais de prestação do atendimento educativo dos alunos com NEE.

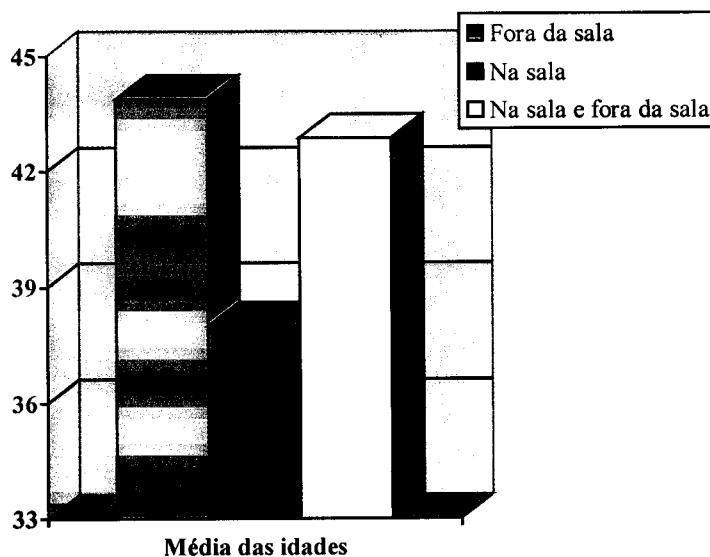


Figura 9.1- Médias de idade dos professores em função dos locais onde era prestado apoio educativo aos alunos com NEE.

Como se pode verificar os professores cujos alunos frequentavam exclusivamente a sala do ensino regular eram mais novos do que os seus restantes

colegas (H de Kruskal-Wallis= 9.99; P= 000). Entre os outros dois grupos de docentes, a diferença de idades esteve longe de atingir valores com significância estatística (H= 2.07; n.s.).

Considerando a idade como variável dependente e desmembrando as condições do *local de apoio* em duas variáveis dicotómicas (*apoio prestado exclusivamente na sala versus as outras situações* e *apoio prestado fora da sala versus as restantes condições*) pudemos avaliar, através da análise da regressão múltipla, até que ponto estas duas variáveis, consideradas em conjunto com as relativas ao *perfil dos professores*, contribuíam independentemente para a determinação dos valores da idade.

A ponderação do R² mostrado no **quadro 9.8**, indica que cerca de 20% da variância relativa ao factor idade é explicada pelo conjunto das variáveis analisadas.

Quadro 9.8- Valores dos Rs determinados pela análise da regressão múltipla

R múltiplo	R ao quadrado	R ajustado ao quadrado
.453	.205	.195

Os coeficientes de regressão apresentados no **quadro 9.9**, ilustram que, apenas, as variáveis dicotómicas resultantes da decomposição do *tipo* ou *perfil dos professores*

Quadro 9.9- Coeficientes de regressão e respectivos coeficientes t

	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	45.961	0.561		81.98*
Apoio na sala / não na sala	-1.341	1.293	-0.054	-1.03
Apoio fora da sala / não fora da sala	-1.373	1.041	-0.068	-1.31
Inclusores / não inclusores	-8.239	1.066	-0.423	-7.73*
Integradores / não integradores	-5.380	0.971	-0.289	-5.54*

*P= .000

afectaram significativamente a variável dependente. Estes resultados sublinham que a ligação estatística detectada entre a idade dos docentes e os locais de atendimento dos alunos com NEE é mediada pela variável *tipo de professor*.

4- Os Locais do Processo de Apoio Educativo: Professores da Educação Especial

Os docentes que trabalhavam no contexto da educação especial enumeravam a quantidade de alunos com NEE a quem prestavam apoio e referiam quantos recebiam atendimento exclusivamente fora da sala onde decorriam as actividades do ensino regular, dentro dessa sala ou em ambos os tipos de local. Como é que estes dados se relacionam com o *tipo de professor*?

Uma inspecção global das respostas registadas mostrou que muitos docentes possuíam alunos em duas ou três destas circunstâncias. Assim, em termos de análise, uma possibilidade seria a de compararmos, entre cada perfil, a média das crianças apoiadas nas diferentes condições. Tal estudo, deparava-se com duas dificuldades. A primeira, relacionava-se com a muito escassa representatividade de segregadores no conjunto de docentes da educação especial –recordemos que na nossa amostra apenas há seis casos nessas condições. O outro problema tinha a ver com o facto de o número total de crianças atendidas variar consoante o professor. Na verdade, há docentes que prestavam, por exemplo, apoio a 15 alunos e outros que o faziam, somente, a 6 ou 7. Esta discrepância traria um enviesamento importante aos resultados se, como atrás sugerimos, trabalhássemos com as médias em função do tipo de professor.

A fim de contornarmos a primeira dificuldade, reunimos os segregadores e os atípicos na mesma categoria. Assim, as comparações são feitas entre inclusores, integradores e atípicos/segregadores.

Relativamente ao segundo obstáculo, procedemos a uma elaboração dos resultados, determinando, para cada docente, o *ratio* de alunos atendidos fora da sala

do regular, dentro da sala ou em ambos os sítios. Pretendemos obter, desta maneira, uma uniformização da escala de medida que assegurasse a comparabilidade das observações entre todos os professores.

A **figura 9.2** mostra a média dos *ratios* de alunos nas três condições de atendimento em função do perfil dos docentes.

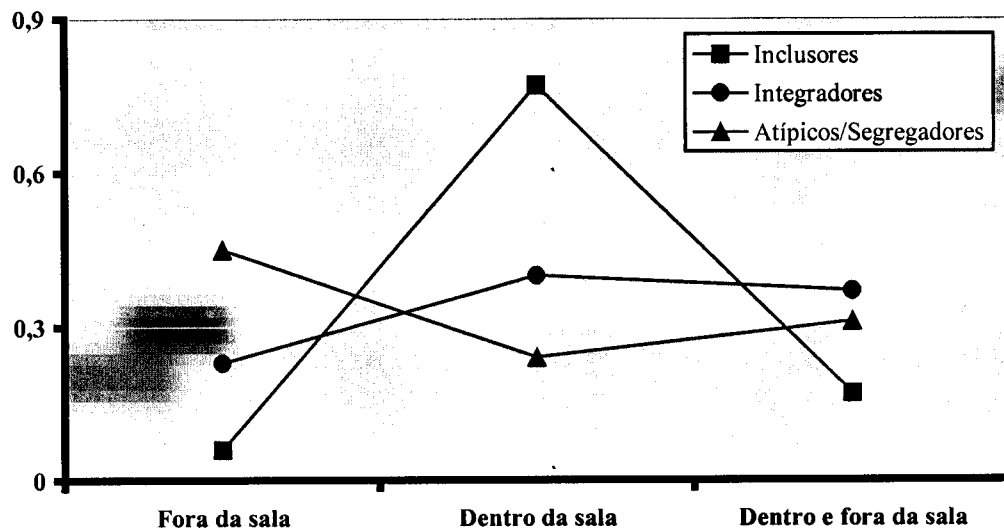


Figura 2- Ratio médio de alunos com NEE atendidos exclusivamente fora da sala do regular, dentro da sala e dentro e fora da sala em função do tipo de professor.

O teste de Kruskal-Wallis revela que os grupos diferem, genericamente, entre si quando se consideram as condições de apoio prestado exclusivamente *fora da sala* ($H= 19.28$; $P= .000$) e *dentro da sala* do regular ($H= 31.59$; $P= .000$). Na situação de atendimento *dentro e fora da sala*, as discrepâncias não se revelaram estatisticamente significativas ($H= 3.47$; n.s.).

Relativamente ao trabalho *fora da sala* os *ratios* referentes ao grupo dos inclusores e dos integradores não divergiram significativamente ($H=1.35$). Porém as distribuições dos resultados dos integradores e dos atípicos/segregadores foram, sob o ponto de vista estatístico, diferentes ($H= 5.25$; $P= .022$). No que diz respeito à condição dentro da sala do regular, os *ratios* dos inclusores foram tendencialmente

mais elevados do que os dos integradores ($H= 11.85$; $P= .001$). Da mesma maneira, os resultados deste último grupo são superiores relativamente aos obtidos pelos atípicos/segregadores ($H= 4.66$; $P= .031$).

Tomando, isoladamente, os inclusores verifica-se que há uma variabilidade importante da média dos ratios entre as três condições de atendimento ($F_{medidas\ repetidas}= 52.34$; $P= .000$). O teste de Bonferroni esclarece, ainda, que os *scores* referentes à situação de apoio *na sala de aula* do regular contrastam sensivelmente com os relativos ao apoio *fora da sala* ($P= .000$) ou *dentro e fora da sala* ($P= .000$). No que toca à comparação destes dois contextos, a diferença não atinge valores com significância estatística ($P= .113$).

Ao contrário do sucedido com os inclusores, as condições de apoio não diferem entre si quando se consideram separadamente as médias dos integradores ($F_{medidas\ repetidas}= 0.91$; n.s.) e dos atípicos/segregadores ($F_{medidas\ repetidas}= 2.54$; n.s.).

Os professores *com formação complementar* distinguiram-se dos docentes que não a possuíam (**figura 9.3**) no que concerne à proporção de alunos com NEE atendidos exclusivamente fora da sala do regular ($H=14.74$; $P= .000$) e dentro da sala ($H= 16.69$; $P= .000$). A análise efectuada para a situação de atendimento em ambos os locais não revelou a existência de diferenças significativas entre os dois grupos ($H= 0.65$; n.s.).

As médias entre as três condições de apoio estiveram longe de registar variações assinaláveis quando foram, apenas, comparadas junto dos professores *sem formação complementar* ($F_{medidas\ repetidas}= 2.56$; n.s.). No entanto, dentro do grupo dos docentes com formação, as discrepâncias foram notórias ($F_{medidas\ repetidas}= 15.94$; $P= .000$). O exame do contraste das condições feito através da aplicação da fórmula de Bonferroni revelou que a origem principal das diferenças está na superioridade da média da situação de atendimento *na sala* em comparação com as observadas na

condição *fora da sala* ($P= .000$), ou na circunstância do apoio *fora e dentro da sala de aula* do regular ($P=.013$). Entre estas duas últimas condições os resultados roçaram o nível da significância estatística ($P= .065$).

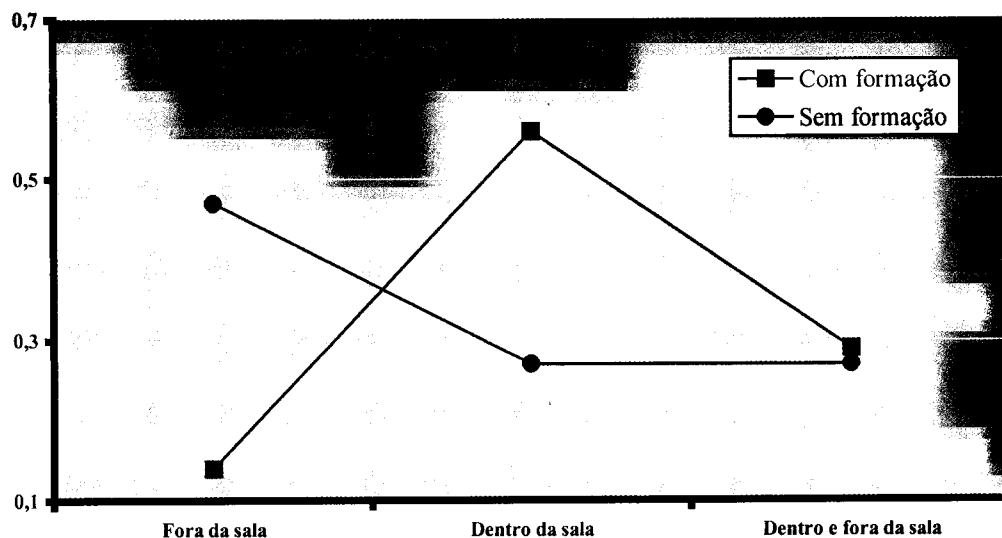


Figura 9.3- Ratio médio de alunos com NEE atendidos exclusivamente fora da sala do regular, dentro da sala e dentro e fora da sala em função da formação complementar dos professores.

O **quadro 9.10** mostra, por sua vez, que as relações entre os ratios nas várias situações de atendimento e a idade dos docentes ou os anos de trabalho em educação especial não atingem valores verdadeiramente expressivos.

Quadro 9.10- Coeficientes de correlação entre os ratios de alunos nas diferentes condições de apoio educativo e a idade dos docentes e os anos de serviço no contexto da educação especial.

	Condições do atendimento educativo		
	Fora da sala	Dentro da sala	Fora/dentro da sala
Idade	.120	-.194	.147
Tempo na educação especial	-.169	.141	.023

Ao longo das páginas precedentes pudemos, então, apurar que o *tipo* ou *perfil dos professores* e a posse ou não de *formação complementar* mantinham relações

significativas com a proporção das crianças apoiadas *exclusivamente fora* e *exclusivamente dentro* da sala do ensino regular. A questão que agora se levanta, consiste em saber até que ponto os efeitos estatísticos associados àquelas duas variáveis independentes são directos ou se num dos casos surgem da forte ligação preexistente entre elas. A fim de respondermos ao problema, recorreremos ao método da análise da regressão múltipla considerando sucessivamente como variáveis dependentes os *ratios* nas situações de atendimento fora e dentro da sala do regular.

O quadro 9.11, ilustra que as variáveis analisadas explicam cerca de 32% da variância relativa ao apoio na sala do regular e perto de 22% da variância referente ao atendimento fora da sala.

Quadro 9.11- Valores dos Rs determinados pela análise da regressão múltipla para os *ratios* relativos ao atendimento fora e dentro da sala de aula do regular.

Apoio fora da sala do ensino regular		
R múltiplo	R ao quadrado	R ajustado ao quadrado
.468	.219	.195
Apoio dentro da sala do ensino regular		
R múltiplo	R ao quadrado	R ajustado ao quadrado
.562	.315	.294

Considerando, agora, os coeficientes de regressão e os respectivos valores de significância (quadro 9.12), ressalta que a *formação complementar* em nenhum dos casos examinados se inscreve no conjunto de variáveis cujo contributo é significativo para a determinação dos resultados. A mesma asserção é válida para a componente *integradores versus não integradores*. Contudo, o factor *inclusores versus não inclusores* manteve, nos dois casos associações significativas com os valores das variáveis dependentes. Esta constatação sugere que o *tipo* ou o *perfil dos professores* (da qual a condição *inclusores versus não inclusores* representa uma das suas

componentes) explica, enquanto variável mediadora, os efeitos estatísticos que surgiram associados à *formação complementar* no quadro das análises de natureza univariada.

Quadro 9.12- Coeficientes de regressão e respectivos coeficientes t para as variáveis consideradas.

APOIO FORA DA SALA DO ENSINO REGULAR				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	0.106	0.222		0.63
Formação complementar	0.187	0.117	0.242	1.60
Inclusores / não inclusores	-0.269	0.122	-0.301	-1.99*
Integradores / não integradores	-0.082	0.126	-0.088	-0.64
APOIO DENTRO DA SALA DO ENSINO REGULAR				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	0.203	0.218		0.93
Formação complementar	0.019	0.114	0.024	0.16
Inclusores / não inclusores	0.544	0.123	0.613	4.41**
Integradores / não integradores	0.177	0.124	0.182	1.43

*P= .05 **P= .000

5. O Conhecimento Pedagógico Geral

Como tivemos oportunidade de ver um dos questionários administrados aos participantes do nosso estudo enumerava nos seus itens vários tópicos de conhecimento reconhecidos como pertinentes para a formação pedagógica dos professores. Lembremos que em relação a cada um deles, os respondentes deviam ajuizar acerca da sua importância na promoção da qualidade de ensino (tendo, particularmente, em conta o caso dos alunos com NEE), estimar o grau em que dominavam o conhecimento mencionado e indicar as principais fontes da sua aquisição. Recordemos, igualmente, que os vários itens eram agrupáveis segundo seis sub-escalas: a do *Conhecimento da Legislação*, a do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico*, a do *Conhecimento dos Processos Psicológicos*, a do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros*

Profissionais, a do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* e a do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula*.

Uma vez que as seis escalas possuem um número diferente de itens, os seus somatórios e as respectivas médias serão, naturalmente, variáveis de escala para escala. Caso viéssemos a utilizar esses valores, obteríamos dados muito discrepantes, impedindo certas análises comparativas e dificultando a legibilidade de outras. Atendendo ao interesse em homogeneizarmos os espaços de dispersão dentro de cada sub-escala, ponderámos a hipótese de recorrer à técnica da padronização. Conforme se sabe, esta técnica determina para cada indivíduo notas padrão baseadas na distribuição dos resultados globais nas diferentes séries de medida. Através dela, as médias relativas às várias distribuições são convertidas para zero, sendo o desvio padrão igual a um (Guilford & Fruchter, 1973).

Todavia, na análise dos questionários, parece-nos que o recurso à padronização envolve notórios inconvenientes. Efectivamente, a transformação das medidas de acordo com esta técnica inviabiliza a comparação estatística entre as médias alcançadas por um mesmo grupo em diferentes sub-escalas. A fim de melhor explicitarmos o nosso ponto de vista, concretizemos a ideia através de um exemplo hipotético.

A partir das notas padronizadas podemos, seguramente, estudar se os professores de perfil segregador atribuem, em contraste com os docentes atípicos, mais importância aos conteúdos dos itens agrupados, por exemplo, nas categorias do *Conhecimento da Legislação* ou do *Conhecimento dos Processos Psicológicos*. Porém, considerando que esses *scores* foram separadamente calculados com base nas distribuições verificadas nas duas sub-escalas, importa verificar que a comparação apenas nos informará acerca do posicionamento relativo dos dois grupos (diferem ou não significativamente) em cada uma delas. Contudo, se pretendermos, eventualmente,

saber até que ponto os **atípicos** atribuem, enquanto categoria específica, mais importância ao *Conhecimento da Legislação* ou ao *Conhecimento dos Processos Psicológicos* a utilização de escalas padronizadas tornará o problema irresolúvel.

O interesse de podermos efectuar tal tipo de comparação, levou-nos a recorrer a um outro método de homogeneização dos resultados (que se encontra, aliás, profusamente exemplificado na literatura). Trata-se de elaborar os resultados de modo a que nas várias sub-escalas se representem não os somatórios, mas a média das pontuações obtidas nos itens a elas pertencentes. Essa média, obviamente calculada para cada participante, fornece-nos um *score* individual que serve de base para o cálculo da média de grupo. Por conseguinte, seja qual for a escala do questionário que, em termos amostrais, estivermos a considerar lidaremos sempre com *médias das médias*. Como tal, os seus valores distribuir-se-ão inevitavelmente ao longo de um contínuo de variação confinado entre 1.00 e 5.00.

5.1. Importância do Conhecimento

Os juízos acerca da importância dos conhecimentos foram comparados em função do perfil dos professores. As médias representadas na **figura 9.4**, sugerem que as estimativas variaram de acordo com o tipo de docente.

Tal sugestão é claramente confirmada pelos resultados dos testes de significância estatística que mostraram existir diferenças globalmente relacionadas com os grupos de professores ao nível das escalas do *Conhecimento da Legislação* (H de Kruskal-Wallis= 38.808; P= .000), do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (H de Kruskal-Wallis= 37.443; P= .000), do *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (H de Kruskal-Wallis= 39.996; P= .000), do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (H de Kruskal-Wallis= 33.296; P= .000), do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (H de Kruskal-Wallis= 59.583; P= .000) e do *Conhecimento das*

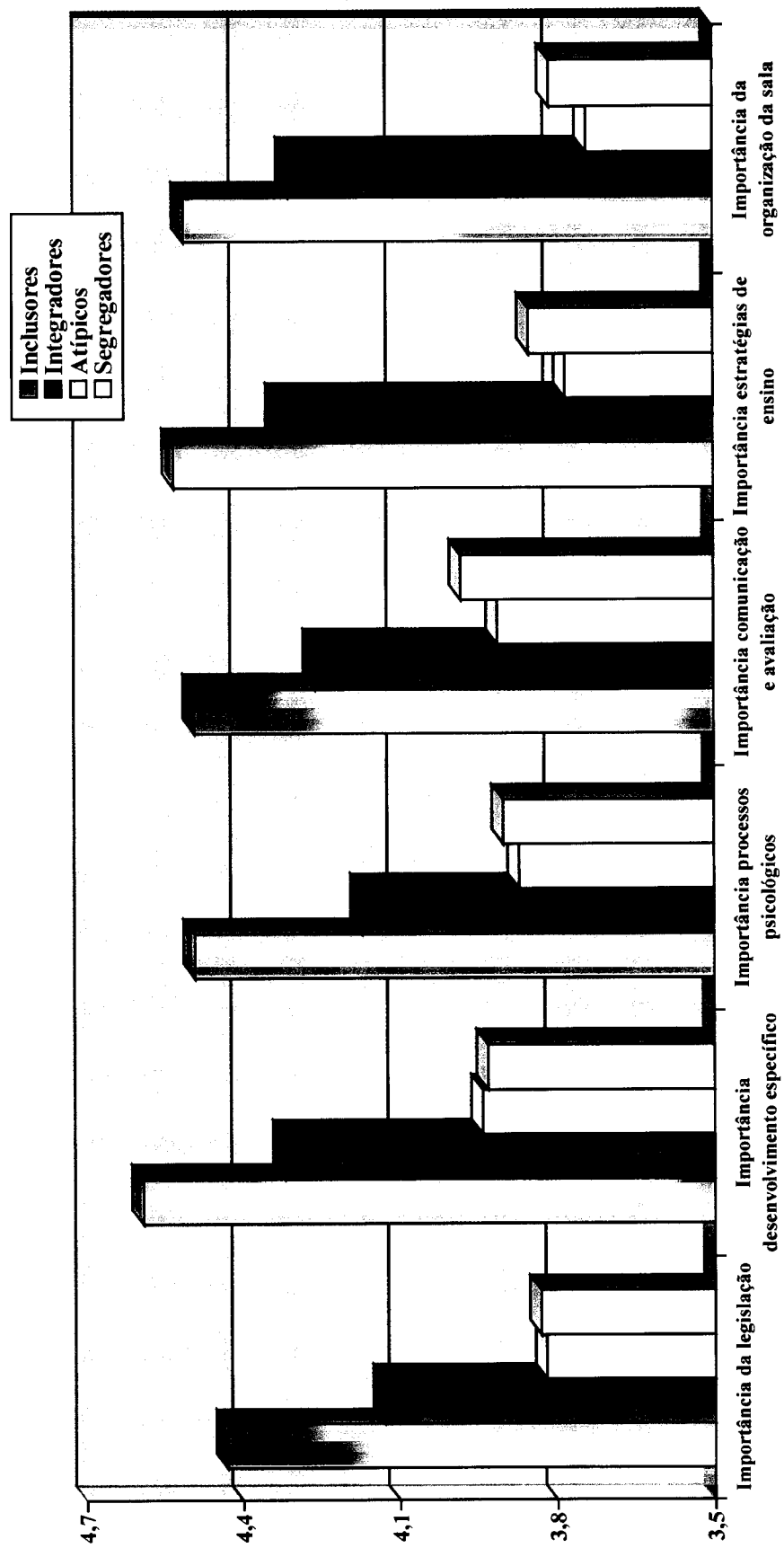


Figura 9. 4- Médias das estimativas referentes à importância do conhecimentos em função das escalas do questionário e do perfil dos professores.

Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula (H de Kruskal-Wallis= 57.931; P= .000).

O quadro 9.13 mostra que os atípicos e os segregadores não se distinguiram em qualquer uma das medidas consideradas. Verifica-se, da mesma forma, que em todas as escalas do questionário, estes dois grupos obtiveram sempre pontuações significativamente inferiores às dos docentes inclusores e integradores.

Quadro 9.13- Índices de significância estatística para as comparações entre pares de grupos nas seis escalas relativas à importância do conhecimento.

	Escola 1 ^a	Escola 2 ^b	Escola 3 ^c	Escola 4 ^d	Escola 5 ^e	Escola 6 ^f
Inclusores ≠ Integradores	H= 7.29 P=.007	H= 4.24 P=.04	H= 6.29 P=.012	H= 3.22 n.s.	H= 1.96 n.s.	H= 3.39 n.s.
Inclusores ≠ Atípicos	H= 29.65 P=.000	H= 28.40 P=.000	H= 33.72 P=.000	H= 28.94 P=.000	H= 44.20 P=.000	H= 45.92 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 26.10 P=.000	H= 24.99 P=.000	H= 27.21 P=.000	H= 15.29 P=.000	H= 29.44 P=.000	H= 28.15 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 8.93 P=.003	H= 9.73 P=.002	H= 8.29 P=.004	H= 12.19 P=.000	H= 25.13 P=.000	H= 23.38 P=.000
Integradores ≠ Segregadores	H= 7.40 P=.007	H= 9.15 P=.002	H= 5.97 P=.015	H= 4.85 P=.028	H= 15.45 P=.000	H= 12.74 P=.000
Atípicos ≠ Segregadores	H= .005 n.s.	H= .020 n.s.	H= .040 n.s.	H= 1.09 n.s.	H= 1.27 n.s.	H= .871 n.s.

^a Legislação; ^b Desenvolvimento específico; ^c Processos psicológicos; ^d Trabalho com famílias e profissionais; ^e técnicas e estratégias de ensino/avaliação; ^f Organização da sala de aula.

É importante notar que os integradores e inclusores só se diferenciaram nas sub-escalas da legislação, do desenvolvimento específico e na do conhecimento dos processos psicológicos. Relativamente às restantes três, cujos itens remetiam predominantemente para conhecimentos de tipo procedimental, os dois grupos de professores não se distinguiram significativamente.

Aparentemente, as tendências de resposta mantiveram-se idênticas de escala para escala quando as análises consideraram isoladamente cada um dos perfis. De facto, a comparação das médias obtidas nas seis sub-escalas esteve longe de revelar a presença de discrepâncias significativas dentro do grupo dos inclusores ($F_{medidas\ repetidas} = 1.500$; n.s.), dos integradores ($F_{medidas\ repetidas} = 1.750$; n.s.), dos atípicos ($F_{medidas\ repetidas} = 1.950$; n.s.) e dos segregadores ($F_{medidas\ repetidas} = 1.737$; n.s.).

Até que ponto houve contraste sensível entre as estimativas dos docentes do ensino regular e as dos seus colegas da educação especial? Os dados da **figura 9.5** parecem mostrar que as médias dos dois grupos estão muito próximas.

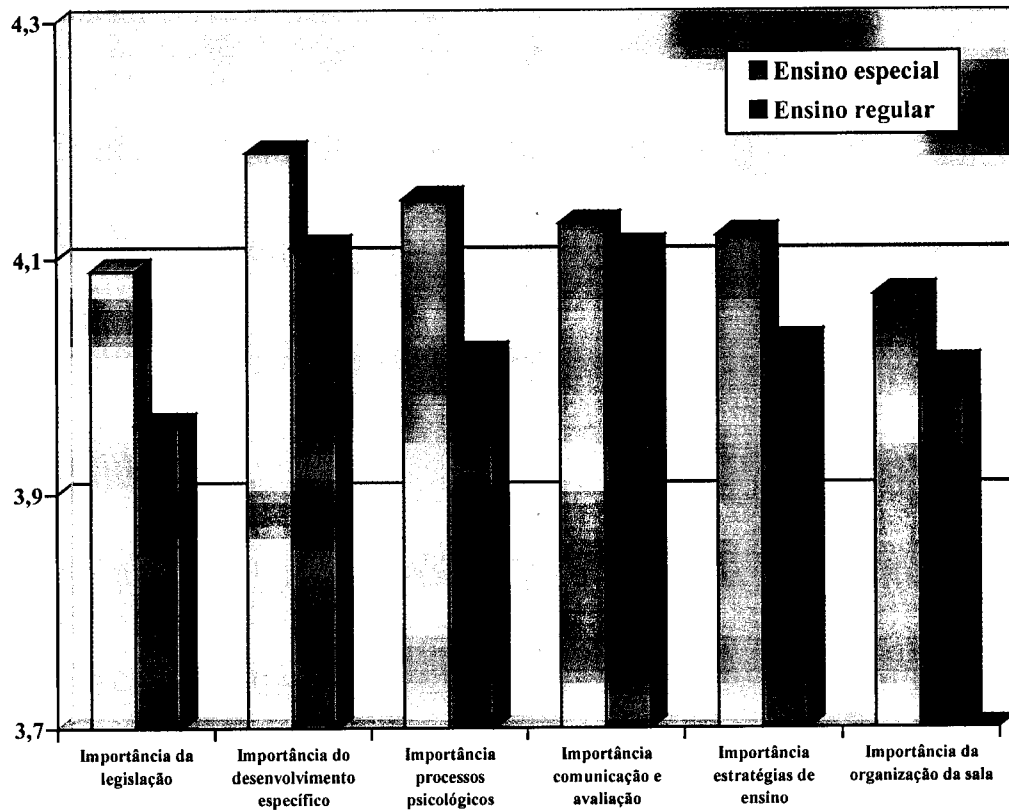


Figura 9.5- Médias das avaliações relativas à importância dos conhecimentos em função das escalas e dos professores do ensino regular e da educação especial.

As análises estatísticas confirmaram, na verdade, que o contexto profissional não esteve associado às respostas nas escalas do *Conhecimento da Legislação* (U de Mann-Whitney= 10600.00; n.s), do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (U de Mann-Whitney= 11120.50; n.s), do *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (U de Mann-Whitney= 10667.00; n.s), do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (U de Mann-Whitney= 11527.50; n.s), do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (U de Mann-Whitney= 10758.00; n.s) e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (U de Mann-Whitney= 11013.50; n.s).

Até que ponto a posse de formação complementar está, sob o ponto de vista estatístico, associada às estimativas dos professores?

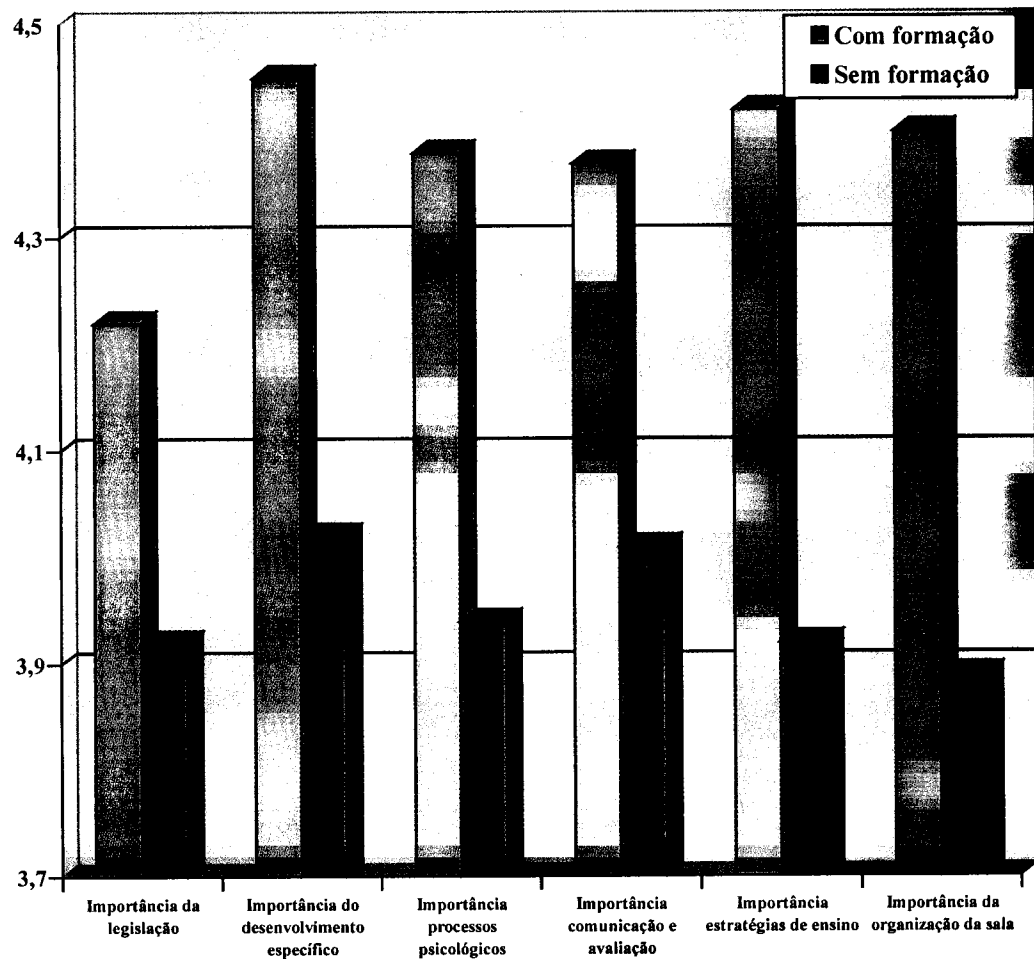


Figura 9.6- Médias nas escalas referentes à importância do conhecimentos em função da formação complementar.

Os dados representados na **figura 9.6** mostram que as médias dos docentes *com formação* foram globalmente superiores às dos professores *sem formação*. Tal superioridade é confirmada pelas análises que revelam a existência de diferenças significativas entre os dois grupos nas escalas do *Conhecimento da Legislação* (U de Mann-Whitney= 8053.50; P=.000), do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (U de Mann-Whitney= 7541.50; P=.000), do *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (U de Mann-Whitney= 6733.50; P=.000), do *Conhecimento das*

Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais (U de Mann-Whitney= 7575.50; P=.000), do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (U de Mann-Whitney= 6531.50; P=.000) e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (U de Mann-Whitney= 6630.00; P=.000).

Há, no entanto, o risco de estarmos perante um fenómeno de contaminação que confunde os efeitos da *formação profissional* e os associados ao *perfil dos professores*. Correndo, embora, o risco da redundância, lembremos, uma vez mais, que a posse de formação constitui um dado raro junto dos segregadores e atípicos, surgindo, pelo contrário, como fenómeno de elevada incidência nos inclusores e com alguma expressão no grupo dos integradores.

Perante estes factos, poderemos ler os resultados obtidos à luz de três hipóteses alternativas. A primeira diz-nos que o relevo da *formação complementar* decorre basicamente da sua associação à variável *perfil dos professores* que constituirá a fonte primária de variação dos resultados. A segunda hipótese postulará o inverso: o factor relevante é a *formação complementar* e será a sua estreita relação com as respostas dos professores que determinam os efeitos estatísticos associados ao *perfil dos docentes*. A terceira adiantará que, independentemente dos factores de covariação, ambas as variáveis têm um contributo próprio na determinação das estimativas feitas pelos respondentes ao longo das diferentes escalas. Reiterando solução anteriormente perfilhada, propusemo-nos explorar a pertinência destas três hipóteses através do recurso à técnica da análise da regressão múltipla.

Conforme se verifica no **quadro 9.14**, o tipo de professor (decomposto nas duas variáveis dicotómicas –*includores versus não includores* e *integradores versus não integradores*– e a formação complementar explicam, consoante as escalas, percentagens da variância que flutuam entre os 8.6% e os 16% (*cf.* valores de R^2).

Quadro 9.14- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Importância da legislação	.324	.117	.109
Importância do desenvolvimento específico	.332	.110	.102
Importância dos processos psicológicos	.344	.119	.110
Importância do trabalho famílias e profissionais	.308	.095	.087
Importância das estratégias de ensino/avaliação	.411	.169	.162
Importância das técnicas de organização da sala	.406	.165	.157

Olhando, agora, os coeficientes de regressão e as respectivas significâncias (quadro 9.15), ressalta que a *formação complementar* não teve, em nenhum dos casos, contributo significativo para a determinação dos resultados.

Pelo contrário, em todas as situações examinadas, as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* estiveram positiva e significativamente relacionadas com as medidas das seis sub-escalas.

Por conseguinte, as análises efectuadas parecem trazer suporte à primeira das três hipóteses atrás colocadas. Em termos mais concretos, poder-se-á dizer que relações estatísticas entre a formação complementar e a distribuição dos resultados nas seis escalas referentes à importância do conhecimento só são observáveis no contexto de uma abordagem de tipo univariada. Quando aquela variável é examinada em conjunção com o perfil dos professores, resulta claro que o seu impacto decorre basicamente da sua ligação a este factor.

Vimos, igualmente, que a idade mantinha relações com o tipo de professor. Será que se encontra, também, relacionada com os resultados do questionário? Em caso afirmativo, essa relação não será, igualmente, mediada pela sua associação àquela variável?

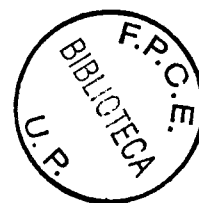
O estudo efectuado mostra, que a idade dos professores esteve negativa –mas modestamente– relacionada com os *scores* nas escalas da *Importância da Legislação*

Quadro 9.15- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.773	0.197		19.19***
Formação complementar	0.027	0.100	0.017	0.27
Inclusores / não inclusores	0.620	0.115	0.349	5.38***
Integradores / não integradores	0.313	0.096	0.184	3.25**
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.158	0.230		18.11***
Formação complementar	-0.117	0.116	-0.064	-1.01
Inclusores / não inclusores	0.578	0.135	0.280	4.30***
Integradores / não integradores	0.352	0.122	0.178	3.14**
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.239	0.204		20.22***
Formação complementar	-0.187	0.103	-.114	-1.80
Inclusores / não inclusores	0.493	0.120	0.267	4.12***
Integradores / não integradores	0.235	0.100	0.133	2.35*
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO RELACIONADO COM O TRABALHO FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.132	0.209		19.22***
Formação complementar	-0.099	0.106	-0.061	-0.95
Inclusores / não inclusores	0.483	0.122	0.260	3.95***
Integradores / não integradores	0.294	0.102	0.165	2.88**
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ENSINO/AVALIAÇÃO				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.108	0.209		19.66***
Formação complementar	-0.156	0.106	-0.091	-1.47
Inclusores / não inclusores	0.619	0.122	0.318	5.06***
Integradores / não integradores	0.478	0.102	0.257	4.69***
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.074	0.218		18.70***
Formação complementar	-0.157	0.110	-0.087	-1.42
Inclusores / não inclusores	0.639	0.128	0.316	5.01***
Integradores / não integradores	0.489	0.106	0.253	4.60***

*P< .03; ** P< .005; *** P= .000

(r de Pearson= -.223; P= .000), *Importância do Desenvolvimento Específico* (r de Pearson= -.207; P= .000), *Importância dos Processos Psicológicos* (r de Pearson= -.198; P= .001), *Importância das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (r de



Pearson= $-.211$; $P= .000$) e *Importância das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (r de Pearson= $-.199$; $P= .001$).

A análise da regressão múltipla indica que os efeitos conjugados da idade e das variáveis dicotómicas resultantes da decomposição das condições relativas ao *perfil dos professores (inclusores versus não inclusores e integradores versus não integradores)* explicam, de acordo com as escalas consideradas, percentagens da variância que vão desde 11.2% a 16.5% (**quadro 9.16**).

Quadro 9.16- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, implicando as variáveis idade e perfil do professor.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Importância da legislação	.351	.123	.115
Importância do desenvolvimento específico	.335	.112	.104
Importância dos processos psicológicos	.334	.112	.104
Importância das estratégias de ensino/avaliação	.406	.165	.157
Importância das técnicas de organização da sala	.400	.160	.152

O exame dos coeficientes de regressão e dos valores da sua significância (**quadro 9.17**) estatística mostra que os únicos contributos relevantes dizem respeito aos factores decompostos da variável *perfil dos docentes*. Em nenhum dos casos a *idade* surge com peso estatisticamente significativo. Por conseguinte, à semelhança do que vem sendo sistematicamente encontrado, o tipo ou o perfil dos professores surge como variável intermediária que justifica as relações detectadas entre a idade e as escalas atrás referenciadas.

Os anos de trabalho em educação especial não estiveram significativamente associados às estimativas dos respondentes nas escalas da Importância da Legislação (r de Pearson= $.091$; n.s.), Importância do Desenvolvimento Específico (r de Pearson= $.127$; n.s.), ou Importância dos Processos Psicológicos (r de Pearson= $.132$; n.s.).

Quadro 9.17- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para as variáveis idade e condições relacionadas com o perfil dos professores.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.200	0.245		17.15***
Idade	-0.008	0.005	-0.090	-1.56
Inclusores / não inclusores	0.535	0.105	0.301	5.12***
Integradores / não integradores	0.261	0.095	0.154	2.75*
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.303	0.287		15.01***
Idade	-0.008	0.006	-0.077	-1.32
Inclusores / não inclusores	0.587	0.122	0.284	4.80***
Integradores / não integradores	0.344	0.111	0.174	3.09**
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.099	0.257		15.98***
Idade	-0.004	0.006	-0.050	-0.87
Inclusores / não inclusores	0.575	0.109	0.311	5.25***
Integradores / não integradores	0.265	0.100	0.150	2.67*
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ENSINO/AVALIAÇÃO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.985	0.262		15.22***
Idade	-0.003	0.006	-0.039	-0.69
Inclusores / não inclusores	0.688	0.112	0.354	6.16***
Integradores / não integradores	0.504	0.102	0.271	4.96***
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.837	0.273		14.05***
Idade	-0.001	0.006	-0.013	-0.24
Inclusores / não inclusores	0.729	0.117	0.361	6.26***
Integradores / não integradores	0.529	0.106	0.273	4.99***

* P< .008; ** P= .002; *** P= .000

Porém, no que respeita às escalas cujos conteúdos implicam dimensões mais procedimentais, os coeficientes de correlação atingiram níveis de significância estatística – *Importância das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (r de Pearson= .241; P= .01), *Importância das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (r de Pearson= -.264; P= .007) e *Importância das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (r de Pearson= .286; P= .003).

Nestas três sub-escalas, a Análise da Regressão Múltipla mostrou que a conjugação dos efeitos referentes aos anos de trabalho em educação especial e às variáveis do perfil do professor explicam percentagens da variância que flutuam entre os 24.1% e os 32.3% (quadro 9.18).

Quadro 9.18- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, implicando as variáveis anos de trabalho em educação especial e perfil do professor.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Importância do trabalho famílias e profissionais	.491	.241	.218
Importância das estratégias de ensino/avaliação	.553	.306	.285
Importância das técnicas de organização da sala	.568	.323	.302

Por outro lado, os coeficientes de regressão indicam que o tempo de serviço no contexto da educação especial tem em dois casos um contributo independente na explicação dos resultados (quadro 9.19).

Quadro 9.19- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para as variáveis anos de trabalho em educação especial e as variáveis do perfil dos professores.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO RELACIONADO COM O TRABALHO FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.669	0.114		32.14***
Anos em educação especial	0.016	0.010	0.144	1.59
Inclusores / não inclusores	0.686	0.147	0.445	4.65***
Integradores / não integradores	0.557	0.176	0.296	3.17**
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ENSINO/AVALIAÇÃO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.565	0.114		31.29***
Anos em educação especial	0.021	0.010	0.177	2.06*
Inclusores / não inclusores	0.747	0.147	0.464	5.08***
Integradores / não integradores	0.767	0.175	0.390	4.38***
IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DAS TÉCNICAS DE ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.455	0.121		28.47***
Anos em educação especial	0.025	0.011	0.192	2.26*
Inclusores / não inclusores	0.847	0.157	0.488	5.41***
Integradores / não integradores	0.776	0.187	0.366	4.16***

*P< .05; **P= .002; ***P= .000

De facto, se relativamente à importância do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais*, este factor não é significativo, o mesmo já não sucede com as escalas do *Conhecimento das Estratégias de Ensino/Avaliação* e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula*. Poderemos, assim, dizer que quanto maior for o número de anos de trabalho em educação especial, mais tendência têm os docentes para reconhecer a importância das técnicas de ensino/avaliação e dos procedimentos de organização da sala de aula no ensino de crianças com NEE:

Não obstante, importa notar que o tipo de professor funciona como a determinante mais influente, com os inclusores e integradores a marcarem decisivamente a distribuição dos resultados.

5.2- Grau do Conhecimento

Os participantes avaliaram em que grau dominavam os conhecimentos mencionados nos conteúdos dos itens. As suas estimativas foram examinadas em função do perfil dos professores e as médias representadas na **figura 9.7** sugerem que não haverá grandes diferenças entre os grupos.

Tal sugestão é confirmada pelo resultados dos testes estatísticos que estiveram longe de revelar a existência de discrepâncias significativas nas escalas do *Conhecimento da Legislação* (H de Kruskal-Wallis= 5.099; n.s.), do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (H de Kruskal-Wallis= 2.262; n.s.), do *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (H de Kruskal-Wallis= 2.857; n.s.), do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (H de Kruskal-Wallis= 4.252; n.s.), do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (H de Kruskal-Wallis= 3.459; n.s.) e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (H de Kruskal-Wallis= 1.565; n.s.).

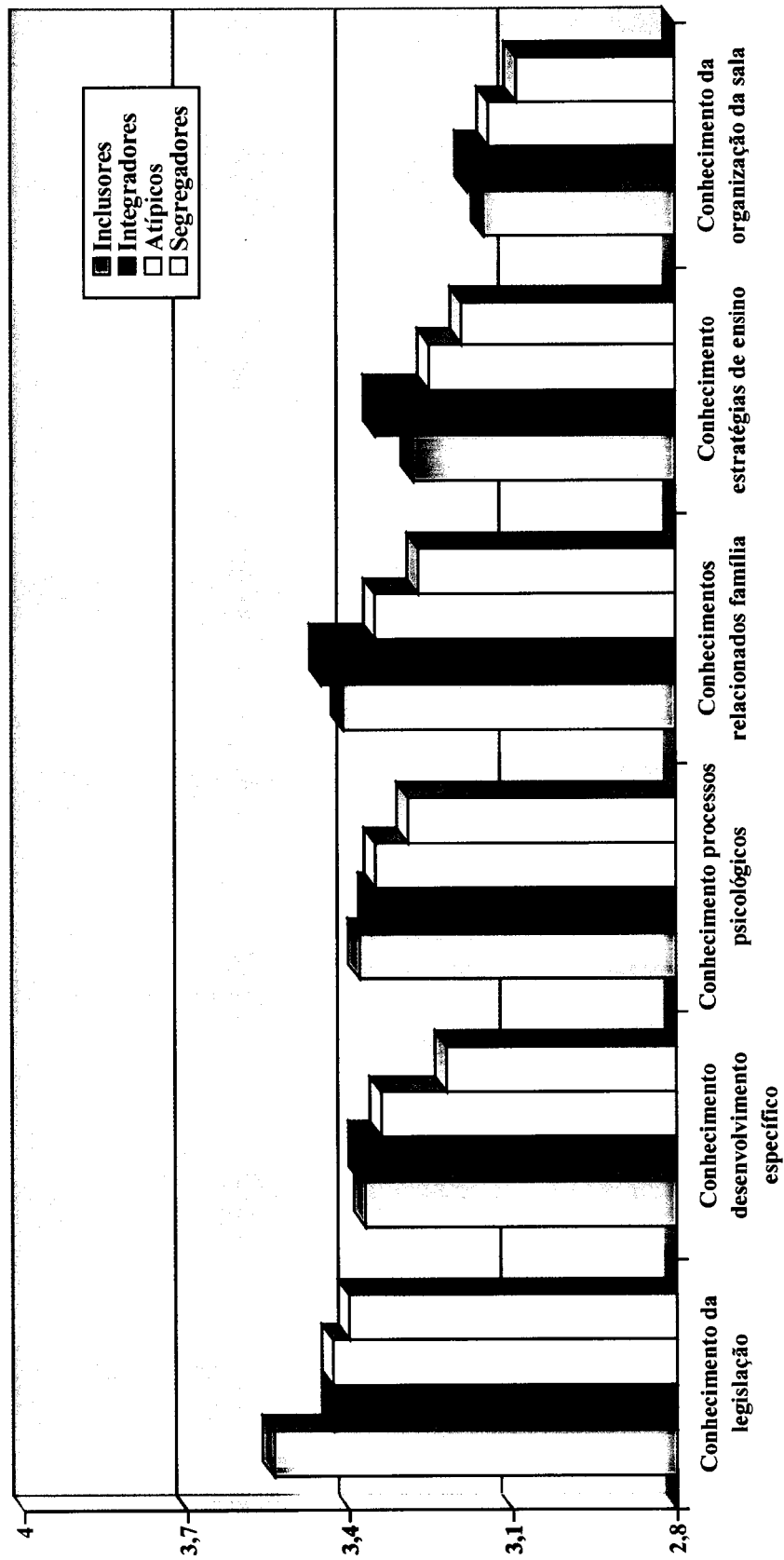


Figura 9. 7- Médias das estimativas referentes ao grau do conhecimento em função das escalas do questionário e do perfil dos professores.

Considerados separadamente os perfis dos professores, verificou-se que as tendências de variaram de acordo com as escalas. Efectivamente, as médias diferiram de forma significativa no grupo dos inclusores ($F_{medidas\ repetidas} = 4.859$; $P = .001$), dos integradores ($F_{medidas\ repetidas} = 4.931$; $P = .001$), dos atípicos ($F_{medidas\ repetidas} = 6.765$; $P = .000$) e dos segregadores ($F_{medidas\ repetidas} = 5.204$; $P = .000$). Os resultados do teste de Bonferroni indicaram que o decréscimo das médias observadas nas escalas do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* constituíram genericamente as grandes fontes de variação. Parece ser, assim, ao nível dos conhecimentos de tipo procedimental que os diferentes tipos de professor avaliam pior o seu grau de formação.

A **figura 9.8** mostra as médias obtidas pelos docentes da *educação especial* e do *ensino regular* nas várias escalas do grau de conhecimento.

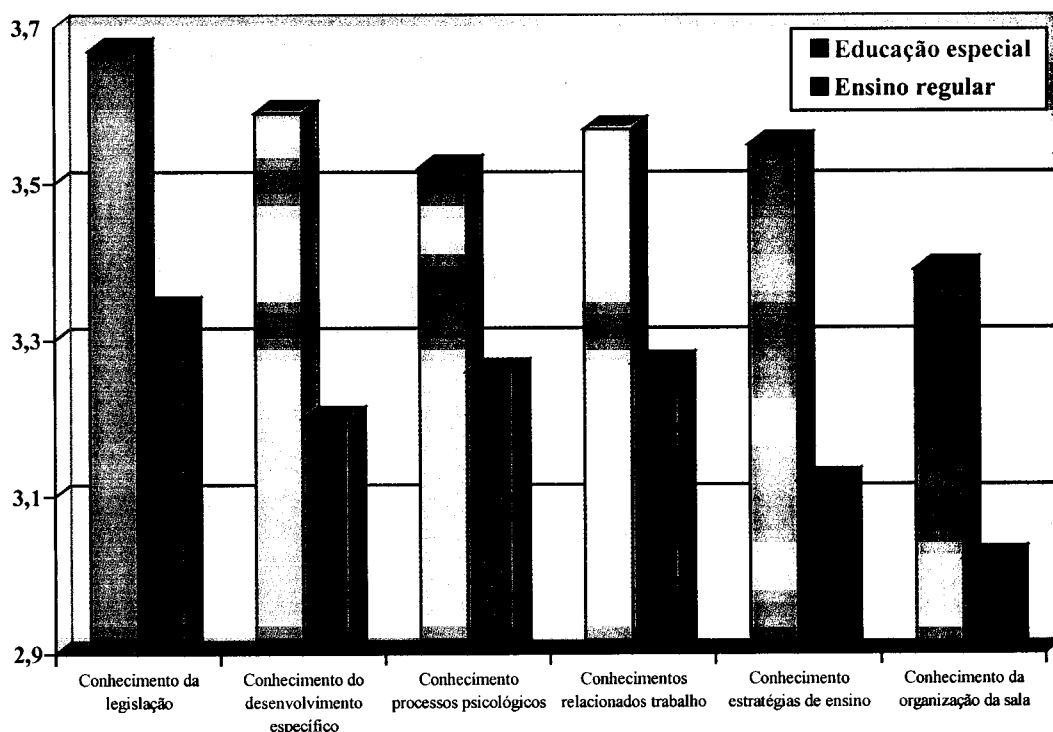


Figura 9.8- Médias das avaliações relativas ao grau do conhecimento em função das escalas e dos professores do ensino regular e da educação especial.

As análises mostraram que o primeiro grupo de professores estima possuir mais conhecimentos nas escalas do *Conhecimento da Legislação* (U de Mann-Whitney= 8204.00; P= .000), do *Conhecimento do Desenvolvimento Específico* (U de Mann-Whitney= 8273.50; P= .000), do *Conhecimento dos Processos Psicológicos* (U de Mann-Whitney= 8696.50; P= .000), do *Conhecimento das Variáveis Relacionadas com o Trabalho com a Família e Outros Profissionais* (U de Mann-Whitney= 8516.00; P= .000), do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* (U de Mann-Whitney= 7349.50; P= .000) e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da Sala de Aula* (U de Mann-Whitney= 8329.00; P= .000).

Globalmente, a posse de formação complementar não se revelou um factor relevante. Efectivamente, como o **quadro 9.20** indica, os docentes com e sem formação estiveram longe de se distinguir significativamente entre si nas seis escalas do questionário.

Quadro 9.20- Médias obtidas nas seis escalas em função da formação complementar.

	Escala 1 ^a	Escala 2 ^b	Escala 3 ^c	Escala 4 ^d	Escala 5 ^e	Escala 6 ^f
Com formação	3.52	3.41	3.36	3.40	3.33	3.20
Sem formação	3.43	3.29	3.33	3.35	3.22	3.11
Teste de Mann-Whitney	U= 9499.50 n.s.	U= 9599.50 n.s.	U= 10046.50 n.s.	U= 10136.50 n.s.	U= 9501.00 n.s.	U= 9660.00 n.s.

^a Legislação; ^b Desenvolvimento específico; ^c Processos psicológicos; ^d Trabalho com famílias e profissionais; ^e técnicas e estratégias de ensino/avaliação; ^f Organização da sala de aula.

Esta ausência de relações é, também notória quando se consideram as restantes variáveis cuja análise faz parte do plano do nosso estudo.

O **quadro 9.21** permite, por exemplo, verificar a inexistência de qualquer correlação significativa entre a idade dos professores e os resultados nas diferentes escalas do questionário.

Quadro 9.21- Coeficientes de correlação –rs de Pearson– entre a idade e as respostas dos professores nas várias escalas.

	Amostra total	Ensino regular	Educação especial
Importância da legislação	.041 (n.s.)	.033 (n.s.)	.106 (n.s.)
Importância do desenvolvimento específico	.051 (n.s.)	.069 (n.s.)	.059 (n.s.)
Importância dos processos psicológicos	.029 (n.s.)	-.008 (n.s.)	.153 (n.s.)
Importância do trabalho famílias e profissionais	.015 (n.s.)	.024 (n.s.)	.016 (n.s.)
Importância das estratégias de ensino/avaliação	.066 (n.s.)	.084 (n.s.)	.069 (n.s.)
Importância das técnicas de organização da sala	.079 (n.s.)	.058 (n.s.)	.140 (n.s.)

Observa-se a mesma tendência quando, na sub-amostra dos professores da educação especial, são calculados os coeficientes de correlação entre o tempo de serviço nesse contexto de exercício profissional e a magnitude das estimativas referente ao grau de conhecimento (**quadro 9.22**).

Quadro 9.22- Coeficientes de correlação –rs de Pearson– (com os respectivos valores de significância) entre os anos de trabalho em educação especial e as respostas dos professores referentes ao grau do conhecimento.

	Anos de serviço em educação especial	significância
Conhecimento da legislação	.093	n.s.
Conhecimento do desenvolvimento específico	.101	n.s.
Conhecimento dos processos psicológicos	.059	n.s.
Conhecimento trabalho famílias e profissionais	.025	n.s.
Conhecimento estratégias de ensino/avaliação	.033	n.s.
Conhecimento técnicas de organização da sala	.084	n.s.

Poder-se-á, em síntese, afirmar que o estudo das avaliações dos docentes relativas ao grau dos seus conhecimentos esteve longe de revelar grandes ligações com as variáveis investigadas. Contrariamente ao sucedido com a *importância do conhecimento*, o perfil dos professores apareceu, agora, como factor perfeitamente

irrelevante. O mesmo se poderá dizer da formação complementar que não apresentou, agora, qualquer efeito estatístico associado.

O contexto de exercício profissional (ensino regular *versus* educação especial) foi a única variável independente significativa, com os professores que trabalhavam em educação especial a avaliarem mais alto o seu grau de conhecimento do que os docentes do ensino regular.

5.3- Origem do Conhecimento

O *Questionário de Conhecimentos Pedagógicos Gerais* solicitava que, para cada conteúdo de conhecimento mencionado, fossem indicadas as fontes principais da sua aquisição. Situados face a quatro alternativas (*experiência profissional, troca de opinião com os colegas, formação inicial e acções de formação/cursos de especialização*), os professores poderiam assinalar, item a item, o caso ou os dois casos mais significativos.

Considerando as referências feitas às fontes do conhecimentos, a **figura 9.9** mostra as médias das diferentes escolhas em função do perfil dos professores.

As análises revelaram que os grupos diferem globalmente entre si relativamente à menção do papel da *experiência profissional* (H de Kruskal-Wallis = 8.777; P= .016), da *troca de opiniões com os colegas* (H de Kruskal-Wallis = 39.529; P= .000) e das *acções de formação/cursos de especialização* (H de Kruskal-Wallis = 44.614; P= .000). No que concerne ao papel da *formação inicial* (H de Kruskal-Wallis = 1.980; n.s.) foi impossível descartar a hipótese nula.

Um exame mais detalhado dos resultados salienta que os segregadores parecem atribuir à *experiência profissional* um papel mais importante do que os atípicos ou os inclusores. Este último grupo, por sua vez, distingue-se de todos os restantes por reconhecer como menos importante o papel da *troca de opinião com os colegas*. No entanto, os atípicos revelam tendência inversa, sendo aqueles que em

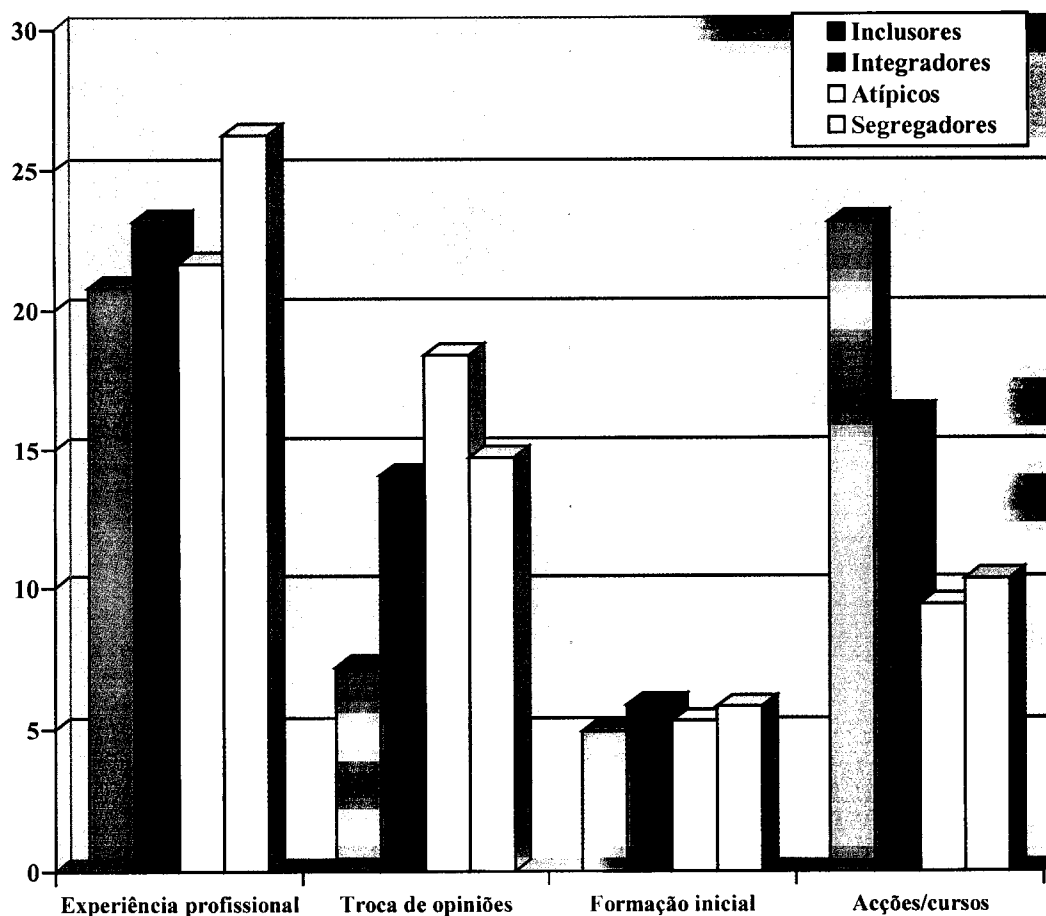


Figura 9.9- Média do número de referências às diferentes fontes de conhecimento (total dos itens) em função do perfil dos professores.

comparação com os outros docentes deram mais relevo a esse mesmo factor. No que diz respeito às *acções de formação/cursos de especialização*, segregadores e atípicos, cujos resultados são similares, distinguiram-se significativamente dos integradores e inclusores, tal como estes dois últimos grupos diferiram entre si quando as análises consideraram a mesma variável dependente (ver no **quadro 9.23** os resultados dos testes estatísticos que fundamentam todas estas asserções).

Os professores da educação especial conferiram, em contraste com os do ensino regular (*cf. figura 9.10*), um papel menor à *experiência profissional* (U de Mann-Whitney= 10215.00; P= .03) e à *troca de opinião com os colegas* (U de Mann-Whitney= 8732.00; P= .000).

Quadro 9.23- Testes de significância para as comparações entre os vários grupos tendo em conta as menções às quatro fontes de conhecimento.

	profissional	opiniões	inicial	cursos
Inclusores ≠ Integradores	H= 0.402 n.s.	H= 8.336 P=.002	H= 0.872 n.s.	H= 6.929 P= .004
Inclusores ≠ Atípicos	H= 0.128 n.s.	H= 42.845 P=.000	H= 0.072 n.s.	H= 39.851 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 6.045 P=.007	H= 13.918 P=.000	H= 0.230 n.s.	H= 27.807 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 0.358 n.s.	H= 6.695 P=.005	H= 0.773 n.s.	H= 8.315 P=.002
Integradores ≠ Segregadores	H= 1.865 n.s.	H= 0.228 n.s.	H= 1.607 n.s.	H= 7.325 P=.004
Atípicos ≠ Segregadores	H= .8283 P=.002	H= 5.410 P=.01	H= 0.561 n.s.	H= 0.231 n.s.

No que respeita ao papel das *acções/cursos de especialização* verificou-se o inverso, ou seja, os docentes da educação especial atribuíram maior importância a esta

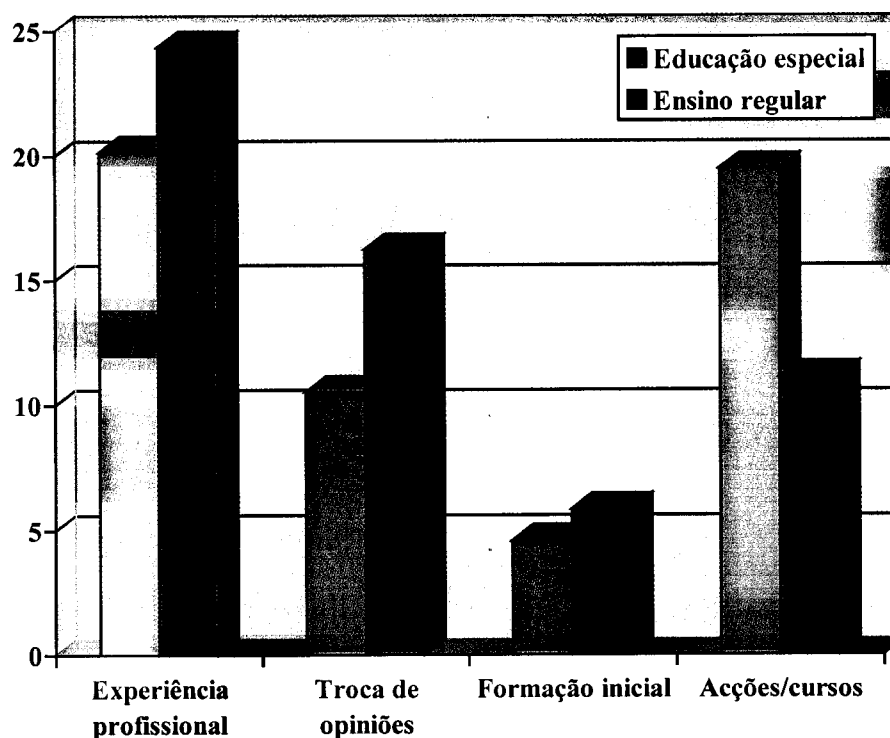


Figura 9.10- Médias relativas às fontes de conhecimento mencionadas em função dos professores da educação especial e do ensino regular.

fonte de aquisição de conhecimento do que os restantes professores (U de Mann-Whitney= 7725.50; P= .000). Em relação à *formação inicial* as respostas dos dois

grupos estiveram longe de diferir significativamente entre si (U de Mann-Whitney= 10866.50; n.s.).

A análise da regressão múltipla revelou que o contexto de exercício profissional (*ensino regular versus educação especial*) e o perfil dos professores (decomposto nas duas variáveis dicotómicas: *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores*) não determinam significativamente os valores relativos à experiência profissional (F= 1.57; n.s.). Porém, o recurso à mesma técnica, permitiu verificar que as variáveis independentes explicam em conjunto (**quadro 9.24**) 11.7% da variância relativa ao papel da *troca de opiniões com os colegas* e 19.4% da variância relacionada com o papel das *acções/cursos de especialização*.

Quadro 9.24- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
TROCA DE OPINIÕES COM COLEGAS	.342	.117	.109
ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	.440	.194	.109

Examinando os coeficientes de regressão e o valor das respectivas significâncias (**quadro 9.25**), pode-se concluir que:

- 1- No caso do papel da troca de opiniões a variável *professores do ensino regular versus professores da educação especial* não contribuem de forma especificamente significativa para a determinação dos resultados; o mesmo já não se passa com os dois factores resultantes do desmembramento dicotómico do *tipo* ou *perfil dos docentes*.
- 2- A respeito do papel das *acções/cursos de especialização* todas as variáveis que entraram na equação da regressão tiveram efeitos independentes altamente significativos.

Quadro 9.25- Coeficientes de regressão (para a troca de opiniões com os colegas e para as acções/cursos de formação), valores de Beta e respectivos coeficientes t.

TROCA DE OPINIÕES				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	9.957	2.575		3.87***
Regular versus especial	2.802	1.396	0.096	1.78
Inclusores / não inclusores	-8.505	1.573	-0.278	-5.00***
Integradores / não integradores	-3.984	1.396	-0.153	-2.85**
ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	20.543	2.759		7.45***
Regular versus especial	-6.148	1.495	-0.211	-4.11***
Inclusores / não inclusores	11.512	1.821	0.335	6.32***
Integradores / não integradores	6.389	1.495	0.211	3.79**

*P< .05; **P= .005; ***P= .000

Parece, pois, que o perfil dos professores e a circunstância de estes trabalharem no ensino regular ou na educação especial afectam especificamente o reconhecimento do papel atribuído à frequência de *acções/cursos de especialização* na aquisição dos conhecimentos escrutinados pelo nosso questionário. No que toca à importância reconhecida à troca de opiniões só o tipo de docente é importante com os inclusores e os integradores a emprestarem-lhe menos relevo do que os restantes colegas.

A posse de formação complementar constituiu, igualmente uma variável relevante (figura 9.11). Se é um facto que os professores com e sem formação não se distinguiram em termos do papel conferido à experiência profissional (U de Mann-Whitney= 10004.50; n.s.), no que toca às restantes categorias as discrepâncias são assinaláveis. Assim, os docentes com formação complementar atribuíram menos importância ao papel da *troca de opiniões com os colegas* (U de Mann-Whitney= 7073.00; P= .000) e ao papel da *formação inicial* (U de Mann-Whitney= 9242.00; P= .021) do que os professores sem esse tipo de formação. Relativamente ao papel das *acções/cursos de especialização* a configuração dos resultados foi claramente inversa,

com os elementos do primeiro grupo a reconhecerem-lhe maior saliência (U de Mann-Whitney= 5987.50; P= .000).

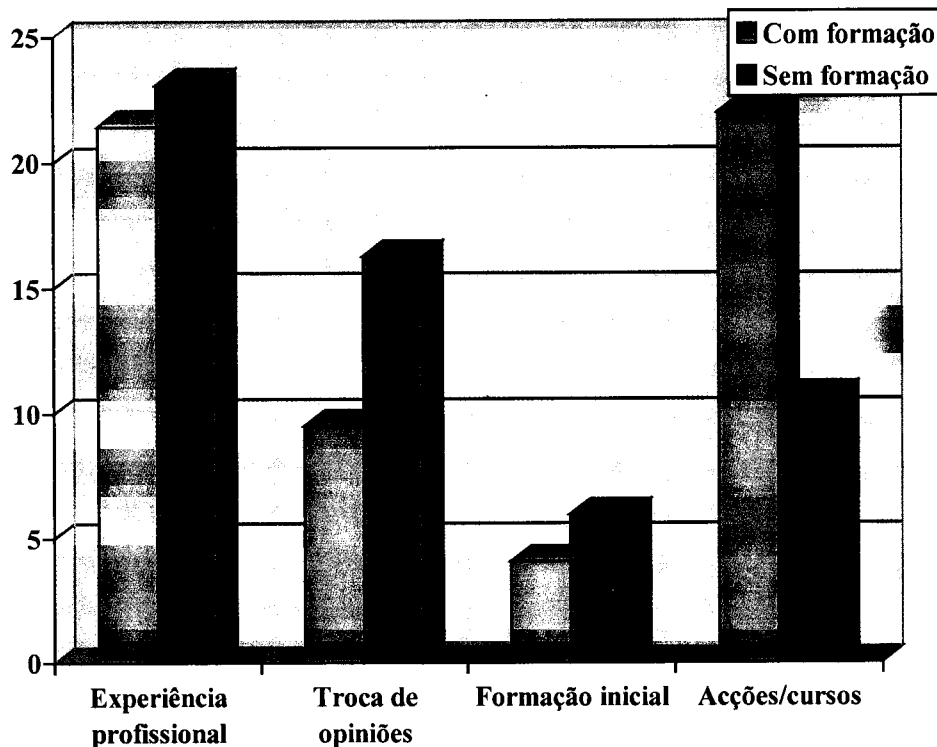


Figura 9.11- Médias relativas às fontes de conhecimento mencionadas em função da formação complementar.

A análise da regressão múltipla indicou que o perfil do professor (decomposto nas duas variáveis dicotómicas usuais) e a formação complementar (*com formação*

Quadro 9.26- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
TROCA DE OPINIÕES COM COLEGAS	.322	.103	.095
ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	.431	.186	.179

versus sem formação) explicam aditivamente 10.3% da variância da *troca de opiniões com os colegas* e 18.6% das *acções/cursos de especialização* (quadro 9.26).

O exame dos coeficientes de regressão e dos valores da sua significância (quadro 9.27) mostra que, no caso do papel da *troca de opiniões com os outros*

colegas, só a componente dicotómica *inclusores versus não inclusores* –gerada pelo desmembramento da variável *perfil dos professores*– contribuiu para explicar, significativamente, a variância dos resultados. Conclui-se, assim, que o valor prognóstico da *formação complementar* decorre, nesta dimensão específica, da sua associação estatística ao *tipo de docente*.

Quadro 9.27- Coeficientes de regressão (para a troca de opiniões com os colegas e para as acções/cursos de formação), valores de Beta e respectivos coeficientes t.

TROCA DE OPINIÕES				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	11.028	3.417		3.23**
Com formação / Sem formação	1.957	1.667	0.067	1.17
Inclusores / não inclusores	-7.730	2.001	-0.252	-3.86***
Integradores / não integradores	-3.078	1.729	-0.114	-1.78
ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	26.815	3.651		6.25***
Com formação / Sem formação	-6.795	1.848	-0.224	-3.68***
Inclusores / não inclusores	8.988	2.139	0.262	4.20***
Integradores / não integradores	4.473	1.781	0.136	2.51*

*P= .013; **P= .001; ***P= .000

Já no que toca ao papel das *acções/cursos de especialização*, a formação complementar exerceu um impacto significativo e independente. Da mesma forma, as componentes do perfil do professor traduzidas nas dicotomias *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* tiveram papel importante para a determinação dos resultados.

As análises multivariadas mostraram que, relativamente à importância das *acções/cursos de especialização*, o contexto de exercício profissional e a formação complementar tiveram impacto significativo quando os seus efeitos estatísticos foram examinados em conjunção com as variáveis respeitantes ao perfil dos professores. Interessará, agora, ver, se no quadro de uma análise que as considera simultaneamente

a sua influência se mantém inalterada. Nesse sentido, recorreremos, uma vez mais, ao procedimento da análise da regressão múltipla, fazendo-as entrar na equação como variáveis independentes a fim de averiguarmos o seu valor preditivo em relação ao papel das acções/cursos de formação.

Conforme se pode apreciar no quadro 9.28, o efeito conjunto daquelas variáveis explica 20.6% da variância dos resultados.

Quadro 9.28- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla

	R múltiplo	R	ajustado
ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	.454	.206	.196

Por sua vez, o quadro 9.29 ilustra que, neste novo complexo de variáveis, o contexto de exercício profissional (*ensino regular versus educação especial*), a formação complementar (*professores com formação versus professores sem formação*) e os dois factores dicotómicos atinentes ao perfil dos docentes continuam a ter contributo significativo.

Quadro 9.29- Coeficientes de regressão (relativos às acções/cursos de formação), valores de Beta e respectivos coeficientes t.

ACÇÕES/CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	26.441	3.828		6.91***
Regular versus especial	-4.661	1.632	-0.160	-2.86**
Com formação / Sem formação	4.431	2.006	0.146	2.21*
Inclusores / não inclusores	9.092	2.116	0.265	4.30***
Integradores / não integradores	5.092	1.776	0.155	2.87**

*P= .028; **P≤ .005; ***P= .000

A idade manteve níveis de associação baixos com a incidência de respostas referentes à invocação do papel da *experiência profissional* ($r = .101$), da *troca de opiniões com os colegas* ($r = .102$), da *formação inicial* ($r = -.114$) e das *acções/cursos de especialização* ($r = -.087$).

Os anos de serviço prestados na educação especial evidenciaram correlações de baixa magnitude no que concerne ao papel da *experiência profissional* ($r = -.087$) da *formação inicial* ($r = -.043$) da *troca de opiniões com os colegas* ($r = -.109$) e das *acções/cursos de especialização* ($r = .136$).

6- Adaptações no Processo de Ensino

O *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino* constava, como vimos, de 27 itens aos quais os participantes deveriam fornecer dois tipos de resposta distintos. Assim, num primeiro momento, cabia-lhes pronunciarem-se acerca da desejabilidade das adaptações propostas em cada item e, após essa tarefa, tinham de enunciar um juízo acerca da facilidade de tais adaptações. Em ambos os casos, os procedimentos de análise factorial validaram a ordenação dos itens em três agrupamentos que foram designados de (1) sub-escala das *adaptações ao nível das estratégias de ensino*, (2) sub-escala das *adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional* e (3) sub-escala das *adaptações gerais*.

Todas estas escalas não são idênticas em termos do número de itens que englobam. Dada a necessidade de dispormos de uma uniformização dos *scores*, adoptámos o método seguido na secção precedente, tomando como base de elaboração dos resultados individuais a média das pontuações obtidas por cada respondente nos itens das diferentes escalas do questionário. As razões de tal opção foram, já, anteriormente explanadas pelo que nos dispensaremos, agora, de as retomar.

A apresentação que se segue considerará, primeiro, os dados referentes à desejabilidade das adaptações, examinando, depois, as respostas relativas à facilidade.

6.1- Desejabilidade das Adaptações

Os enunciados acerca da desejabilidade das adaptações foram analisados tendo em conta o perfil dos professores. As médias representadas na **figura 9.12**,

sugerem que as respostas variaram de acordo com o tipo de docente, com clara superioridade dos inclusores e dos integradores sobre os atípicos e segregadores.

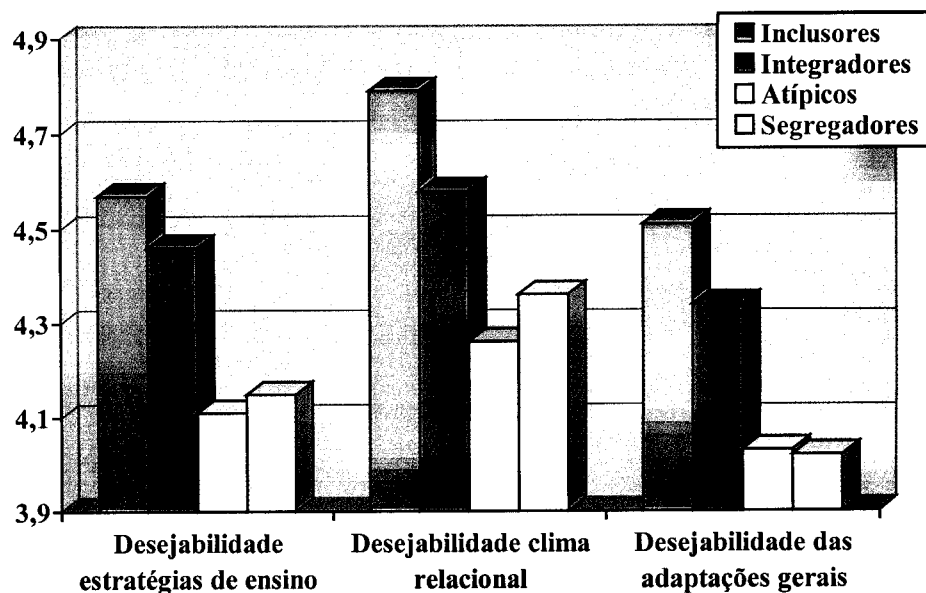


Figura 9.12- Médias nas escalas da desejabilidade das adaptações de ensino em função do perfil dos professores.

Os resultados dos testes de significância estatística corroboram tal sugestão quando revelam a existência de diferenças significativas globalmente relacionadas com os grupos de docentes nas escalas das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (H de Kruskal-Wallis= 43.695; P= .000), das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* (H de Kruskal-Wallis= 28.745; P= .000) e das *Adaptações Gerais* (H de Kruskal-Wallis= 27.871; P= .000).

O quadro 9.30 mostra que os atípicos e os segregadores não se distinguiram entre si em nenhuma das medidas e que as suas pontuações diferiram, sempre, das observadas junto dos outros dois grupos. Pelo seu lado, inclusores e integradores só se diferenciaram significativamente na sub-escala da desejabilidade das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional*.

Quadro 9.30- Índices de significância estatística para as comparações dois a dois grupos nas escalas relativas à desejabilidade das adaptações.

	Estratégias de ensino	Clima relacional	Adaptações gerais
Inclusores ≠ Integradores	H= .947 n.s.	H= 7.705 P=.003	H= 2.551 n.s.
Inclusores ≠ Atípicos	H= 17.626 P=.000	H= 31.622 P=.000	H= 17.344 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 17.366 P=.000	H= 31.197 P=.000	H= 20.335 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 10.745 P=.001	H= 11.037 P=.001	H= 7.100 P=.004
Integradores ≠ Segregadores	H= 10.903 P=.001	H= 8.996 P=.002	H= 9.654 P=.001
Atípicos ≠ Segregadores	H= .023 n.s.	H= .285 n.s.	H= .173 n.s.

É interessante notar que os resultados nesta última escala constituem a fonte maior de diferenciação dos grupos. Há um certo paralelismo entre tal observação e os dados relevados quando as análises consideraram as tendências de resposta em cada um dos perfis tomados separadamente. Se, na verdade, a comparação das médias verificadas nas três sub-escalas mostrou a presença de discrepâncias significativas dentro do grupo dos inclusores ($F_{medidas\ repetidas} = 21.091$; $P = .000$), dos integradores ($F_{medidas\ repetidas} = 22.604$; $P = .000$), dos atípicos ($F_{medidas\ repetidas} = 18.437$; $P = .000$) e dos segregadores ($F_{medidas\ repetidas} = 29.520$; $P = .000$), por outro lado, o teste de Bonferroni indicou que as diferenças devem-se, principalmente, ao contraste entre as médias na escala da desejabilidade das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* e as apuradas nas restantes duas. Isso sucede, sobretudo, com os inclusores e com os atípicos junto dos quais as médias nas escalas das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* e das *Adaptações Gerais* não diferem significativamente entre si (junto dos integradores e segregadores as diferenças intra-grupo são, sob o ponto de vista estatístico, significativas em todas as três situações).

As médias dos professores da educação especial foram, aritmeticamente, mais elevadas do que as correspondentes aos professores do ensino regular (**quadro 9.31**).

Quadro 9.31- Médias nas várias escalas da deseabilidade das adaptações em função do contexto de exercício profissional dos professores.

	Estratégias de ensino	Clima relacional	Adaptações gerais
Educação especial	4.19	4.46	4.09
Ensino regular	4.17	4.32	4.07
Teste de Mann-Whitney	U= 11521.50; n.s	U= 10213.50; P= .027	U= 11331.50; n.s.

No entanto, o exame estatístico mostrou que as respostas dos dois grupos só se distinguem na escala das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional*.

A análise da regressão múltipla mostra que relativamente a esta última variável dependente, o peso conjugado do contexto de exercício profissional e das componentes dicotómicas relativas ao perfil do professor explicam 11.8% da variância ($R^2 = 0.118$).

Quadro 9.32- Coeficientes de regressão (para as adaptações ao nível relacional e comunicacional), valores de Beta e respectivos coeficientes t.

DESEJABILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coeficiente regressão (não padronizado)	Erro padrão	Valores de Beta	t
(Constante)	4.395	0.126		34.92*
Regular versus especial	-0.055	0.068	-0.044	-0.82
Inclusores / não inclusores	0.477	0.083	0.319	5.75*
Integradores / não integradores	0.286	0.077	0.200	3.72*

*P= .000

Porém, a ponderação dos vários coeficientes de regressão e dos valores da sua significância estatística (quadro 9.32) revela que só as componentes *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* possuem verdadeiro valor preditivo.

Parece, pois, legítimo concluirmos que os efeitos associados à circunstância de os docentes trabalharem no ensino regular ou na educação especial devem-se, fundamentalmente, à sua ligação estatística com a variável tipo de professor.

A **figura 9.13** representa as médias nas três escalas da desejabilidade em função da formação complementar.

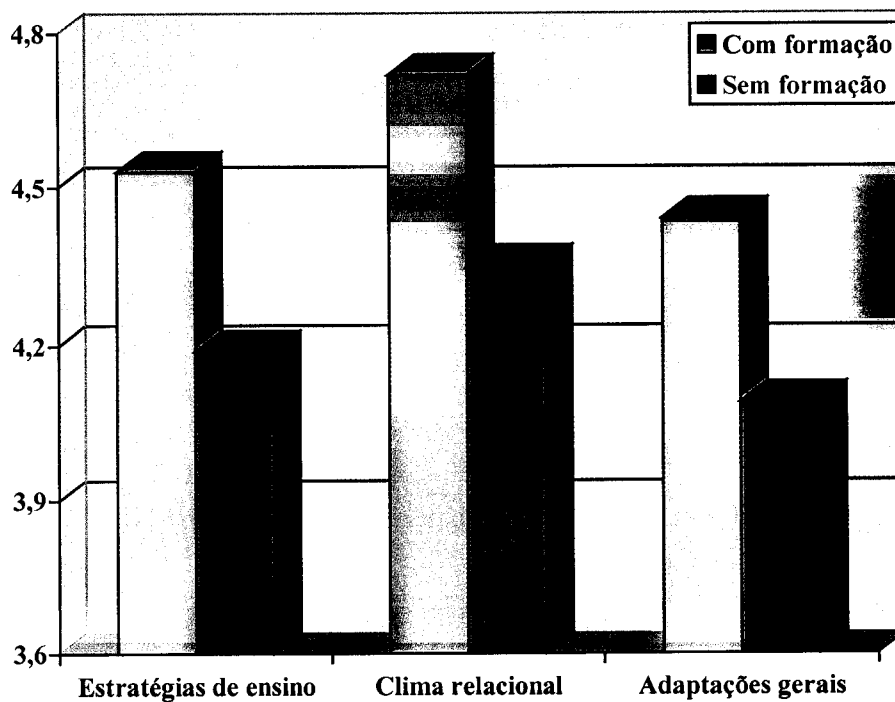


Figura 9.13- Média nas escalas da desejabilidade das adaptações em função da formação.

A leitura do gráfico sugere que os professores com formação complementar tenderam a reconhecer como mais desejáveis os três tipos de adaptações. Essa tendência é, claramente, confirmada pelas análises estatísticas que revelam a existência de diferenças significativas nas escalas das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (U de Mann-Whitney= 7634.50; $P= .000$), das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* (U de Mann-Whitney= 6908.50; $P= .000$) e das *Adaptações Gerais* (U de Mann-Whitney= 7675.50; $P= .000$).

A Análise da Regressão Múltipla revelou que a formação complementar e as variáveis relativas ao perfil dos professores explicam em conjunto percentagens da variância situadas entre os 9.5% e os 13.1% (**quadro 9.33**).

Quadro 9.33- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, implicando *formação complementar* e os factores dicotómicos resultantes da decomposição do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.310	.096	.088
Adaptações ao nível do clima relacional	.355	.126	.118
Adaptações gerais	.309	.095	.087

No entanto, conforme o **quadro 9.34** ilustra, a formação complementar está longe de prestar, neste agregado de variáveis, qualquer contributo independente na determinação dos resultados.

Quadro 9.34- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para formação complementar e as condições relativas ao perfil dos professores.

ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.404	0.1895		23.14***
Formação complementar	0.148	0.094	0.101	1.57
Inclusores / não inclusores	0.349	0.108	0.211	3.22**
Integradores / não integradores	0.295	0.090	0.186	3.26**
ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.566	0.165		27.87***
Formação complementar	0.164	0.083	0.120	1.87
Inclusores / não inclusores	0.389	0.097	0.290	4.11***
Integradores / não integradores	0.238	0.080	0.198	2.96*
ADAPTAÇÕES GERAIS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.291	0.196		21.91***
Formação complementar	0.142	0.099	0.092	1.43
Inclusores / não inclusores	0.403	0.115	0.231	3.51**
Integradores / não integradores	0.280	0.096	0.167	2.93*

*P ≤ .004; **P = .001; ***P = .000

De facto, só as componentes dicotómicas *inclusores versus não inclusores* e dos *integradores versus não integradores* surgem como factores estatisticamente significativos. Conclui-se, pois, que o relevo da formação complementar, destacado

pelas análises univariadas, decorre, fundamentalmente, da associação mantida entre esta variável e as condições do perfil dos professores.

A idade dos docentes esteve modestamente correlacionada com os resultados obtidos nas três escalas referentes à desejabilidade das adaptações. Efectivamente, pode-se verificar, no **quadro 9.35**, que os coeficientes não chegam a ultrapassar o valor de .150.

Quadro 9.35- Coeficientes de correlação entre as escalas da desejabilidade das adaptações e a idade dos professores e os anos de serviço em educação especial.

	Estratégias de ensino	Clima relacional	Adaptações gerais
Idade	-.107	-.127	-.149
Anos de serviço na EE	.079	.105	.106

Da mesma forma o grau de associação mantido entre aquelas variáveis e o tempo de serviço prestado em educação especial surge sem qualquer expressão significativa.

6.2- Facilidade das Adaptações

À semelhança do que se passou com as estimativas da desejabilidade, os dados relativos à facilidade das adaptações foram, primeiro, analisados tendo em conta o perfil dos professores. As médias da **figura 9.14** sugerem que os resultados variaram em função do tipo de docente. Pelo seu lado, as análises estatísticas parecem confirmar, claramente, tal sugestão.

De facto, elas permitiram detectar, em termos globais, diferenças significativas associadas ao tipo de docente nas escalas das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (H de Kruskal-Wallis= 64.627; P= .000), das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* (H de Kruskal-Wallis= 56.230; P= .000) e das *Adaptações Gerais* (H de Kruskal-Wallis= 64.325; P= .000).

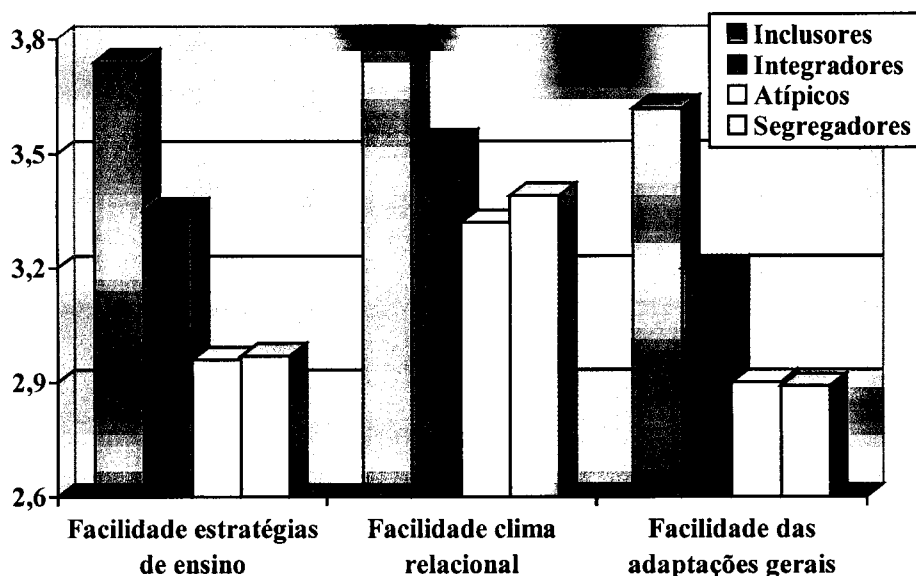


Figura 9.14- Médias da facilidade das adaptações em função do perfil dos professores.

Em todas as situações comparadas, os inclusores diferiram dos integradores, tal como cada um destes grupos se distinguiu, sempre, dos atípicos ou dos segregadores (quadro 9.36). O contraste dos resultados relativos a estes dois últimos tipos de docente esteve longe de revelar a existência de discrepâncias significativas.

Quadro 9.36- Índices de significância estatística para as várias comparações entre dois grupos nas escalas relativas à facilidade das adaptações.

	Estratégias de ensino	Clima relacional	Adaptações gerais
Inclusores ≠ Integradores	H= 11.167 P= .001	H= 24.574 P=.000	H= 12.789 P=.000
Inclusores ≠ Atípicos	H= 52.515 P=.000	H= 50.257 P=.000	H= 52.522 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 40.801 P=.000	H= 31.395 P=.000	H= 44.290 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 14.964 P=.000	H= 7.119 P=.004	H= 11.247 P=.001
Integradores ≠ Segregadores	H= 11.714 P=.001	H= 3.328 P=.034	H= 10.583 P=.001
Atípicos ≠ Segregadores	H= .035 n.s.	H= .195 n.s.	H= .272 n.s.

Considerando as tendências de resposta, isoladamente, em cada um dos perfis, verifica-se que as médias variaram significativamente entre as escalas no grupo

dos inclusores ($F_{medidas\ repetidas} = 12.841$; $P = .000$), dos integradores ($F_{medidas\ repetidas} = 14.248$; $P = .000$), dos atípicos ($F_{medidas\ repetidas} = 37.928$; $P = .000$) e dos segregadores ($F_{medidas\ repetidas} = 33.518$; $P = .000$).

O teste de Bonferroni mostrou que, em qualquer um destes grupos, as diferenças das médias nas escalas das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* e das *Adaptações Gerais* não chegaram nunca a atingir valores de significância estatística. Todavia, as estimativas referentes às *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* foram sempre mais elevadas do que as observadas nas restantes duas escalas. Assim, no que diz respeito à facilidade das adaptações –e seja qual for a categoria de professor tida em conta– as respostas acerca do clima relacional e comunicacional constituíram a grande fonte de variação intra-grupo.

As médias dos docentes da educação especial foram, sob o ponto de vista aritmético, superiores às verificadas junto dos professores do ensino regular (figura 9.15).

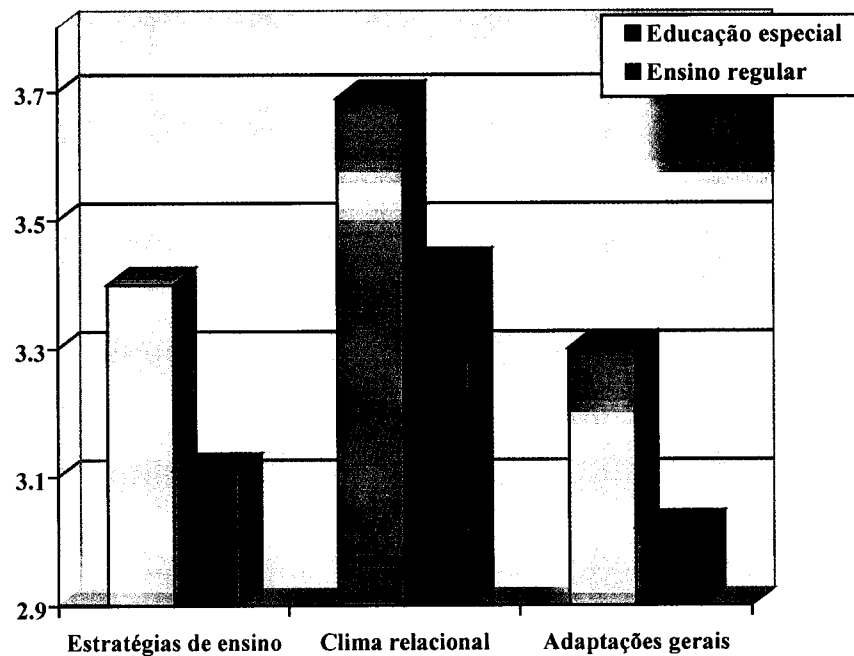


Figura 9.15- Médias da facilidade das adaptações para os professores da educação especial e do ensino regular

O estudo estatístico revela, na realidade, que os grupos diferem significativamente quando se consideram as suas respostas nas escalas da facilidade das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (U de Mann-Whitney= 8888.00; P= .000), das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* (U de Mann-Whitney= 8589.00; P= .000) bem como na das *Adaptações Gerais* (U de Mann-Whitney= 8627.50; P= .000).

Tendo em conta a associação existente entre as variáveis contexto de exercício profissional e o tipo ou perfil dos professores, torna-se pertinente saber se as diferenças acabadas de relevar decorrem dessa relação ou se, no que toca a estas medidas, os docentes do ensino regular e da educação especial podem ser tidos como pertencentes a duas populações específicas.

Recorrendo, uma vez mais, à técnica da análise da regressão múltipla, constata-se, a partir dos valores de R^2 indicados no **quadro 9.37**, que as duas variáveis explicam, consoante as escalas, percentagens de variância entre os 18.2 e os 20.9%.

Quadro 9.37- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, implicando *contexto de exercício profissional* e os factores dicotómicos resultantes da decomposição do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.457	.209	.201
Adaptações ao nível do clima relacional	.427	.182	.175
Adaptações gerais	.455	.207	.200

Os coeficientes de regressão e os valores de significância que o **quadro 9.38** transcreve ilustram que os factores docentes do *ensino regular versus docentes da educação especial, inclusores versus não inclusores e integradores versus não integradores* têm um contributo próprio e significativo na determinação dos resultados em todas as três sub-escalas da facilidade das adaptações. Nesse sentido,

contrariamente, ao sucedido na esmagadora maioria das situações até agora examinadas, o perfil dos professores não surge como a única fonte genuína da variabilidade das medidas.

Quadro 9.38- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para o *contexto de exercício profissional* e as condições relativas ao *perfil dos professores*.

FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.224	0.140		23.11***
Regular versus especial	-0.148	0.076	-0.100	-1.96*
Inclusores / não inclusores	0.734	0.092	0.419	7.97***
Integradores / não integradores	0.387	0.085	0.231	4.54***
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.593	0.122		29.43***
Regular versus especial	-0.138	0.066	-0.108	-2.09*
Inclusores / não inclusores	0.602	0.081	0.399	7.47***
Integradores / não integradores	0.179	0.075	0.124	2.41**
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES GERAIS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.154	0.127		24.78***
Regular versus especial	-0.144	0.069	-0.106	-2.08*
Inclusores / não inclusores	0.673	0.084	0.422	8.01***
Integradores / não integradores	0.304	0.078	0.199	3.91***

*P< .05; **P= .017; ***P= .000

Os professores que tinham formação complementar estimaram, em média, como mais fáceis as adaptações mencionadas nas três escalas do questionário (figura 9.16). Esta tendência é confirmada pelos resultados da análise estatística que confirmam existir diferenças significativas entre os grupos no conjunto dos itens referentes à facilidade das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (U de Mann-Whitney= 7078.50; P= .000), das *Adaptações ao Nível do Clima Relacional e Comunicacional* (U de Mann-Whitney= 7592.00; P= .000) e das *Adaptações Gerais* (U de Mann-Whitney= 6692.00; P= .000).

Na esteira do procedimento até agora seguido, importa ver até que ponto há contaminação entre esta variável e o tipo ou perfil dos professores. Para tal

recorremos, uma vez mais, à técnica da análise da regressão multivariada, inserindo na equação os termos *docentes com formação versus docentes sem formação, inclusores versus não inclusores e integradores versus não integradores*.

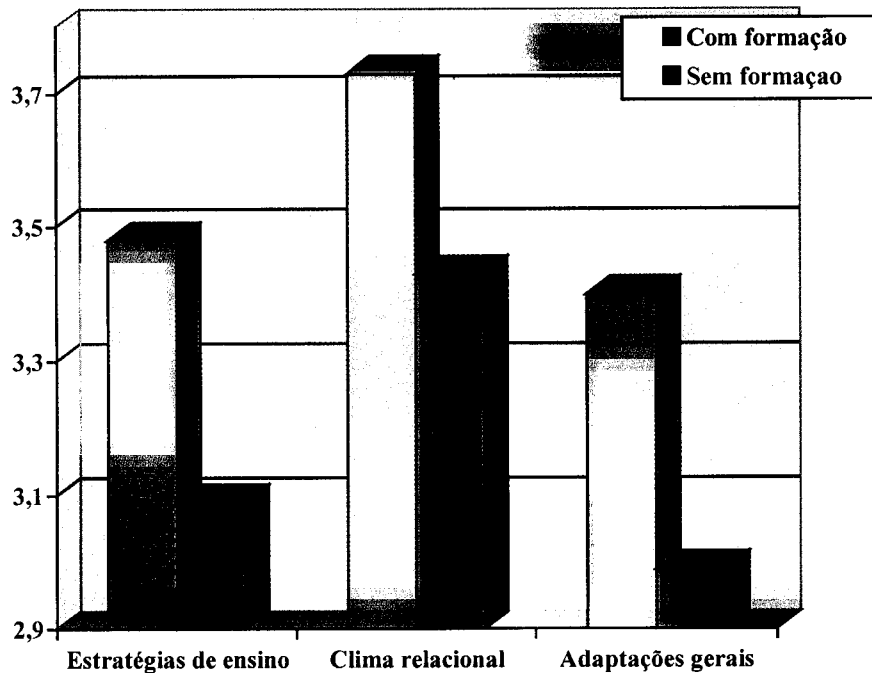


Figura 9.16- Médias da facilidade das adaptações relativas aos professores com formação e sem formação complementar.

Os valores de R^2 constantes do **quadro 9.39** indicam que as variáveis examinadas explicam, conjuntamente, percentagens da variância cuja flutuação vai, consoante a escala, de 17.1 a 19.8%.

Quadro 9.39- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, para a *formação complementar* e os factores dicotómicos resultantes da decomposição do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R^2	R^2 ajustado
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.447	.199	.192
Adaptações ao nível do clima relacional	.414	.171	.164
Adaptações gerais	.445	.198	.191

Os coeficientes de regressão e as respectivas significâncias mostram que só as variáveis dicotômicas geradas pela decomposição do *tipo* ou *perfil dos professores* contribuem, decisivamente, para a determinação dos resultados (**quadro 9.40**). Por conseguinte, as associações que a abordagem de natureza univariada tinha relacionado com a formação complementar parecem decorrer da sua ligação estatística com aquela primeira variável.

Quadro 9.40- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para a *formação complementar* e as condições relativas ao *perfil dos professores*.

FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.975	0.185		16.10***
Formação complementar	0.005	0.094	0.003	0.06
Inclusores / não inclusores	0.776	0.108	0.443	7.17***
Integradores / não integradores	0.388	0.090	0.232	4.31***
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.335	0.162		20.60***
Formação complementar	0.008	0.082	0.006	0.10
Inclusores / não inclusores	0.650	0.095	0.431	6.86***
Integradores / não integradores	0.184	0.079	0.128	2.34*
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES GERAIS				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.033	0.169		17.99***
Formação complementar	0.068	0.085	0.048	0.79
Inclusores / não inclusores	0.673	0.099	0.422	6.82***
Integradores / não integradores	0.287	0.082	0.188	3.49**

*P= .02; **P= .001; ***P= .000

Embora a força das associações não igualassem o nível por nós tido como razoável ($r = \pm .30$), a idade esteve negativa e significativamente correlacionada com as estimativas dos respondentes nas três escalas respeitantes à facilidade das adaptações (**quadro 9.41**). Pelo contrário, conforme podemos observar precisamente na mesma tabela, os anos de serviço em educação especial não mantiveram ligação estatística relevante com essas variáveis.

Os coeficientes de regressão e as respectivas significâncias mostram que só as variáveis dicotómicas geradas pela decomposição do *tipo* ou *perfil dos professores* contribuem, decisivamente, para a determinação dos resultados (**quadro 9.40**). Por conseguinte, as associações que a abordagem de natureza univariada tinha relacionado com a formação complementar parecem decorrer da sua ligação estatística com aquela primeira variável.

Quadro 9.40- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para a *formação complementar* e as condições relativas ao *perfil dos professores*.

FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.975	0.185		16.10***
Formação complementar	0.005	0.094	0.003	0.06
Inclusores / não inclusores	0.776	0.108	0.443	7.17***
Integradores / não integradores	0.388	0.090	0.232	4.31***
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.335	0.162		20.60***
Formação complementar	0.008	0.082	0.006	0.10
Inclusores / não inclusores	0.650	0.095	0.431	6.86***
Integradores / não integradores	0.184	0.079	0.128	2.34*
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES GERAIS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.033	0.169		17.99***
Formação complementar	0.068	0.085	0.048	0.79
Inclusores / não inclusores	0.673	0.099	0.422	6.82***
Integradores / não integradores	0.287	0.082	0.188	3.49**

*P= .02; **P= .001; ***P= .000

Embora a força das associações não igualassem o nível por nós tido como razoável ($r = \pm .30$), a idade esteve negativa e significativamente correlacionada com as estimativas dos respondentes nas três escalas respeitantes à facilidade das adaptações (**quadro 9.41**). Pelo contrário, conforme podemos observar precisamente na mesma tabela, os anos de serviço em educação especial não mantiveram ligação estatística relevante com essas variáveis.

Quadro 9.41- Coeficientes de correlação entre as escalas da facilidade das adaptações e a idade dos professores e os anos de serviço em educação especial.

	Estratégias de ensino	Clima relacional	Adaptações gerais
Idade	-.268*	-.231*	-.274*
Anos de serviço na EE	.079	.105	.106

*P=.000

Até que ponto os efeitos da idade podem ser, aqui, dissociados dos decorrentes do *perfil dos docentes*, factor com o qual está, também, relacionada?

A análise da regressão múltipla permitiu verificar que as variáveis mencionadas explicam, conforme as escalas, percentagens da variância situadas entre os 17.5 e os 20.6% (**quadro 9.42**).

Quadro 9.42- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla, para a *idade* e os factores dicotómicos resultantes da decomposição do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
Adaptações ao nível das estratégias de ensino	.453	.206	.198
Adaptações ao nível do clima relacional	.419	.175	.168
Adaptações gerais	.452	.205	.197

Os coeficientes Beta e os respectivos valores de t para cada uma das variáveis examinadas são apresentados no **quadro 9.43**. Tal como se pode verificar, o factor idade não possui em nenhum dos casos peso estatisticamente significativo. De maneira diversa, as variáveis inclusores versus não inclusores e integradores versus não integradores afectam sensivelmente a configuração dos resultados. À semelhança do que vem sucedendo nas situações já estudadas, a influência mais importante pertence à primeira configuração dicotómica, tendo menos relevo o grau em que os integradores versus não integradores afectam as variáveis dependentes.

Quadro 9.43- Coeficientes de regressão e respectivos valores t para a *idade* e as condições relativas ao *perfil dos professores*.

FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.325	0.230		14.45***
Idade	-0.007	0.005	-0.088	-1.59
Inclusores / não inclusores	0.714	0.098	0.408	7.27***
Integradores / não integradores	0.348	0.089	0.208	3.90***
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES AO NÍVEL DO CLIMA RELACIONAL E COMUNICACIONAL				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.606	0.202		17.87***
Idade	-0.005	0.004	-0.072	-1.29
Inclusores / não inclusores	0.599	0.086	0.397	6.95***
Integradores / não integradores	0.152	0.078	0.106	1.95*
FACILIDADE DAS ADAPTAÇÕES GERAIS				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.281	0.210		15.64***
Idade	-0.008	0.005	-0.101	-1.83
Inclusores / não inclusores	0.649	0.090	0.406	7.25***
Integradores / não integradores	0.263	0.081	0.172	3.23**

*P= .05; **P= .001; ***P= .000

Conclui-se, assim, que o impacto da idade é indirecto e que o seu relevo estatístico (evidenciado pelo enfoque de natureza univariado) fica a dever-se, essencialmente, à sua associação com o *tipo* ou o *perfil dos professores*.

7. Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão

O questionário, cujos resultados doravante analisaremos, consta de um total de 15 itens incidindo sobre conteúdos que reflectem aspectos importantes do quadro ideo-normativo sobre o qual repousam, em grande parte, as políticas de educação definidas para o ensino básico. Dissemos já, noutra parte, que as instruções dadas aos participantes enfatizavam a ideia de que as suas opiniões actuais não eram necessariamente similares às detidas no passado. Nesse sentido, cada item era avaliado através de duas escalas diferentes. Na primeira, os respondentes deveriam pronunciar-se, acerca do seu grau de *concordância presente* ao passo que, na segunda, competia-lhes referir o nível da *concordância passada*.

Envolvendo, embora, duas vertentes, ambos os tipos de avaliação são referenciáveis a uma só dimensão de variabilidade. De facto, o que está em causa é a produção de estimativas relacionadas com dois momentos distintos numa mesma linha de tempo. Ao estabelecerem, apenas, o confronto entre opiniões contextualizadas no *antes* e no *agora*, não há a implicação de duas qualidades de *objectos* que impeça a sua directa comparação (ao contrário do que aconteceria se quiséssemos, por exemplo, contrastar a *importância* do conhecimento com o *grau* do conhecimento ou a *desejabilidade* das adaptações com a *facilidade* das adaptações).

Conforme tivemos ocasião de ver, os itens –pontuados de acordo com escalas de tipo *Lickert*– puderam ser, consistentemente, reunidos em quatro agrupamentos que considerámos como sub-escalas do questionário: a da (1) *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE*, a dos (2) *Pressupostos das Políticas de Normalização* a das (3) *Atribuições da Escola* e, por último a das (4) *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem*.

Atendendo a que estas escalas são compostas por um número diferente de itens, optámos –à semelhança do que fizemos nos outros questionários– por determinar, para cada elemento da amostra, a média das notas obtidas no conjunto de itens de cada escala. Assim, os resultados serão apresentados como médias das médias com pontuações distribuídas ao longo de um contínuo de variação que se estende entre os limites de 1.00 e 5.00.

Antes de analisarmos os resultados em função das variáveis que temos vindo a estudar, pareceu-nos pertinente fazer, sobre toda a amostra, uma abordagem comparativa das respostas relativas à concordância passada e presente. Embora, tivéssemos, já, recolhido, em capítulo precedente, alguns indicadores sobre o assunto, julgamos que retomá-lo, agora, com recurso a um outro tipo de elaboração das medidas poderá proporcionar-nos uma visão mais clara. Além disso, permitirá, talvez,

fornecer-nos um quadro de referência à luz do qual estaremos em posição de melhor apreciar o sentido de algumas tendências relevadas pelas subseqüentes análises.

7.1- Configuração Geral dos Resultados

A figura 9.17 ilustra que as médias obtidas nas diferentes escalas revelam a existência de uma variabilidade das estimativas entre as escalas ($F_{medidas\ repetidas} = 360.07; P = .000$).

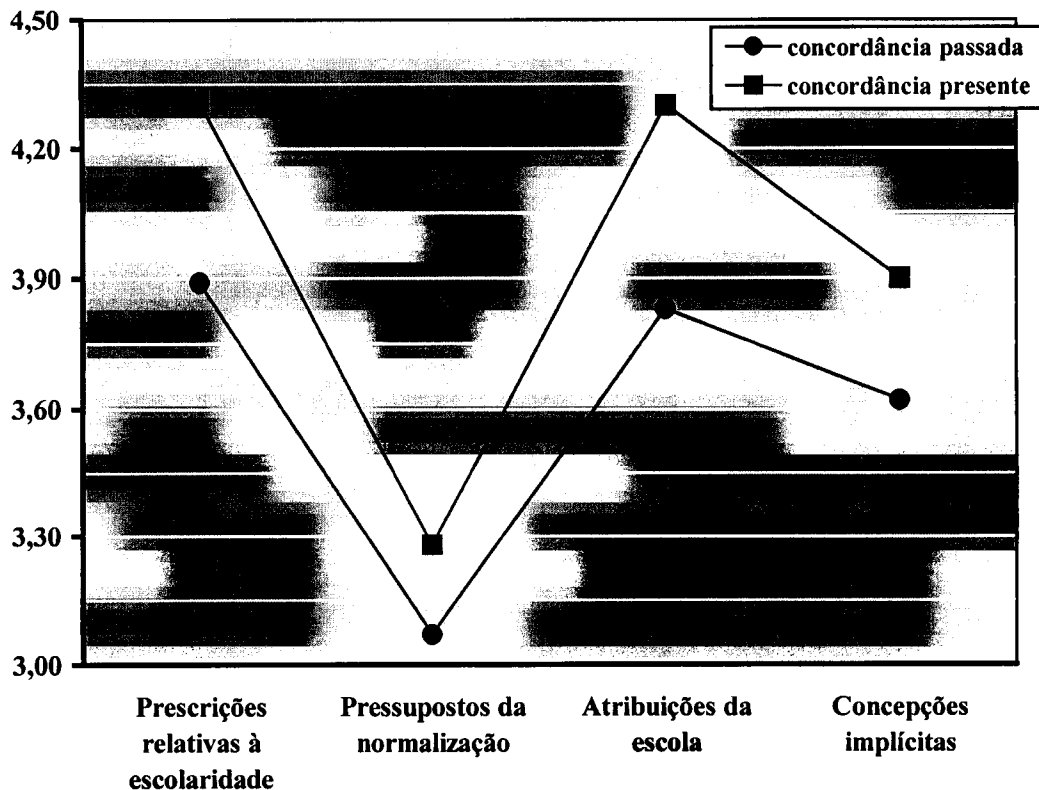


Figura 9.17 – Médias nas escalas de *Prescrições Relativas ao Processo de Escolaridade dos Alunos com NEE, Pressupostos das Políticas de Normalização, Atribuições da Escola e Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* em função dos juízos de concordância presente e concordância passada.

Globalmente, a média das estimativas respeitantes à *concordância presente* foram significativamente mais elevadas do que as referentes à *concordância passada* ($F_{medidas\ repetidas} = 58.88; P = .000$). As comparações efectuadas mediante o teste de

ajustamento de Bonferroni indicam que essa superioridade observa-se em todas as escalas. A mesma prova estatística revela que, quando consideramos as respostas da *concordância passada*, a discrepância entre as sub-escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* e das *Atribuições da Escola* não é suficientemente lata para que possa ser infirmada a hipótese nula. O mesmo se passa com as estimativas atinentes à *concordância presente*. Contudo, em ambos os casos, estas médias diferem significativamente das observadas nos *Pressupostos das Políticas de Normalização* e nas *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem*. De igual modo, as diferenças entre as duas escalas acabadas de mencionar são significativas quer se atendam aos juízos da *concordância presente* ou *passada*. Perante o que foi exposto, é possível extrair duas conclusões genéricas:

- 1- Tal como as estimam ou percebem, há uma evolução das concepções dos inquiridos que parecem revelar, actualmente, um grau de adesão maior em relação aos pressupostos das políticas educativas definidas na legislação portuguesa.
- 2- Tendo em conta os domínios (sub-escalas) abarcados pelo questionário, verifica-se um grande paralelismo entre as posições passadas e presentes, havendo em ambos os momentos uma menor aceitação dos pressupostos inerentes às políticas de normalização e um maior apoio aos postulados relativos às atribuições da escola e às medidas a adoptar face ao processo de escolarização das crianças com NEE.

7.2- Análise das Respostas em Função das Variáveis dos Professores

Os juízos de *concordância presente* e de *concordância passada* foram comparados tendo em conta o tipo ou perfil dos professores. As médias referidas na **figura 9.18** sugerem a existência de um quadro complexo de diferenças relacionadas

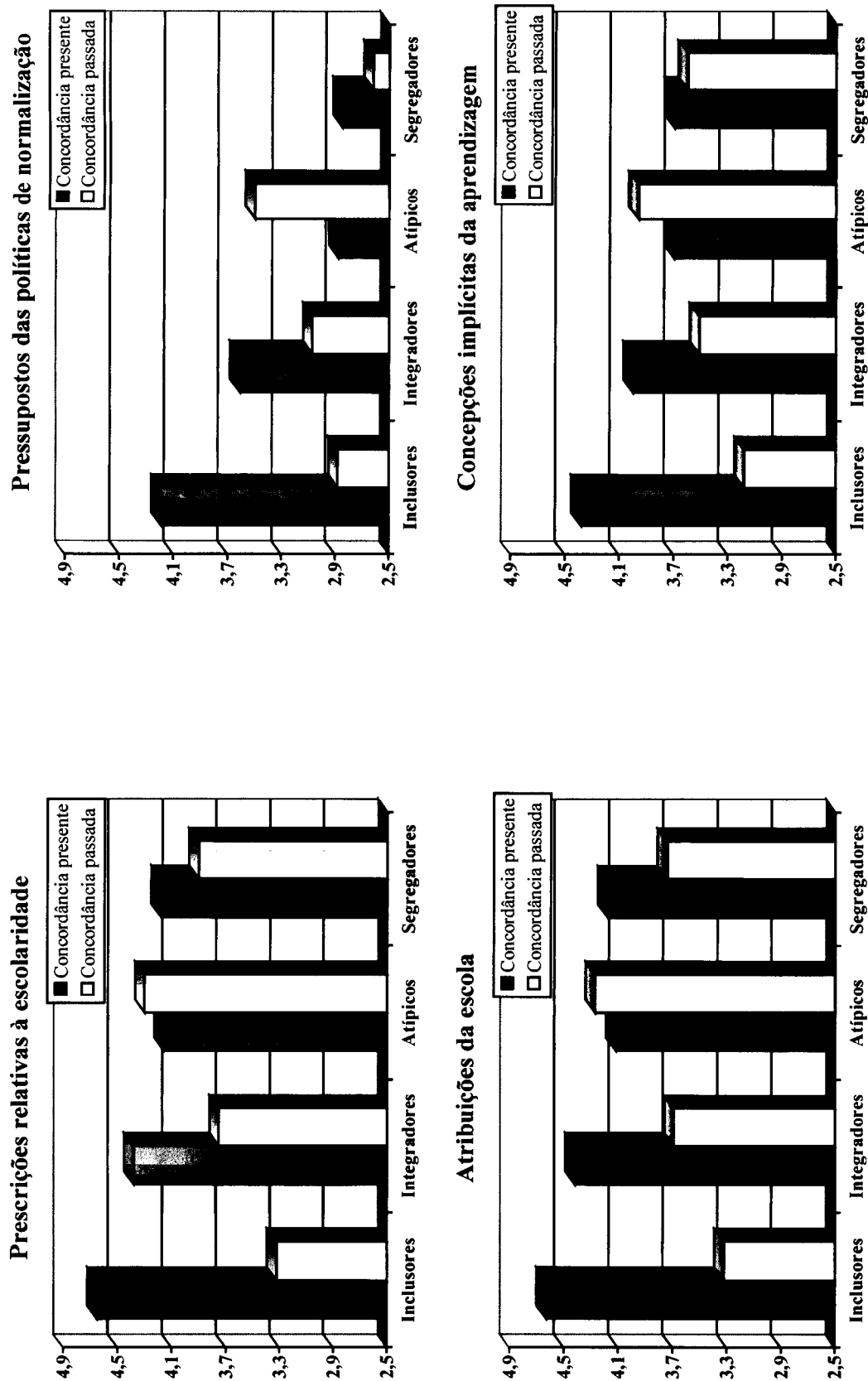


Figura 9. 18- Médias relativas aos níveis de concordância presente e passada em função das escalas e do perfil dos professores

com os grupos de docentes e com o momento ao qual eles reportam as suas estimativas.

Globalmente, verificaram-se diferenças significativas associadas ao perfil dos professores quando se consideraram os juízos de concordância presente nas escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* (H de Kruskal-Wallis= 53.02; P= .000), dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* (H de Kruskal-Wallis= 135.85; P= .000), das *Atribuições da Escola* (H de Kruskal-Wallis= 44.98; P= .000) e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* (H de Kruskal-Wallis= 54.81; P= .000).

Feita a comparação grupo a grupo, constatou-se que os inclusores pontuaram significativamente mais alto, em todas as sub-escalas, do que os restantes tipos de docentes (**quadro 9.44**). Por sua vez, as estimativas dos integradores estiveram acima das observadas para os atípicos e segregadores. No que respeita a estes dois últimos grupos, as análises não revelaram qualquer diferença significativa.

Quadro 9.44- Índices de significância estatística para as várias comparações entre dois grupos nas quatro escalas do questionário (concordância presente).

	Prescrições escolaridade	Pressupostos normalização	Atribuições escola	Concepções implícitas
Inclusores ≠ Integradores	H= 9.620 P=.001	H= 26.739 P=.000	H= 5.198 P=.012	H= 12.009 P=.001
Inclusores ≠ Atípicos	H= 45.404 P=.000	H= 97.457 P=.000	H= 38.708 P=.000	H= 43.299 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 32.913 P=.000	H= 72.847 P=.000	H= 22.543 P=.000	H= 35.722 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 12.188 P=.000	H= 46.382 P=.000	H= 15.382 P=.000	H= 11.999 P=.001
Integradores ≠ Segregadores	H= 6.927 P=.004	H= 34.751 P=.034	H= 6.672 P=.005	H= 8.807 P=.002
Atípicos ≠ Segregadores	H= .301 n.s.	H= .694 n.s.	H= .919 n.s.	H= .103 n.s.

Olhando, agora, os resultados referentes à *concordância passada*,(figura 9.18) verifica-se, igualmente, que os grupos de professores diferiram significativamente

entre si nas escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* (H de Kruskal-Wallis= 99.36; P= .000), dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* (H de Kruskal-Wallis= 78.05; P= .000), das *Atribuições da Escola* (H de Kruskal-Wallis= 86.60; P= .000) e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* (H de Kruskal-Wallis= 64.90; P= .000).

Os resultados respeitantes à *concordância passada* denotam uma estrutura de relações com contrastes bem vinculados relativamente aos da *concordância presente*.

Quadro 9.45- Índices de significância estatística para as várias comparações entre dois grupos nas quatro escalas do questionário (concordância passada).

	Prescrições escolaridade	Pressupostos normalização	Atribuições escola	Concepções implícitas
Inclusores ≠ Integradores	H= 17.051 P= .000	H= 3.804 P=.025	H= 9.348 P=.002	H= 8.775 P=.002
Inclusores ≠ Atípicos	H= 80.452 P=.000	H= 33.193 P=.000	H= 67.383 P=.000	H= 54.747 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 32.391 P=.000	H= 6.139 P=.006	H= 16.357 P=.000	H= 18.835 P=.000
Integradores ≠ Atípicos	H= 35.491 P=.000	H= 17.477 P=.000	H= 33.917 P=.000	H= 24.510 P=.000
Integradores ≠ Segregadores	H= 2.578 n.s.	H= 18.482 P=.000	H= 0.488 n.s.	H= 1.855 n.s.
Atípicos ≠ Segregadores	H= 23.807 P= .000	H= 63.783 P= .000	H= 34.664 P= .000	H= 15.492 P= .000

Se no primeiro caso, as estimativas dos inclusores se situavam, sempre, em níveis superiores, agora parece passar-se o oposto. Tal como se pode apreender na **figura 9.18** e confrontar no **quadro 9.45**, as pontuações deste grupo são, para todas as escalas, mais baixas do que as produzidas pelos integradores e atípicos. Essa tendência mantém-se praticamente inalterada nas comparações com os segregadores, registando-se uma única excepção na sub-escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*, onde as notas dos inclusores se elevam significativamente acima das pontuações do grupo em causa.

Os atípicos que nas respostas acerca da *concordância presente* não se tinham distinguido dos segregadores e evidenciavam estimativas de valor inferior às dos inclusores e integradores possuem nos juízos sobre a *concordância passada* as pontuações mais altas. Por último, os integradores que se superiorizaram sempre em relação aos segregadores só conseguem reproduzir essa tendência na escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*. Nas outras três, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Quando analisámos a configuração geral dos resultados verificámos que, em todas as escalas do questionário, as médias referentes à *concordância presente* eram, globalmente, mais elevadas do que as relativas à *concordância passada*. Esse mesmo fenómeno pôde ser apreciado separadamente junto dos inclusores ($F_{\text{medidas repetidas}} = 209.44$; $P = .000$), dos integradores ($F_{\text{medidas repetidas}} = 327.42$; $P = .000$) e dos segregadores ($F_{\text{medidas repetidas}} = 25.28$; $P = .000$) –embora neste último grupo as diferenças na sub-escala das *Atribuições da Escola* não tivessem atingido níveis de significância estatística ($P = .08$).

Inversamente, no grupo dos atípicos, as médias da *concordância passada* foram sempre –sem qualquer excepção– superiores às da *concordância presente* ($F_{\text{medidas repetidas}} = 25.71$; $P = .000$).

Apesar destas diferenças, a estrutura da variabilidade entre as escalas manteve-se, sensivelmente, idêntica para cada grupo, havendo um claro paralelismo com as tendências de variação globalmente constatadas para toda a amostra (**figuras 9.19 e 9.20**). De facto, em todos os grupos de professores e independentemente de se considerarem as respostas da concordância presente ou passada, confirma-se através da prova de Bonferroni que as médias mais elevadas (escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* e das *Atribuições da Escola*) não diferem nunca entre si e que há, genericamente, um abaixamento sensível

das médias obtidas pelos vários grupos na escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*. De notar que, no tocante às médias da concordância presente, os inclusores revelam uma variabilidade inferior à dos restantes grupos.

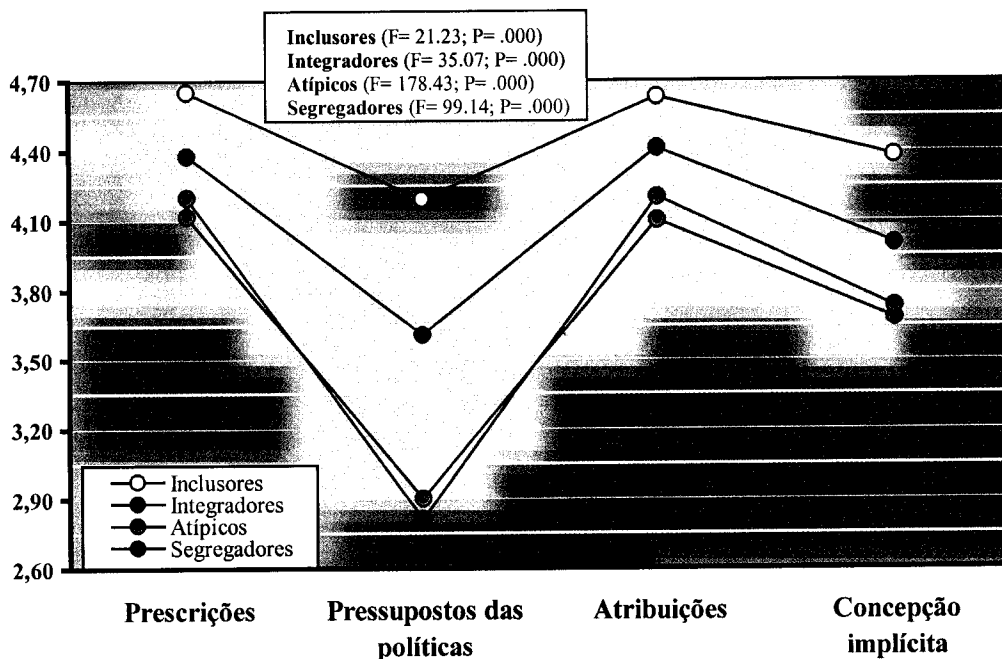


Figura 9.19- Médias das estimativas referentes à *concordância presente* em função das escalas e dos grupos de professores.

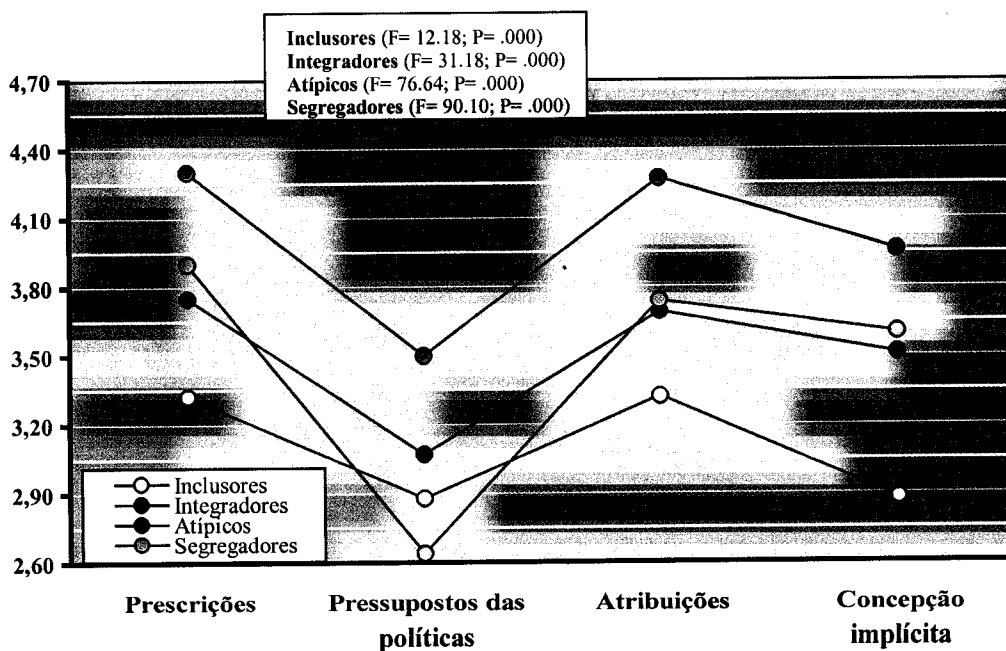


Figura 9.20- Médias das estimativas referentes à *concordância passada* em função das escalas e dos grupos de professores.

A figura 9.21 mostra as médias dos professores do ensino regular e da educação especial nas quatro escalas do questionário relativamente às respostas da *concordância presente* e da *concordância passada*.

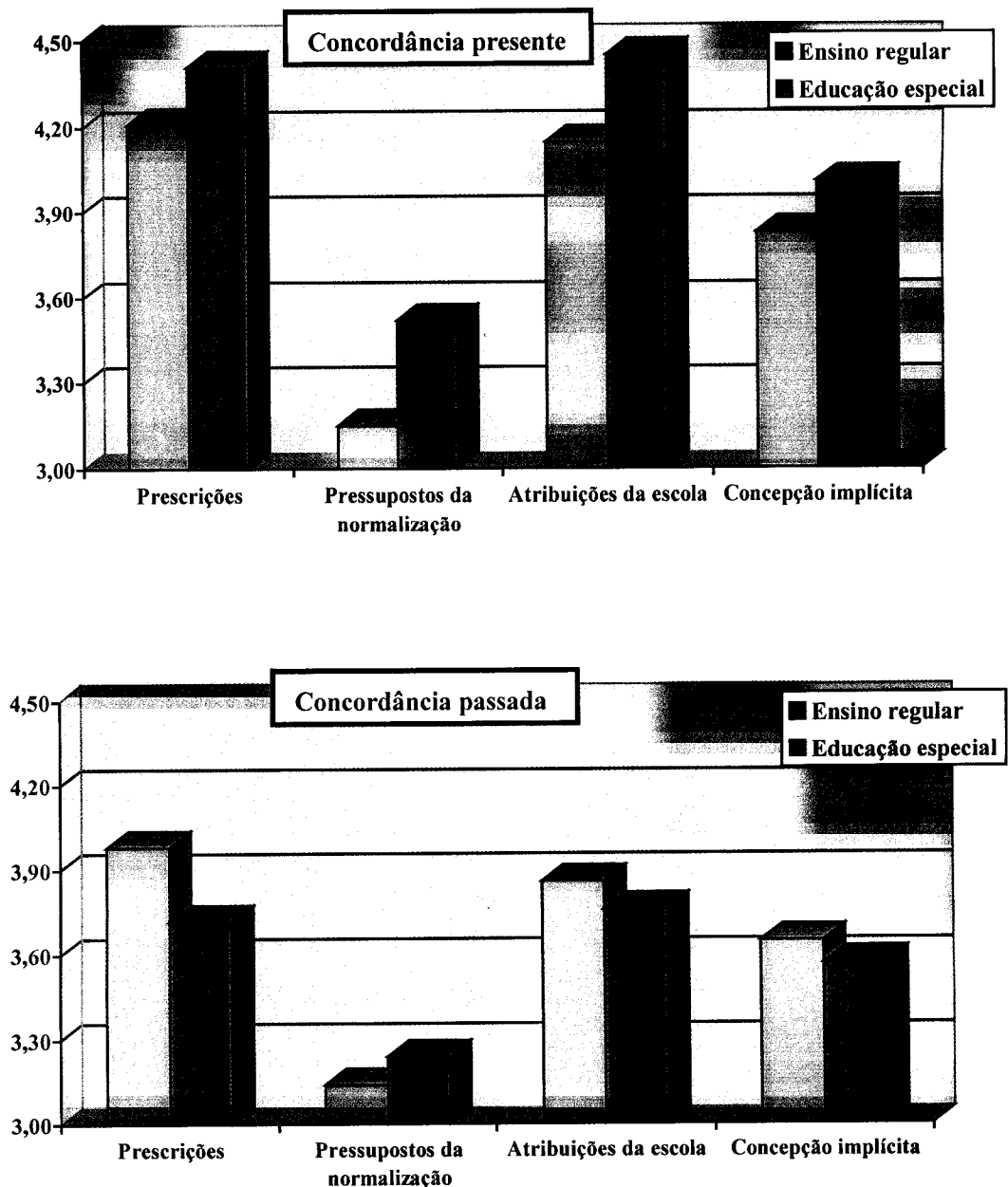


Figura 9.21- Médias dos professores do ensino regular e da educação especial relativamente às estimativas da *concordância presente* e da *concordância passada*.

A respeito dos juízos acerca da *concordância presente* os professores da educação especial tiveram em média pontuações mais altas do que os seus colegas do ensino regular. De facto, a análise estatística confirma que a diferença entre os grupos

é significativa nas escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* (U de Mann-Whitney= 10326.00; P= .043), dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* (U de Mann-Whitney= 9085.00; P= .001), das *Atribuições da Escola* (U de Mann-Whitney= 9469.00; P= .003) e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* (U de Mann-Whitney= 10330.00; P= .043).

No que respeita à *concordância passada*, as médias aritméticas parecem mostrar uma tendência inversa. Na verdade, as pontuações dos docentes da educação especial são ligeiramente inferiores às dos professores do ensino regular –exceção feita para a escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*. Porém, o estudo estatístico revela que só na sub-escala das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* as diferenças atingem os níveis de significância normalmente aceites (U de Mann-Whitney= 10026.00; P= .019).

No universo dos professores da educação especial as estimativas respeitantes à *concordância presente* foram, em média, superiores às observadas para a *concordância passada* ($F_{medidas\ repetidas} = 53.78$; P=.000). A prova de Bonferroni confirmou que essa diferença se confirma em todas as escalas do questionário. Da mesma forma, nos docentes do ensino regular as médias da *concordância presente* são significativamente maiores do que as da *concordância passada* ($F_{medidas\ repetidas} = 31.61$; P=.000). A análise dos contrastes pela técnica de Bonferroni mostrou que as diferenças de avaliação na escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* não atingiram os níveis convencionados de significância estatística.

O contexto de exercício profissional constitui variável associada ao tipo ou perfil dos professores. Até que ponto ambos os factores contribuíram independentemente para a determinação dos resultados. À semelhança do que temos vindo a fazer o problema foi investigado mediante a técnica da análise da regressão

múltipla. No estudo efectuado, apenas considerámos as escalas onde as respostas dos docentes da educação especial e do ensino regular divergiam significativamente.

O quadro 9.46 mostra que os factores estudados explicam percentagens da variância que, consoante a escala, flutuam, sensivelmente, entre os 12 e os 39 %.

Quadro 9.46- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.359	.129	.121
Pressupostos das políticas de normalização	.628	.394	.389
Atribuições da escola	.350	.123	.115
Concepções dos problemas de aprendizagem	.392	.154	.146
CONCORDÂNCIA PASSADA			
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.496	.246	.239

Vendo, agora, os coeficientes de regressão e as respectivas significâncias (quadro 9.47), ressalta que o *contexto de exercício profissional* não teve, em nenhum dos casos, contributo significativo para a explicação dos resultados. Pelo contrário, em todas as situações examinadas, apenas as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* estiveram significativamente relacionadas com as medidas das sub-escalas.

Por conseguinte, os nossos dados parecem corroborar a ideia de que as diferenças encontradas entre os docentes da educação especial e os do ensino regular são, somente, verificáveis no quadro de uma análise de tipo univariado. Na verdade, quando os seus efeitos estatísticos são investigados conjuntamente com as variáveis dicotómicas resultantes da desagregação do *perfil dos professores*, sobressai, com clareza, que a sua importância decorre, basicamente, da sua ligação fundamental a este factor.

Quadro 9.47- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

PRESCRIÇÕES RELATIVAS À ESCOLARIDADE DOS ALUNOS COM NEE (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.153	0.109		38.19***
Ensino regular / educação especial	-0.011	0.059	-0.010	-0.18
Inclusores / não inclusores	0.474	0.072	0.365	6.61***
Integradores / não integradores	0.209	0.066	0.168	3.15*
PRESSUPOSTOS DAS POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.049	0.150		20.28***
Ensino regular / educação especial	-0.102	0.082	-0.056	-1.25
Inclusores / não inclusores	1.289	0.099	0.598	12.98***
Integradores / não integradores	0.738	0.092	0.358	8.03***
ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.312	0.119		36.15***
Ensino regular / educação especial	-0.095	0.065	-0.079	-1.47
Inclusores / não inclusores	0.445	0.079	0.313	5.64***
Integradores / não integradores	0.268	0.073	0.197	3.68***
CONCEPÇÕES DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.703	0.142		26.11***
Ensino regular / educação especial	-0.001	0.077	-0.001	-0.22
Inclusores / não inclusores	0.680	0.094	0.395	7.27***
Integradores / não integradores	0.305	0.087	0.185	3.51**
PRESCRIÇÕES RELATIVAS AOS ALUNOS COM NEE (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.115	0.129		31.92***
Ensino regular / educação especial	0.009	0.070	0.007	0.14
Inclusores / não inclusores	-0.822	0.085	-0.497	-9.66***
Integradores / não integradores	-0.383	0.079	-0.242	-4.86***

*P= .002; **P= .001; ***P= .000

Relativamente à formação complementar, a **figura 9.22** mostra as médias das estimativas referentes à *concordância presente* e *concordância passada*. Conforme se pode apreciar, os gráficos sugerem dois padrões de resposta com os professores que tinham formação a pontuarem mais alto nas escalas respeitantes à *concordância presente* e a avaliarem mais baixo os itens em termos da *concordância passada*.

As análises estatísticas confirmam tal sugestão. De facto, as estimativas dos docentes *com formação* –referenciadas à actualidade– são significativamente

superiores à dos seus colegas sem formação nas sub-escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* (U de Mann-Whitney= 6788.00; P= .000), dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* (U de Mann-Whitney= 5079.00; P= .000), das *Atribuições da Escola* (U de Mann-Whitney= 7469.50; P= .000) e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* (U de Mann-Whitney= 7126.50; P= .000).

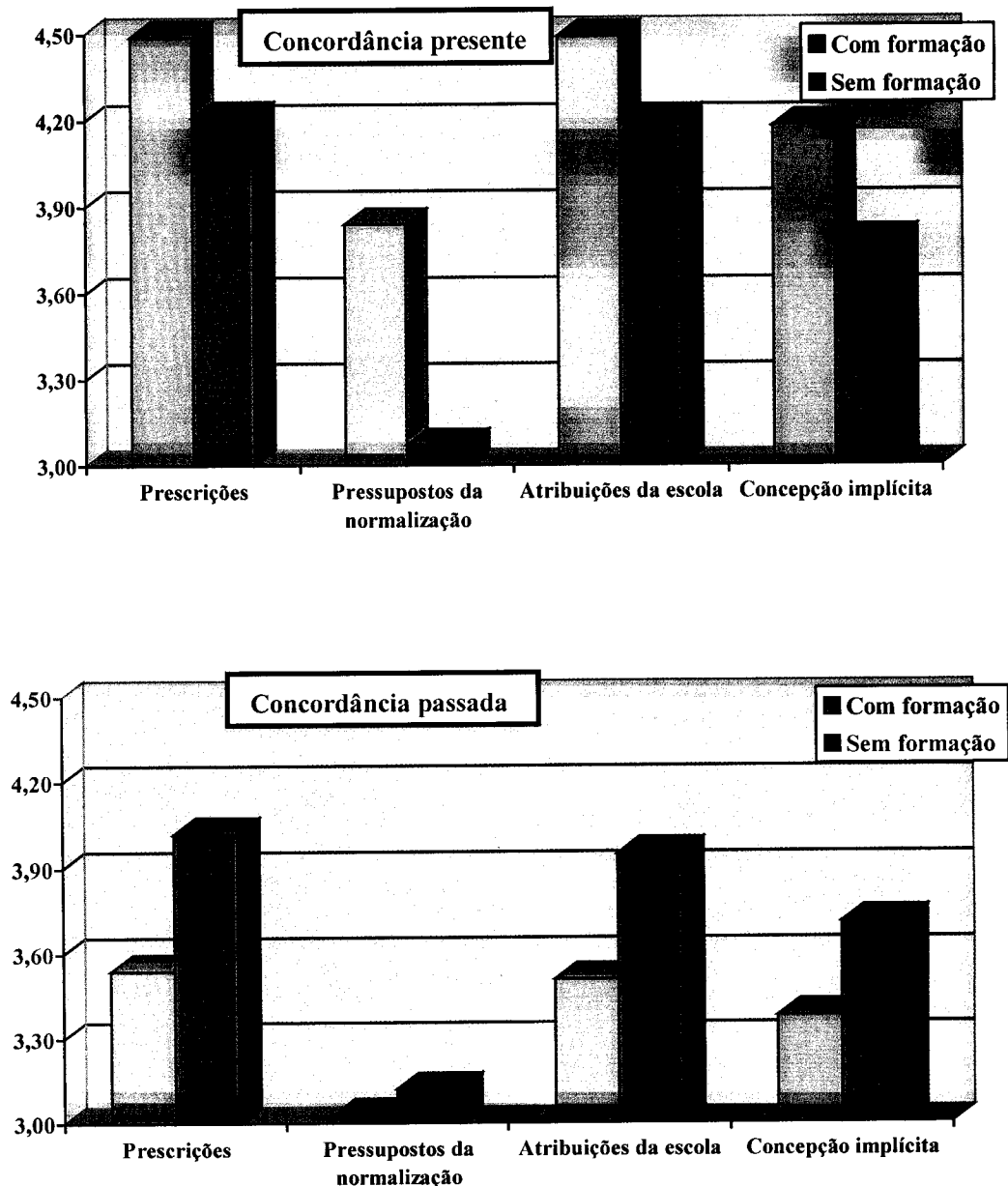


Figura 9.22- Médias das estimativas referentes à *concordância presente* e *concordância passada* em função da formação complementar dos professores

No que toca aos juízos da concordância passada, a pontuação dos professores sem formação é significativamente mais elevada nas escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* (U de Mann-Whitney= 6246.50; P= .000), das *Atribuições da Escola* (U de Mann-Whitney= 7041.00; P= .000) e das *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem* (U de Mann-Whitney= 7203.00; P= .000). Em relação aos *Pressupostos das Políticas de Normalização* as discrepâncias estiveram longe de se traduzir através de níveis de significância estatística aceitáveis (U de Mann-Whitney= 9854.00; n.s.).

Não obstante, a comparação entre as respostas relativas à concordância presente e passada indica que as médias reportadas à actualidade são genericamente maiores do que as referentes aos tempos transactos nos docentes *com formação* ($F_{medidas\ repetidas} = 99.93$; P=.000) e nos professores *sem formação complementar* ($F_{medidas\ repetidas} = 9.97$; P=.002). E se no caso do primeiro grupo a prova de Bonferroni permite concluir que as diferenças são significativas em todas as escalas do questionário, no segundo elas apenas se distinguem nas sub-escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* e das *Atribuições da Escola*.

É interessante notar que há uma nítida analogia entre este padrão de resultados e as tendências observadas quando, atrás, examinámos, as respostas dos inclusores e as dos atípicos ou dos segregadores. Lembremos que se, nas estimativas da *concordância presente*, as médias do primeiro grupo eram inequivocamente superiores, nas da concordância passada invertiam-se as posições (sobretudo ao nível da comparação entre inclusores e atípicos). Ora, foi já visto que junto dos inclusores há uma grande percentagem de docentes *com formação complementar* ao passo que nos outros dois grupos essa incidência atinge valores mínimos.

Coloca-se, então, o problema de se saber até que ponto esta sobreposição de variáveis determina o relevo do *perfil dos professores* ou da *formação complementar* evidenciado pelos enfoques de tipo univariado.

A análise da regressão múltipla (efectuada para as variáveis dependentes relativamente aos quais aqueles factores afectaram significativamente as distribuições) mostra que a formação complementar e os termos dicotómicos gerados a partir da decomposição do perfil dos professores explicam entre 11.7 e 39.4% da variância das medidas consideradas (**quadro 9.48**).

Quadro 9.48- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla para a *formação complementar* e as variáveis dicotómicas geradas pela desagregação do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.360	.130	.122
Pressupostos das políticas de normalização	.628	.394	.388
Atribuições da escola	.343	.117	.109
Concepções dos problemas de aprendizagem	.393	.155	.147
CONCORDÂNCIA PASSADA			
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.498	.248	.241
Atribuições da escola	.424	.180	.172
Concepções dos problemas de aprendizagem	.374	.140	.132

Os coeficientes de regressão e os valores das respectivas significâncias (**quadro 9.49**), permitem concluir que a *formação complementar* não teve, em qualquer dos casos, contributo significativo para a explicação dos resultados. Pelo contrário, em todas as situações analisadas, apenas as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* estiveram significativamente relacionadas com as medidas das diferentes sub-escalas.

Quadro 9.49- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

PRESCRIÇÕES RELATIVAS À ESCOLARIDADE DOS ALUNOS COM NEE (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.270	0.145		29.49***
Formação complementar	0.051	0.073	0.045	0.70
Inclusores / não inclusores	0.437	0.084	0.336	5.19***
Integradores / não integradores	0.193	0.070	0.155	2.76*
PRESSUPOSTOS DAS POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.096	0.200		15.45***
Formação complementar	0.117	0.101	0.061	1.15
Inclusores / não inclusores	1.243	0.117	0.577	10.65***
Integradores / não integradores	0.704	0.097	0.341	7.26***
TRIBUIÇÕES DA ESCOLA (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.218	0.159		26.46***
Formação complementar	0.037	0.081	0.030	0.47
Inclusores / não inclusores	0.449	0.093	0.316	4.84***
Integradores / não integradores	0.259	0.077	0.190	3.35**
CONCEPÇÕES DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.812	0.189		20.19***
Formação complementar	0.058	0.095	0.038	0.61
Inclusores / não inclusores	0.643	0.110	0.373	5.84***
Integradores / não integradores	0.287	0.091	0.174	3.14*
PRESCRIÇÕES RELATIVAS AOS ALUNOS COM NEE (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.965	0.171		23.12***
Formação complementar	-0.087	0.087	-0.059	-1.00
Inclusores / não inclusores	-0.769	0.100	-0.464	-7.69***
Integradores / não integradores	-0.357	0.083	-0.225	-4.30***
TRIBUIÇÕES DA ESCOLA (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.926	0.191		20.57***
Formação complementar	-0.063	0.096	-0.041	-0.66
Inclusores / não inclusores	-0.705	0.111	-0.400	-6.35***
Integradores / não integradores	-0.339	0.092	-0.201	-3.67***
CONCEPÇÕES DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.820	0.189		20.25***
Formação complementar	-0.006	0.095	-0.004	-0.06
Inclusores / não inclusores	-0.644	0.110	-0.378	-5.86***
Integradores / não integradores	-0.229	0.091	-0.184	-3.28**

*P ≤ .006; **P = .001; ***P = .000

Poderemos pois concluir que as diferenças encontradas entre os docentes com e sem formação complementar só são confirmadas no âmbito de uma perspectiva de análise univariada. Quando os seus efeitos estatísticos são examinados conjuntamente com as variáveis dicotómicas resultantes da desagregação do *perfil dos professores*, ressalta que a sua importância decorre, basicamente, da sua ligação essencial a este último factor.

Vimos, igualmente, que a idade e o tempo de serviço em educação especial mantinham relações com o perfil dos professores. Será que essas duas variáveis se encontram, também, relacionadas com os resultados do questionário? Em caso afirmativo, essa relação não será, igualmente, mediada pela sua associação ao tipo de professor?

O estudo efectuado mostra, que os anos de trabalho no contexto de educação especial mantêm coeficientes de baixa magnitude com as diferentes escalas do questionário, não chegando, na maioria dos casos a atingir níveis de significância estatística (quadro 9.50).

Quadro 9.50- Coeficientes de correlação entre a idade, os anos de serviço em educação especial e as medidas do questionário.

	Idade	Tempo de serviço em EE
CONCORDÂNCIA PRESENTE		
Prescrições relativas aos alunos com NEE	-.220	.165
Pressupostos das políticas de normalização	-.380	.169
Atribuições da escola	-.210	.147
Concepções dos problemas de aprendizagem	-.213	.170
CONCORDÂNCIA PASSADA		
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.132	-.181
Pressupostos das políticas de normalização	.007	-.018
Atribuições da escola	.140	-.121
Concepções dos problemas de aprendizagem	.150	-.112

A idade dos professores esteve negativamente correlacionada com as respostas relativas à *concordância presente*. De acordo com os nossos critérios, os valores dos coeficientes são genericamente modestos, excepção feita para a escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*, onde a força da associação ultrapassa o valor de .30 (cf. **quadro 9.50**). Os coeficientes respeitantes aos níveis da *concordância passada* apresentam valores mais baixos e são positivos.

Uma vez que os índices de significância na série relativa à concordância presente são bastante aceitáveis, examinámo-los através da análise da regressão múltipla juntamente com as variáveis dicotómicas decorrentes da decomposição do perfil dos professores. Nesse contexto as percentagens de variância explicada flutuam consoante as escalas, entre cerca de 12 e 40% (**quadro 9.51**).

Quadro 9.51- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla para a *idade dos docentes* e as variáveis dicotómicas geradas pela desagregação do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Prescrições relativas aos alunos com NEE	.365	.134	.126
Pressupostos das políticas de normalização	.636	.405	.399
Atribuições da escola	.344	.121	.113
Concepções dos problemas de aprendizagem	.393	.154	.146

Os coeficientes de regressão e os valores das respectivas significâncias apresentadas no **quadro 9.52** permitem concluir que para a maioria das medidas a *idade dos professores* não trouxe contributos significativos para a explicação dos resultados. De facto as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* tiveram o único papel relevante. A grande excepção

encontramo-la na sub-escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização* relativamente à qual a idade tem, a par das outras duas, um destaque significativo.

Assim, em relação a este aspecto, os efeitos do factor etário conjugam-se, sensivelmente, com o perfil dos professores na determinação dos valores da variável dependente.

Quadro 9.52- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

PRESCRIÇÕES RELATIVAS À ESCOLARIDADE DOS ALUNOS COM NEE (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.412	0.178		24.72***
Idade	-0.005	0.004	-0.079	-1.37
Inclusores / não inclusores	0.428	0.076	0.329	5.61***
Integradores / não integradores	0.181	0.069	0.146	2.61*
PRESSUPOSTOS DAS POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.515	0.245		14.32***
Idade	-0.017	0.005	-0.127	-2.67*
Inclusores / não inclusores	1.204	0.105	0.558	11.49***
Integradores / não integradores	0.665	0.095	0.323	6.99***
ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	4.389	0.197		22.33***
Idade	-0.005	0.004	-0.073	-1.26
Inclusores / não inclusores	0.430	0.084	0.302	5.12***
Integradores / não integradores	0.242	0.076	0.178	3.17**
CONCEPÇÕES DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.810	0.233		16.32***
Idade	-0.002	0.005	-0.027	-0.48
Inclusores / não inclusores	0.661	0.100	0.384	6.36***
Integradores / não integradores	0.292	0.091	0.177	3.22**

*P< .009; **P< .002; ***P= .000

8- Crenças Relativas às Práticas da Inclusão

O *Questionário das Crenças dos Professores Relativas à Inclusão* foi, parcialmente, utilizado no capítulo anterior para determinarmos através do recurso à análise de *clusters* os quatro perfis de docentes. Trata-se, conforme já vimos, de um

instrumento composto por 21 itens que deveriam ser pontuados pelos participantes, segundo o modelo das escalas de tipo *Lickert*, com notas variáveis entre 1 a 5 valores.

À semelhança do questionário cujos resultados acabámos de examinar, pretendia-se que as estimativas dos respondentes explicitassem, face ao conteúdo de cada item, o seu grau de concordância no presente e no passado. Referenciáveis, assim, a uma mesma dimensão da variabilidade, as respostas são passíveis de uma abordagem à luz da qual é legítima a comparação directa das avaliações relativas ao tempo pretérito e actual.

Tivemos ocasião de apreciar que nestas duas vertentes do *antes* e do *agora*, era válida, sob o ponto de vista factorial, a agregação dos itens em três conjuntos distintos que passámos a considerar como sub-escalas do questionário: (1) *Vantagens da Sala de Apoio*, (2) *Vantagens da Sala do Regular* e (3) *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*.

Uma vez que estas escalas integram quantidades diferentes de itens, calculámos –como fizemos das outras vezes– para cada um dos membros da amostra, as médias obtidas no total dos itens pertencentes às diversas escalas. Deste modo, os resultados respeitantes aos grupos serão apresentados como médias das médias individuais com pontuações distribuídas num contínuo de variação delimitado pelos valores de 1.00 e 5.00.

Tendo servido para determinar o tipo ou o perfil dos professores os dados referentes às estimativas da *concordância presente* nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio*, (2) *Vantagens da Sala do Regular* não serão, compreensivelmente, objecto particular de análise. Não obstante, o estudo das respostas relativas à *concordância presente*, obrigar-nos-á, para efeitos de comparação, a fazer-lhes menções pontuais. Tal como procedemos no questionário anterior iniciaremos com a análise global os resultados a fim de melhor enquadrarmos as análises posteriores.

8.1. Configuração geral dos resultados

A análise sumária efectuada no capítulo onde explorámos as características métricas dos instrumentos, indiciava uma evolução, entre as estimativas respeitantes à concordância passada e presente, que apresentava alguns sinais contraditórios. Efectivamente, de um tempo para o outro, observou-se um incremento, simultâneo, das percentagens de respostas inclusivas (itens cotados com 4 ou 5 pontos) e não inclusivas (itens avaliados com 1 e 2 pontos), acompanhado por uma diminuição dos juízos de neutralidade (itens avaliados através de 3 pontos).

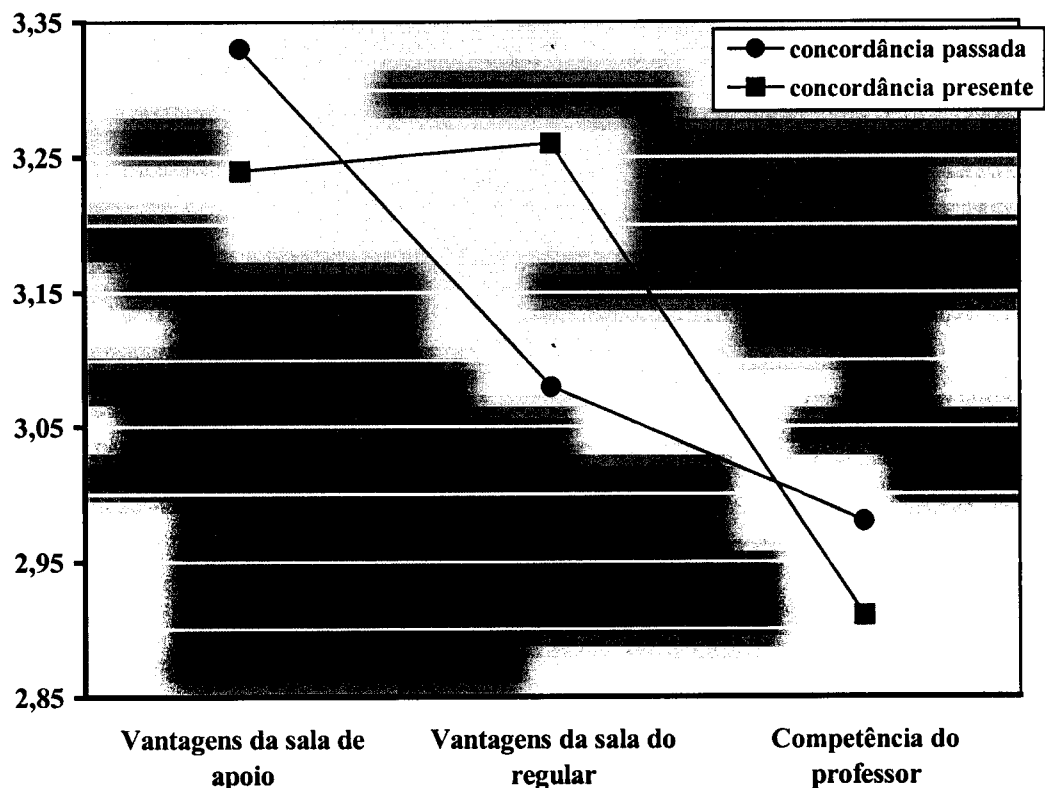


Figura 9.23 – Médias nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio*, *Vantagens da Sala do Regular* e do *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* em função dos juízos de concordância presente e concordância passada.

Esta tendência explica, talvez, as razões pelas quais o estudo mais detalhado que comparou as médias obtidas nas diferentes sub-escalas (**figura 9.23**) não tenha encontrado diferenças significativas entre os valores da *concordância passada* e da

concordância presente ($F_{\text{medidas repetidas}} = 0,24$; n.s.). Globalmente, os resultados variaram consoante as escalas ($F_{\text{medidas repetidas}} = 34,07$; $P = .000$), verificando-se que a média mais elevada surge na escala das *Vantagens da Sala de Apoio* e a mais baixa na do *Papel e Competência do Professor do Regular*. Relativamente às *Vantagens da Sala do Regular*, a prova de Bonferroni não revelou a existência de contrastes significativos com as médias das outras duas escalas¹.

8.2. Análise das respostas em função das variáveis dos professores

Quando determinámos os perfis dos professores ficaram, desde logo, realçadas as diferenças entre os grupos nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio* e das *Vantagens da Sala do Regular* em referência às estimativas da *concordância presente*. No que respeita ao *Papel e Competência do Professor do Regular*, as discrepâncias foram igualmente significativas (H de Kruskal-Wallis = 97.51; $P = .000$).

A variabilidade entre os perfis transparece claramente nas médias representadas na **figura 9.24**. Os resultados da análise estatística indicam que as respostas dos *inclusores* se distinguiram das dos *integradores* (H de Kruskal-Wallis = 48.71; $P = .000$), dos *atípicos* (H de Kruskal-Wallis = 80.71; $P = .000$) e das dos *segregadores* (H de Kruskal-Wallis = 65.77; $P = .000$). Os *integradores* diferenciam-se, pelo seu lado dos *atípicos* (H de Kruskal-Wallis = 6.52; $P = .007$) mas não dos *segregadores* (H de Kruskal-Wallis = 2.05; n.s.). Sob o ponto de vista estatístico, *atípicos* e *segregadores* também não se distinguiram entre si (H de Kruskal-Wallis = 0.60; $P = .000$).

¹ Importa salientar que nos limitámos a referir os resultados das estatísticas descritiva e inferencial. Chamamos a atenção para o facto de que as diferenças relevadas não correspondem, necessariamente a atitudes diversas. Com efeito, se na escala das *Vantagens da Sala do Regular* e na do *Papel e Competência do Professor do Regular* as pontuações altas ou baixas indicam, respectivamente, maior ou menor aproximação às crenças inclusivas, relativamente às *Vantagens da Sala de Apoio* tende a passar-se o inverso: a atitude inclusora reflecte-se nas pontuações menos elevadas. Assim sendo, a proximidade ou o afastamento face ao ideário da inclusão manifestar-se-á, sempre, através de uma discrepância entre as pontuações da primeira e das restantes escalas.

Poderemos, em suma, concluir que os docentes de perfil inclusor são, aparentemente, os que mais acreditam na capacidade dos professores do ensino regular para trabalharem com os alunos portadores de NEE e colaborarem com o professor da educação especial.

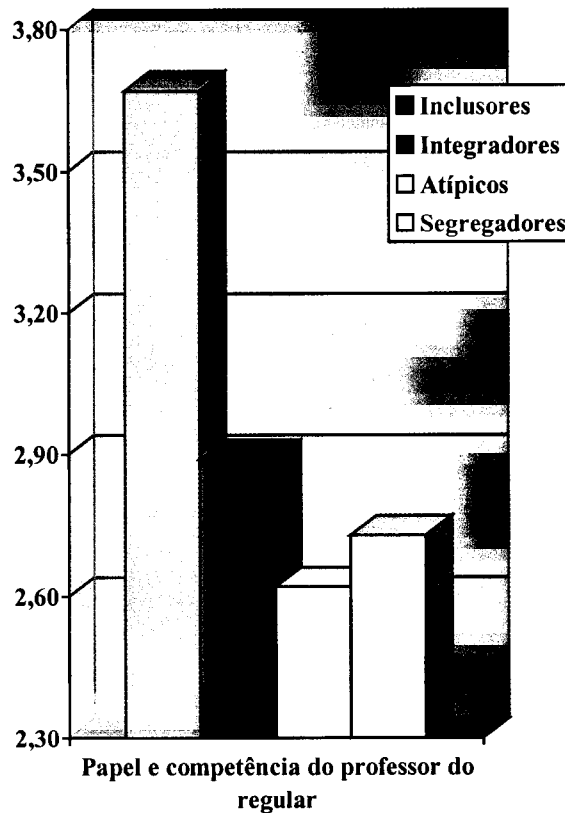


Figura 9.24- Médias na escala do *Papel e Competência do Professor do Regular* em função do perfil dos professores (estimativas da concordância presente)

A comparação entre as estimativas da *concordância presente* e da *concordância passada* revela padrões diversos consoante o tipo de professor (**figura 9.25**). Assim, por exemplo, junto dos inclusores observa-se uma evolução das crenças que se desenvolvem em rota de aproximação aos pressupostos da atitude inclusiva ($F_{medidas\ repetidas} = 21.58; P = .000$). Os resultados do teste de Bonferroni demonstraram que esta tendência é significativa para todas as sub-escalas do questionário. No caso

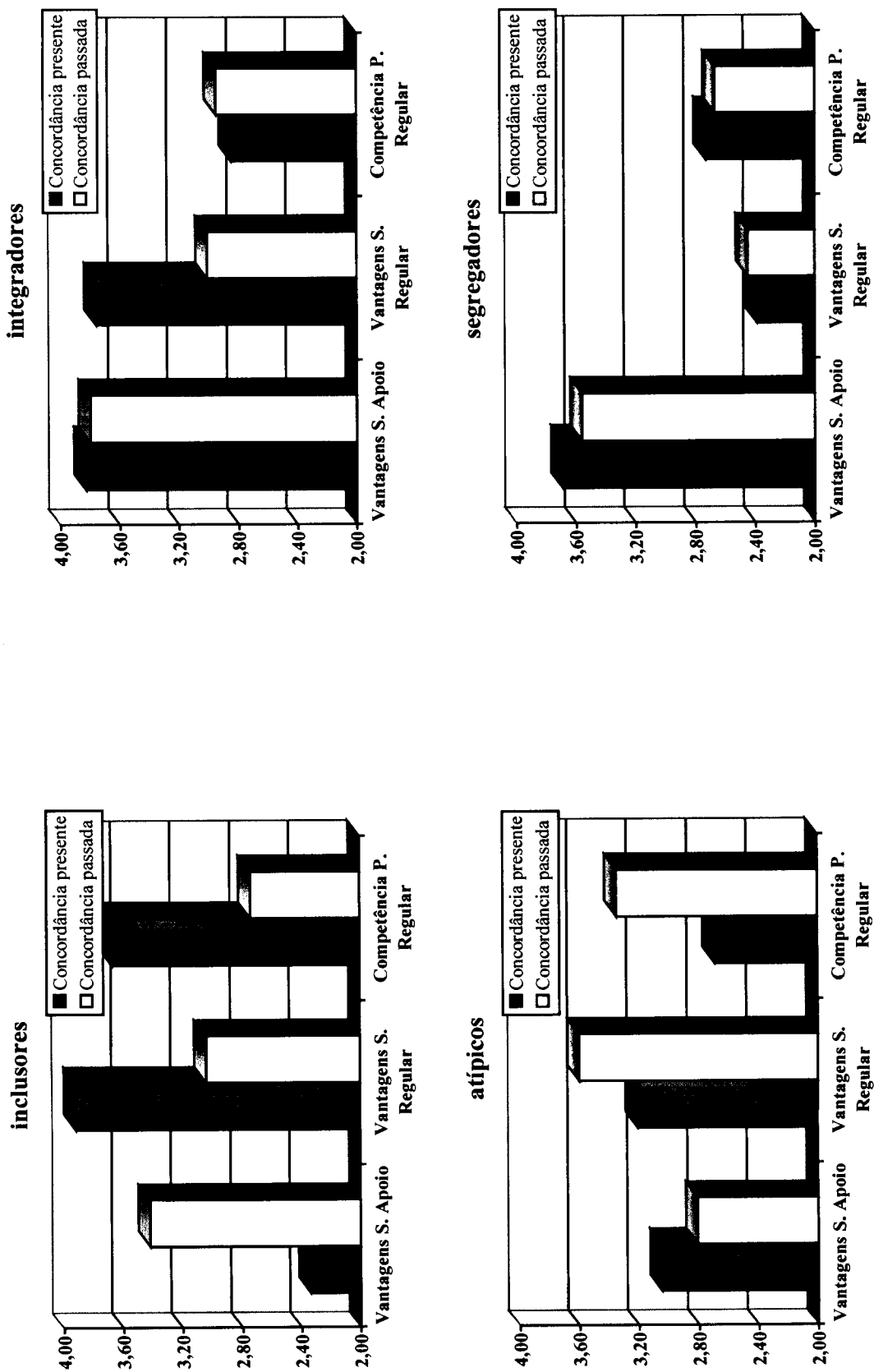


Figura 9. 25- Médias relativas aos níveis de concordância presente e passada em função das escalas e do perfil dos professores

dos integradores, as mudanças do pretérito para a actualidade foram, globalmente, relevantes. ($F_{\text{medidas repetidas}} = 39.94$; $P = .000$). Contudo, de acordo com o teste de Bonferroni as diferenças não atingiram níveis de significância estatística na escala das *Vantagens da Sala de Apoio* nem na do *Papel e Competência do Professor do Regular*. No que toca às *Vantagens da Sala do Regular*, as crenças dos docentes integradores evoluíram no sentido de reconhecerem mais a sua importância.

O padrão evidenciado pelos atípicos, é inverso do revelado pelos inclusores. Sendo, claramente, diversas as médias da *concordância presente* e da *concordância passada* ($F_{\text{medidas repetidas}} = 63.66$; $P = .000$), nota-se em cada uma das três escalas (o teste de Bonferroni ilustra que as diferenças são sempre significativas) que a evolução das atitudes se traduz por um afastamento relativamente à atitude inclusiva. Por último, no grupo dos segregadores as discrepâncias entre as estimativas da concordância passada e presente estão longe de atingirem valores de significância ($F_{\text{medidas repetidas}} = 1.50$; n.s).

Se nos reportarmos, apenas, às estimativas da *concordância passada* (cf. **figura 9.26**), verificamos que os quatro grupos de docentes diferem, genericamente entre si, nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio* (H de Kruskal-Wallis = 190.90; $P = .000$), das *Vantagens da Sala do Regular* (H de Kruskal-Wallis = 182.894; $P = .000$) e na do *Papel e Competência do Professor do Regular* (H de Kruskal-Wallis = 66.72; $P = .000$).

Conforme se pode apreciar no gráfico mencionado, os atípicos pontuam mais baixo na sub-escala das *Vantagens da Sala de Apoio*, evidenciando notas mais elevadas nas outras duas (o **quadro 9.53** mostra os resultados da comparação estatística entre cada um dos grupos nas diversas escalas). Em contraste com os inclusores, integradores e segregadores pareciam, já, reconhecer mais no passado as vantagens da utilização da sala de apoio. Porém, relativamente às vantagens da colocação dos alunos com NEE na sala do ensino regular, a posição dos inclusores e dos integradores

era, aparentemente, mais favorável do que a, preteritamente, defendida pelos segregadores.

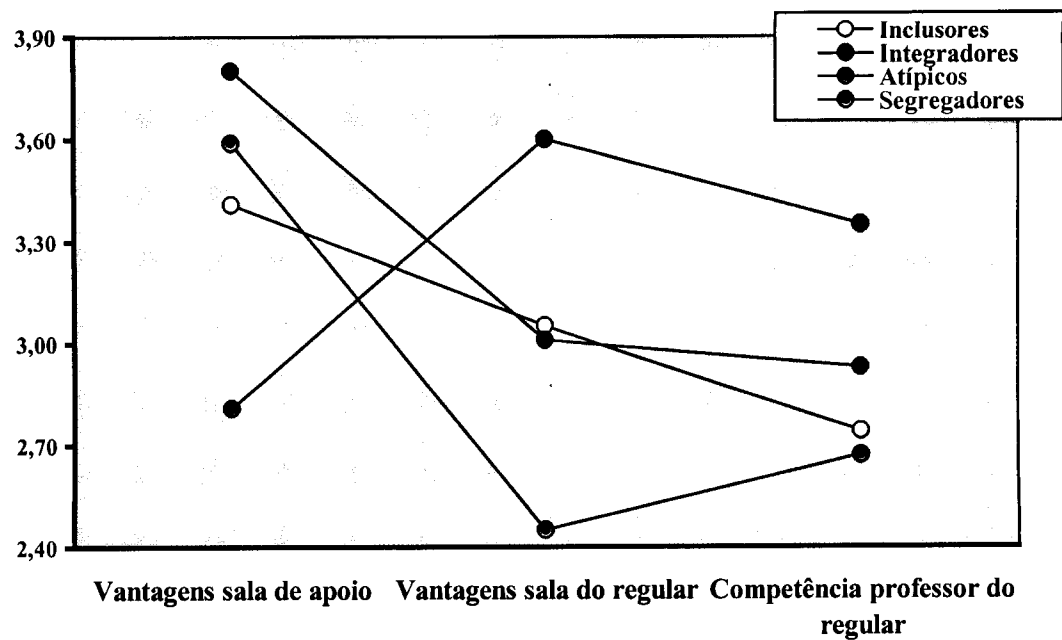


Figura 9.26- Médias das estimativas referentes à concordância passada em função das escalas e dos grupos de professores.

Quanto ao papel e competência do professor do ensino regular na educação das crianças com NEE, os integradores demonstravam no passado crenças mais favoráveis do que os segregadores. Estes, pelo seu lado, não se distinguiam dos inclusores.

Quadro 9.53- Índices de significância estatística para as várias comparações entre dois grupos nas três escalas do questionário (concordância passada).

	Vantagens da sala de apoio	Vantagens da sala do regular	Papel do professor do regular
Inclusores ≠ Integradores	H= 28.634 P= .000	H= 0.001 n.s.	H= 2.360 n.s.
Inclusores ≠ Atípicos	H= 74.329 P=.000	H= 46.746 P=.000	H= 38.442 P=.000
Inclusores ≠ Segregadores	H= 7.506 P=.003	H= 45.739 P=.000	H= 0.628 n.s.
Integradores ≠ Atípicos	H= 122.578 P=.000	H= 68.808 P=.000	H= 17.806 P=.000
Integradores ≠ Segregadores	H= 10.892 P=.001	H= 54.272 P=.000	H= 7.943 P=.002
Atípicos ≠ Segregadores	H= 109.954 P= .000	H= 133.005 P= .000	H= 48.876 P= .000

A figura 9.27 representa as médias dos docentes do ensino regular e da educação especial nas escalas do questionário tendo em conta os juízos relativos à *concordância presente* e da *concordância passada*.

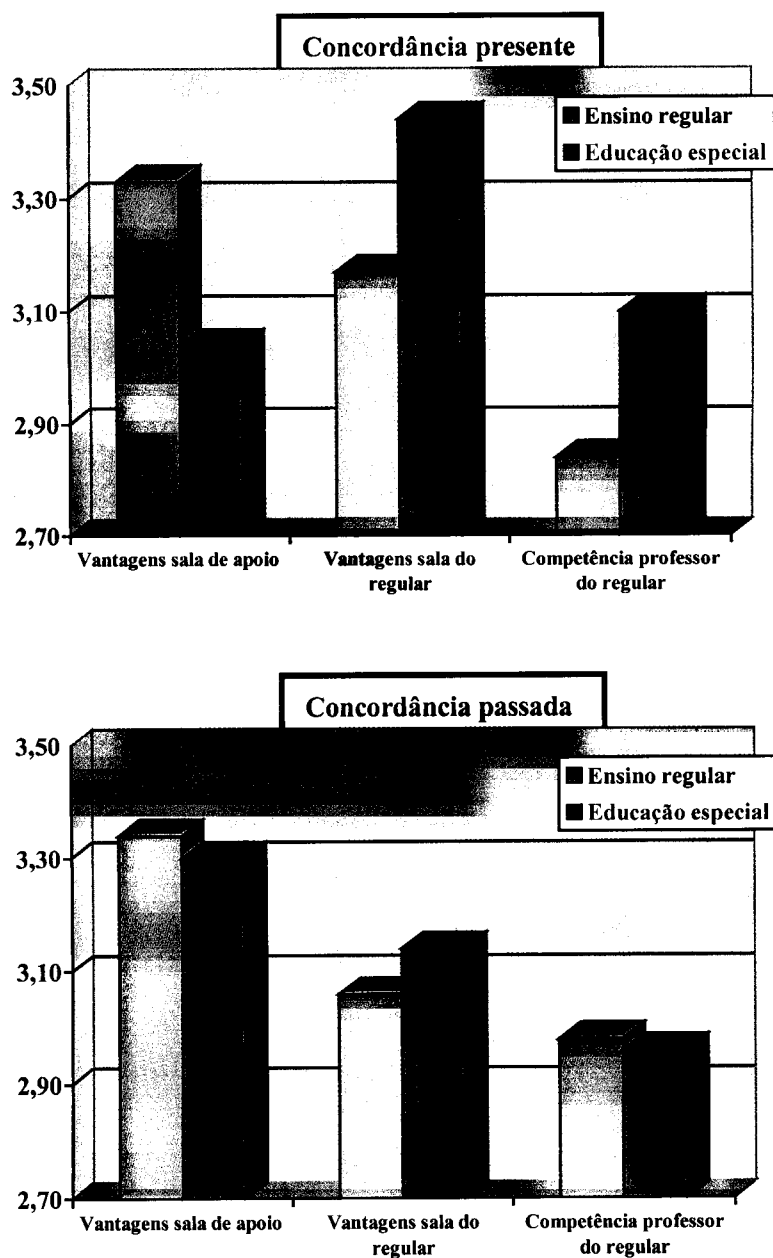


Figura 9.27- Médias dos professores do ensino regular e da educação especial relativamente às estimativas da *concordância presente* e da *concordância passada*.

No que concerne as estimativas acerca da *concordância presente* as respostas dos professores da educação especial revelaram, comparativamente às dos seus

colegas do ensino regular, existir uma maior proximidade em relação aos pressupostos inclusores. Efectivamente os resultados mostraram que aqueles docentes não viam tantas vantagens na colocação dos alunos com NEE nas salas de apoio (U de Mann-Whitney= 8371.50; P= .000), reconheciam como mais vantajosa a presença dessas mesmas crianças na sala do ensino regular (U de Mann-Whitney= 9204.00; P= .001) e evidenciavam, aparentemente, uma maior tendência para valorizarem o papel e acreditarem na capacidade dos professores do regular (U de Mann-Whitney= 9036.00; P= .001).

Em contrapartida os dois grupos não se distinguiram quando, a propósito das estimativas da *concordância passada*, se contrastaram os resultados nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio* (U de Mann-Whitney= 10792.00; n.s.), das *Vantagens da Sala do Regular* (U de Mann-Whitney= 10553.50; n.s.) ou na do *Papel e Competência do Professor do Regular* (U de Mann-Whitney= 11322.00; n.s.).

No caso da *concordância presente*, as diferenças associadas ao contexto do exercício profissional decorrem da natureza específica dos grupos comparados ou serão consequência indirecta do facto de esta variável se encontrar, sob o ponto de vista estatístico, fortemente ligada ao *tipo ou perfil dos professores*? Reiterando os procedimentos que vimos inalteradamente seguindo, examinámos a questão através do recurso à técnica da análise da regressão múltipla.

Os dados do **quadro 9.54** ilustram que o contexto do exercício profissional e as duas variáveis dicotómicas resultantes desmembramento do perfil dos professores, explicam, consoante as escalas, percentagens da variância situadas entre os 31.4 e os 54.9%.

A fim de apreciarmos até que ponto o *contexto de exercício profissional* teve, nesses casos, um contributo decisivo na determinação das percentagens mencionadas,

Quadro 9.54- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla para o *contexto de exercício profissional* e as variáveis dicotômicas geradas pela desagregação do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Vantagens da sala de apoio	.741	.549	.544
Vantagens da sala do regular	.691	.477	.472
Papel e competência do professor do regular	.560	.314	.308

analisámos os coeficientes de regressão e as respectivas significâncias cujos valores transcrevemos no quadro 9.55.

Quadro 9.55- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

VANTAGENS DA SALA DE APOIO (concordância presente)				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.218	0.100		32.31***
Ensino regular / educação especial	0.053	0.054	0.038	0.99
Inclusores / não inclusores	-0.950	0.066	-0.574	-14.45***
Integradores / não integradores	0.521	0.061	0.329	8.56***
VANTAGENS DA SALA DO REGULAR (concordância presente)				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.006	0.115		26.18***
Ensino regular / educação especial	-0.080	0.062	-0.053	-1.29
Inclusores / não inclusores	1.027	0.076	0.579	13.54***
Integradores / não integradores	0.901	0.070	0.531	12.83***
PAPEL E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO REGULAR (concordância presente)				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.815	0.124		22.69***
Ensino regular / educação especial	-0.062	0.067	-0.044	-0.25
Inclusores / não inclusores	0.942	0.082	0.564	11.51***
Integradores / não integradores	0.150	0.076	0.094	1.98*

*P= .05; ***P= .000

A leitura do quadro faz, claramente ressaltar que o *contexto de exercício profissional* não teve, em nenhum dos casos, contributo significativo para a explicação dos resultados. Embora tal situação fosse facilmente previsível nas duas primeiras

escalas (recordemos que os grupos relativos ao perfil dos professores foram gerados a partir delas), a verdade é que, em todas as situações examinadas, apenas as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* estiveram significativamente relacionadas com as três variáveis dependentes.

A figura 9.28 representa as médias das estimativas da *concordância presente* e da *concordância passada* em função da formação complementar.

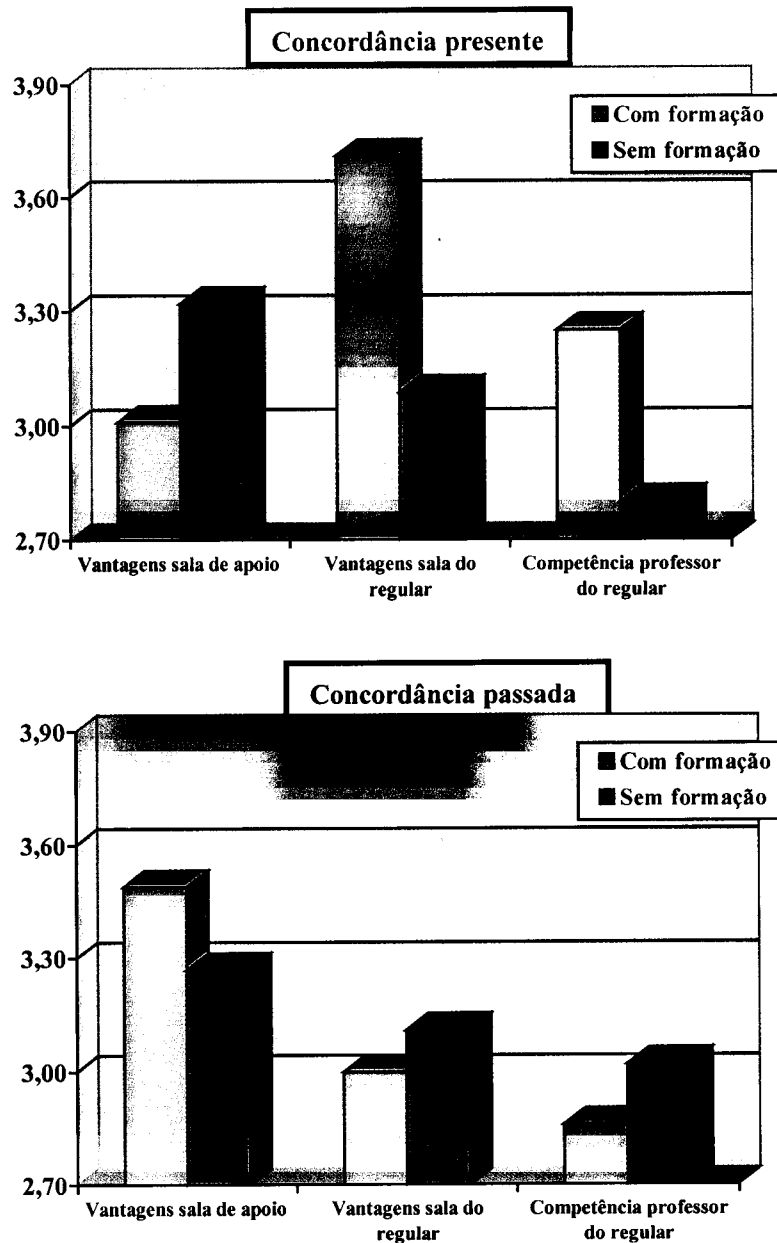


Figura 9.28- Média das estimativas da *concordância presente* e da *concordância passada* em função da formação complementar.

Comparando os docentes que possuíam formação complementar com aqueles que a não tinham, há um padrão de contrastes bem marcados. Na verdade, se considerarmos as estimativas da *concordância presente*, verificamos que os docentes *com formação* parecem acreditar menos nas virtualidades da sala de apoio do que os professores *sem formação* (U de Mann-Whitney= 7681.00; P=.000). Esta tendência inverte-se quando as análises incidem sobre os níveis da concordância passada (U de Mann-Whitney= 8432.50; P=.004). Aliás, é curioso notar que os professores *com formação* relatam entre os dois momentos uma evolução significativa das suas posições ($F_{medidas\ repetidas} = 37.51$; P=.000) que não é observável junto dos docentes sem formação ($F_{medidas\ repetidas} = 2.25$; n.s.).

As vantagens da colocação de alunos com NEE na sala do ensino regular são, na actualidade, mais reconhecidas pelos professores do primeiro grupo do que pelos do segundo (U de Mann-Whitney= 5030.50; P=.000). Porém, as diferenças esbatem-se quando as análises incidem sobre as respostas da *concordância passada* (U de Mann-Whitney= 9468.50; n.s.). Nos docentes *com formação* essa crença parece ter-se fortalecido com a passagem do tempo ($F_{medidas\ repetidas} = 88.51$; P=.000), ao passo que nos outros seus colegas as opiniões tenderam a manter-se idênticas ($F_{medidas\ repetidas} = 0.12$; n.s.).

Quanto ao papel e competência do professor do regular para lidar com crianças com NEE, os docentes *com formação* tecem um juízo mais positivo do que os professores sem formação (U de Mann-Whitney= 5030.50; P=.000). Todavia, no que respeita à concordância passada a situação foi inversa com os professores *sem formação* a revelarem atitudes mais favoráveis (U de Mann-Whitney= 9215.00; P=.03). Ao contrário do sucedido nos casos precedentemente analisados, há, com o tempo, uma evolução positiva desta crença não apenas no primeiro ($F_{medidas\ repetidas} = 13.36$; P=.000), mas também no segundo grupo ($F_{medidas\ repetidas} = 16.74$; P=.000).

Considerando as medidas relativamente às quais as diferenças entre os dois grupos se revelaram significativas, a análise da regressão múltipla esclareceu que os efeitos conjugados da formação complementar e das variáveis dicotômicas criadas pelo desmembramento da variável *tipo ou perfil dos professores* explicam percentagens da variância que, conforme as sub-escalas, se dispersam entre os 4 e os 55% (quadro 9.56).

Quadro 9.56- Valores dos Rs determinados pelas análises da regressão linear múltipla para a *formação complementar* e as variáveis dicotômicas geradas pela desagregação do *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Vantagens da sala de apoio	.741	.550	.546
Vantagens da sala do regular	.689	.475	.470
Papel e competência do professor do regular	.559	.312	.306
CONCORDÂNCIA PASSADA			
Vantagens da sala de apoio	.497	.247	.240
Papel e competência do professor do regular	.201	.040	.031

Apreciando os coeficientes de regressão e os valores das respectivas significâncias (quadro 9.57), sobressai, com clareza, que a *formação complementar* não teve, em qualquer um dos casos apreciados, contributo significativo para a explicação dos resultados. Pelo contrário, na grande maioria dos casos, somente as variáveis *inclusores versus não inclusores* e *integradores versus não integradores* estiveram significativamente relacionadas com as sub-escalas.

Por conseguinte, os factos parecem suportar a ideia de que as diferenças encontradas entre os docentes *com e sem formação complementar* apenas são observáveis no contexto de um enfoque de natureza univariada. Na verdade, quando os seus efeitos estatísticos são investigados em conjunção com as variáveis dicotômicas

resultantes da desagregação do *perfil dos professores*, torna-se claro que o seu relevo decorre, basicamente, da sua ligação fundamental a este último factor.

Quadro 9.57- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

VANTAGENS DA SALA DE APOIO (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.489	0.133		26.32***
Formação complementar	-0.091	0.067	-0.062	-1.36
Inclusores / não inclusores	-1.027	0.077	-0.621	-13.30***
Integradores / não integradores	0.492	0.064	0.311	7.68***
VANTAGENS DA SALA DO REGULAR (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.941	0.153		19.19***
Formação complementar	0.039	0.077	0.025	0.61
Inclusores / não inclusores	1.025	0.089	0.579	11.48***
Integradores / não integradores	0.890	0.074	0.525	12.00***
PAPEL E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO REGULAR (concordância presente)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.696	0.165		16.29***
Formação complementar	0.004	0.084	0.003	0.95
Inclusores / não inclusores	0.964	0.096	0.577	10.00***
Integradores / não integradores	0.157	0.078	0.099	1.91*
VANTAGENS DA SALA DE APOIO (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.313	0.154		21.68***
Formação complementar	-0.003	0.073	0.003	0.05
Inclusores / não inclusores	0.287	0.084	0.206	3.41**
Integradores / não integradores	0.676	0.070	0.507	9.67***
PAPEL E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO REGULAR (concordância passada)				
	Coefficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coefficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.099	0.192		16.16***
Formação complementar	-0.015	0.097	-0.011	-0.17
Inclusores / não inclusores	-0.349	0.112	-0.213	-3.12**
Integradores / não integradores	-0.116	0.093	-0.074	-1.25

*P= .05; **P≤ .002; ***P= .000

A associação existente entre a *idade* e o *tipo* ou *perfil dos professores* levava-nos a esperar que essa variável estivesse relacionada com as diferentes medidas do questionário. Ora, a análise do **quadro 9.58** revela que, independentemente dos índices de significância estatística, que só no caso das escalas das *Vantagens da Sala do*

Regular e na do *Papel e Competência do Professor do Regular* (referidas às estimativas da *concordância presente*) encontramos ligações moderadamente importantes.

Quadro 9.58- Coeficientes de correlação entre a idade, os anos de serviço em educação especial e as medidas do questionário.

	Idade	Tempo de serviço em EE
CONCORDÂNCIA PRESENTE		
Vantagens da sala de apoio	.171	-.157
Vantagens da sala do regular	-.305	.081
Papel e competência do professor do regular	-.293	.111
CONCORDÂNCIA PASSADA		
Vantagens da sala de apoio	-.164	.146
Vantagens da sala do regular	.012	.025
Papel e competência do professor do regular	.113	-.116

Estes dois casos foram objecto de estudo através do recurso à técnica da análise da regressão múltipla com vista a determinar-se o seu contributo efectivo na determinação dos resultados em conjugação com as variáveis dicotómicas geradas a partir da decomposição do perfil dos professores.

Quadro 9.59- Valores dos Rs determinados para a *idade* e as variáveis dicotómicas relacionadas com *perfil dos professores*.

	R múltiplo	R ²	R ² ajustado
CONCORDÂNCIA PRESENTE			
Vantagens da sala do regular	.689	.474	.470
Papel e competência do professor do regular	.565	.319	.313

Conforme podemos apreciar no **quadro 9.59**, as variáveis entradas na fórmula de regressão explicam, respectivamente, 47.4% da variância da primeira escala e 31.9% da segunda.

Por sua vez o quadro 9.60, ilustra que, em nenhuma das duas situações, a idade teve contributo significativo na determinação dos resultados.

Quadro 9.60- Coeficientes de regressão e respectivos valores de t para as variáveis consideradas.

VANTAGENS DA SALA DO REGULAR (concordância presente)				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	2.888	0.189		15.24*
Idade	-0.001	0.004	-0.005	-0.12
Inclusores / não inclusores	1.047	0.081	0.591	12.95*
Integradores / não integradores	0.899	0.074	0.531	17.23*
PAPEL E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO REGULAR (concordância presente)				
	Coeficiente regressão (B)	Erro padrão do coeficiente	Coeficiente padronizado (Beta)	t
(Constante)	3.071	0.203		15.10*
Idade	-0.008	0.004	-0.093	-1.83
Inclusores / não inclusores	0.895	0.087	0.536	10.31*
Integradores / não integradores	0.109	0.079	0.068	1.38

*P= .001

Finalmente, os coeficientes relativos aos anos de serviço em educação especial (quadro 9.58) possuem valores baixos, nunca chegando a atingir níveis de significância estatística.

9- Valor Discriminante do Perfil dos Professores Face às Variáveis Analisadas

O perfil dos professores foi estabelecido mediante procedimentos estatísticos de classificação aplicados a duas das escalas de um dos nossos questionários. Nessa ordem de ideias, uma questão central consistia em saber se os agrupamentos, então, constituídos possuíam pertinência heurística para a análise das variáveis estudadas no âmbito do presente capítulo.

Ao longo das páginas anteriores tivemos oportunidade de verificar que o perfil dos professores surgiu, realmente, como uma poderosa fonte de variabilidade. De facto, na esmagadora maioria dos casos examinados, esta variável representou, claramente, um dos principais factores de determinação dos resultados. Porém, na

multiplicidade das comparações efectuadas alguns aspectos não tiveram cabal esclarecimento. Assim, relativamente aos grupos de docentes e no quadro das variáveis examinadas importa conseguir uma apreensão mais exacta:

- dos padrões de resposta que definem a verdadeira especificidade de cada grupo face aos restantes;
- das dimensões através das quais eles, efectivamente, se distinguem;

Por outro lado, a demonstração do valor heurístico dos agrupamentos sairá particularmente reforçada caso se verifique que a sua organização mantém razoáveis índices de consistência estrutural perante o conjunto de variáveis estudadas. Mais concretamente, o problema poder-se-á colocar nos seguintes termos:

- Será possível extrair, de entre as variáveis não utilizadas para a definição dos grupos, novas funções de classificação capazes de reconstituírem, sem alterações sensíveis, os agrupamentos originariamente constituídos?

A fim de respondermos a estas questões examinámos os resultados com base na análise da função discriminante directa (DISCRIM), considerando como variável dependente o perfil dos professores e como variáveis independentes todas as medidas de natureza métrica estudadas no contexto do actual capítulo¹. Lembremos que, segundo Tabachnick e Fidell (1989), esta técnica possibilita interpretar o espaço de discriminação em termos das variáveis que mais contribuem para a separação dos grupos dentro desse espaço, sendo, simultaneamente, um teste da adequação da classificação em grupos.

Conforme o **quadro 9.61** indica, a DISCRIM permitiu calcular três funções discriminantes com um X^2 combinado altamente significativo ($P = .000$). Removidas a

¹ Por razões óbvias, excluimos, aqui, as escalas das *Vantagens da Sala de Apoio* e das *Vantagens da Sala do Regular*, que, conforme já vimos, estiveram na base da constituição dos vários grupos de professores.

primeira e a segunda funções discriminantes, o poder discriminativo manteve, ainda, elevados valores de significância ($P = .000$ em ambas as situações).

Quadro 9.61- Teste das funções discriminantes

Funções	Lambda de Wilks	Qui-quadrado	Graus de liberdade
Conjunto das três funções	0.078	789.91	102
Segunda e terceira função	0.301	371.26	66
Terceira função	0.713	104.56	32

A primeira função explica 61.9% da variabilidade entre os grupos, cabendo às outras duas explicar, respectivamente cerca de 30 e 9 por cento (**quadro 9.62**).

Quadro 9.62- Funções discriminantes e explicação da variabilidade entre os grupos

Funções	Valor próprio	Porcentagem da variância	Correlações canônicas
Primeira função	2.88	61.9	.861
Segunda função	1.37	29.5	.760
Terceira função	0.40	8.7	.536

De que maneira são discriminados os grupos pelas funções?

Como se pode verificar no **quadro 9.63**, a primeira função discriminante maximiza a separação entre os atípicos por um lado e os inclusores, integradores e segregadores pelo outro. A segunda diferencia mais significativamente os segregadores dos inclusores e integradores, ao passo que a quarta estabelece a maior discriminação entre integradores e inclusores.

Quadro 9.63- Centróides dos vários grupos de professores nas três funções discriminantes

Grupos de professores	Primeira função	Segunda função	Terceira função
Inclusores	2.179	1.456	-0.626
Integradores	1.049	0.014	1.136
Atípicos	-2.190	0.536	-0.065
Segregadores	0.436	-1.846	-0.413

A estrutura matricial das correlações entre as variáveis e as funções discriminantes (**quadro 9.64**) mostra que os atípicos distinguem-se, principalmente, dos outros grupos a partir da maneira como estimam a sua *concordância passada* em relação às *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE*, às *Atribuições da Escola*, às *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem*, e ao *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* (primeira função). Se em múltiplos aspectos os atípicos parecem não se diferenciar claramente dos segregadores, já quando se pronunciam acerca das atitudes ou crenças tidas no passado, as suas respostas parecem manter uma relação de maior proximidade com os propostas do ideário inclusivo. É como se fossem inclusores "desiludidos", ou então docentes que através da referência a eventuais mudanças dos seus pontos de vista, quisessem vincar, de forma mais eloquente, a pouca viabilidade das medidas de teor inclusivo. Tratar-se-ia de uma maneira de comunicarem que a inclusão é, afinal, uma "paixão" inútil.

Sem contarmos, logicamente, com as apreciações acerca das vantagens ou desvantagens da colocação de crianças com NEE na sala de apoio ou na sala do ensino regular, os segregadores distinguem-se mais especificamente dos inclusores e dos integradores por aceitarem bastante menos as *Vantagens da Sala do Ensino Regular* (concordância passada) os *Pressupostos da Políticas de Normalização* (concordância presente e concordância passada) e por perceberem, substancialmente, maiores dificuldades na implementação das *Adaptações Gerais* ou das *Adaptações ao Nível das Estratégias de Ensino* (segunda função). Finalmente, a maior fonte de discriminação entre inclusores e integradores encontra-se no facto de os elementos do primeiro grupo reconhecerem de modo menos marcante as *Vantagens da Sala de Apoio* (concordância passada) e de serem, no presente, mais favoráveis ao *Papel e à*

Quadro 9. 64- Padrão matricial das correlações entre as variáveis e as funções discriminantes.

Variáveis ^a	Função 1	Função 2	Função 3
Prescrições relativas aos alunos com NEE (conc. passada)	-.373	-.123	.116
Atribuições da escola (conc. passada)	-.346	-.033	.118
Concepções implícitas da aprendizagem (conc. passada)	-.272	-.065	.090
Competência do professor do regular (conc. passada)	-.261	.183	.208
Importância do conhecimento das técnicas de ensino	.225	.181	.137
Importância do conhecimento da organização da sala de aula	.220	.183	.135
Facilidade das adaptações ao nível do clima emocional	.219	.208	-.170
Papel dos cursos de formação	.207	.201	-.012
Desejabilidade das adaptações ao nível do clima emocional	.196	.134	.024
Atribuições da escola (conc. presente)	.190	.154	.031
Papel da troca de opiniões com os colegas	-.187	-.090	.145
Importância do conhecimento relacionado com as famílias	.168	.131	.036
Desejabilidade das adaptações ao nível do ensino	.154	.128	.109
Vantagens da sala do regular (conc. passada)	-.378	.632	.246
Pressupostos das políticas de normalização (conc. presente)	.371	.422	.096
Pressupostos das políticas de normalização (conc. passada)	-.257	.278	.241
Facilidade ao nível das adaptações gerais	.230	.261	-.045
Facilidade ao nível das estratégias de ensino	.238	.252	.007
Concepções implícitas da aprendizagem (conc. presente)	.197	.222	-.030
Prescrições relativas aos alunos com NEE (conc. presente)	.181	.193	-.034
Importância do conhecimento da legislação	.169	.188	.009
Importância do conhecimento do desenvolvimento específico	.161	.178	.055
Importância do conhecimento dos processos psicológicos	.169	.173	-.014
Desejabilidade das adaptações gerais	.148	.156	.076
Papel da experiência profissional	.007	-.134	-.048
Conhecimento do desenvolvimento específico	.005	.066	.063
Conhecimento da legislação	.025	.057	-.047
Conhecimento dos processos psicológicos	.006	.042	.022
Vantagens da sala de apoio (conc. passada)	.503	-.337	.611
Competência do professor do regular (conc. presente)	.288	.343	-.367
Conhecimento relacionado com as famílias	.016	.060	.103
Conhecimento das técnicas de ensino	.015	.037	.098
Conhecimento da organização da sala de aula	.003	.023	.043
Papel da formação inicial	.001	-.030	.041

^a não estão, aqui, incluídas as variáveis Vantagens da sala de apoio e Vantagens da sala do ensino regular (concordância presente)

Competência do Professor do Ensino Regular na educação dos alunos com NEE (terceira função).

Considerando as variáveis métricas, aqui, analisadas –que, conforme já referimos, não foram originalmente utilizadas na determinação inicial dos *clusters*–, até que ponto podemos extrair funções de classificação susceptíveis de reconstituírem grupos equivalentes?

A fim de respondermos à questão, vimos se o agrupamento dos participantes feito com base nos valores discriminantes, era minimamente coincidente com a classificação original.

Os dados representados no **quadro 9.65** indicam que 88.2% dos casos inicialmente agrupados nas quatro categorias foram correctamente classificados. Conforme se pode apreciar, o nível de acordo mais elevado foi alcançado junto dos atípicos (97.4%). De facto, a DISCRIM definiu o mesmo grupo de pertença para 111 elementos, agrupando 2 na classe dos integradores e 1 na dos segregadores.

Quadro 9.65- Comparação entre os grupos originais e as reclassificações efectuadas a partir dos valores discriminantes obtidos por análise das outras variáveis.

Classificação original	Classificação a partir dos valores discriminantes			
	Inclusores	Integradores	Atípicos	Segregadores
Inclusores (n= 63)	55	5	2	1
Integradores (n=71)	6	55	2	8
Atípicos (n= 113)	0	2	111	1
Segregadores (n= 82)	2	9	1	70

A situação onde o acordo teve menor expressão verificou-se com os integradores (75.5%). Se, por um lado, 55 membros foram classificados no mesmo grupo, por outro 5 elementos foram deslocados para a categoria dos inclusores, 2 para a dos atípicos e 8 para a dos segregadores.

As percentagens de concordância para os inclusores e segregadores foram respectivamente de 87.3% e de 85.4%. Poderemos, pois, concluir que os agrupamentos reconstituídos pela DISCRIM com base na análise de outras variáveis se revelaram bastante consistentes com a classificação original.

10- Discussão dos Resultados

As observações feitas ao longo do capítulo precedente, evidenciaram que era possível diferenciar os professores do ensino básico em função das suas crenças acerca da eficácia da sala de apoio e da sala do ensino regular no atendimento educativo das crianças com NEE. De facto, através do recurso a procedimentos de *clusterização*, pudemos distribuir os docentes da nossa amostra por quatro grandes categorias tipológicas que discriminavam os grupos dos inclusores, dos integradores, dos atípicos e dos segregadores. Cientes de que o interesse de uma classificação desta natureza repousa, sobretudo, no seu potencial heurístico, utilizámo-la como base principal nas análises efectuadas ao longo das páginas anteriores. Aliás, uma das nossas hipóteses postulava que o *tipo de professor* constituía a fonte primária de variação dos resultados. Por esse motivo, avançámos a possibilidade de que eventuais relações entre as respostas dos inquiridos e a sua *idade*, o *contexto de exercício profissional* (ensino regular/educação especial), o *tempo de serviço em educação especial* ou a *posse de formação complementar* decorreriam, tendencialmente, da circunstância de estes factores se encontrarem relacionados com aquela primeira variável. Tirando alguns casos excepcionais, a hipótese foi amplamente confirmada o que suporta a centralidade das crenças na determinação das formas de pensar e agir dos professores.

A circunstância de avaliarmos uma amostra representativa de três Concelhos da região do grande Porto empresta interesse acrescido à apreciação e ponderação de alguns dados de natureza descritiva. Na realidade, são muitas as lacunas que subsistem

quanto ao conhecimento do modo como, em Portugal, vem sendo prestado o atendimento educativo dos alunos com NEE. E se é inegável que o nosso estudo incide, apenas, sobre uma zona do país, não deixa de ser menos verdade que o universo abrangido assume, a vários títulos, relevo significativo. Nessa ordem de ideias, será sempre importante conhecer o que se passa nas escolas aí sediadas.

Considerando os docentes do ensino regular, o primeiro facto que ressalta é a sua apreciação relativa à aprendizagem dos alunos. Sabe-se que a satisfação com os resultados académicos é um dos factores mais importantes na determinação do bem estar dos professores porquanto lhes reforça os sentimentos de competência profissional (Kelchtermans, 1993). Ora, apenas cerca de metade dos inquiridos se declarou *satisfeita* ou *muito satisfeita* com o nível das aquisições escolares dos alunos. Trata-se de uma percentagem relativamente baixa que parece confirmar a imagem de desapontamento dos professores acerca do ensino. Se considerarmos a satisfação como um indicador do bem estar e do subsequente investimento profissional, este resultado traça um quadro preocupante que desperta, de imediato, algumas questões. Que se esconde por detrás de tal insatisfação? Será mais típica em algum dos perfis de docentes ou estará associada a alguma outra variável?

Infelizmente, os dados disponíveis estão longe de fornecer respostas ou de sugerir hipóteses explicativas pertinentes. Não se verificando a existência de relações entre as medidas de satisfação e o perfil, a idade ou os percursos de formação dos professores, deparamo-nos, de facto, perante um sentimento que atravessa, por igual, todos os grupos de participantes.

Os docentes da educação especial foram, pelo seu lado, interrogados quanto ao grau de satisfação experimentado na colaboração com os colegas do ensino regular. Só perto de 44% dos inquiridos se disseram *satisfeitos* ou *muito satisfeitos*. Olhando de perto os resultados verificou-se que os segregadores e os atípicos revelaram os

índices maiores de satisfação. Inversamente, os inclusores –que, em princípio, acreditam mais nas virtualidades da implementação de práticas colaborativas com os professores do ensino regular– manifestaram-se como o grupo menos satisfeito. Do nosso ponto de vista, tal constatação poderá querer significar que estes últimos profissionais, particularmente sensibilizados para o desenvolvimento do trabalho em parceria, vivem de forma mais negativa os impasses e obstáculos, que conforme Bauwens e Hourcade (1995) observam, se levantam, muitas vezes, à concretização efectiva dessa cooperação.

Outro ponto interessante prende-se com a descrição de alguns aspectos relativos à situação actual do ensino das crianças com NEE. Lembremos, a propósito, que o quadro jurídico português propõe toda uma série de medidas fortemente inspiradas nos pressupostos do movimento inclusivo. Ora, as informações relativas ao modo como estão a ser, efectivamente, prestados os apoios educativos revelam um profundo desencontro entre as intenções veiculadas pela legislação e as situações vividas no quotidiano das escolas. Na verdade, atendendo às respostas dos professores do ensino regular, só 25% dos alunos por eles referenciados com necessidades especiais eram exclusivamente atendidos *na sala do regular*. Em contrapartida, o apoio unicamente prestado *fora da sala* abrangia cerca de 30% dessas crianças. Embora, estatisticamente elaborados de outra maneira, os elementos colhidos junto dos professores da educação especial revelam um panorama similar.

Estes resultados, a que poderíamos juntar os do inquérito, recentemente, efectuado para o universo das escolas do ensino básico do Continente português (Bairrão, Felgueiras, Pereira & Vilhena, 1997), parecem confirmar uma realidade iniludível. Não obstante a proliferação dos discursos, persiste, em Portugal, uma distância considerável entre as orientações gerais das políticas de ensino e o modo como as escolas as vão implementando.

Todavia, o nosso estudo revelou que a adesão dos profissionais poderá ter, aqui, um papel decisivo. Efectivamente, verificámos existir uma íntima relação entre os locais onde era prestado apoio aos alunos com NEE e o perfil dos professores, sendo a modalidade de *apoio exclusivamente fora da sala* mais frequente nos atípicos ou nos segregadores e a do *apoio exclusivamente na sala do ensino regular* indicado, predominantemente, pelos inclusores. Estas constatações sugerem que a orientação educativa dos docentes determina, em grande parte, a forma como as crianças com necessidades especiais estarão a ser atendidas¹.

Conforme tivemos ocasião de apreciar, os participantes do nosso estudo responderam a vários questionários cujos itens, enunciando princípios, máximas e normas, referenciam dimensões fundamentais da estrutura do conhecimento proposicional do professor (Shulman, 1986; 1987). Nesses conteúdos perpassam asserções teóricas que reflectem, até certo ponto, as linhas directoras das diferentes orientações educativas.

Um dos aspectos mais salientes dos resultados foi, sem dúvida, a demonstração da consistência dos agrupamentos tipológicos inicialmente determinados a partir dos *scores* obtidos em duas das escalas do *Questionário das Crenças Relativas às Práticas da Inclusão*. Com efeito, quando apreciámos a estabilidade daquelas classificações à luz do conjunto das outras respostas obtidas nos diferentes questionários, pudemos constatar, através do método da Análise da Função Discriminante, que 88.2% dos casos continuavam a ser, exactamente, englobados nos mesmos grupos. Este nível de acordo –realmente bastante satisfatório– sublinha, de modo insofismável, o valor heurístico da tipologia por nós utilizada.

¹ Em jeito de curto comentário, importará sublinhar que as relações detectadas–manifestamente sintónicas com as expectativas teóricas–, fornecem argumento adicional a favor da validade dos perfis determinados com base na mera apreciação das crenças dos professores.

Os perfis influenciaram decisivamente as respostas dos docentes, parecendo veicular, assim, *diferentes estruturas de organização do conhecimento*. Aliás, numa abordagem transversal da maioria das escalas –e sem procedermos, logicamente, a uma apreciação de pormenor– depreende-se a existência de uma linha imaginária que separa os perfis *integradores e inclusores* por um lado, e os *segregadores e atípicos* por outro. Mas vejamos onde essas tendências se afirmam mais claramente.

Ainda que a importância do conhecimento tenha sido bastante valorizada por todos os grupos de professores (*em nenhum deles a média das respostas nas várias escalas foi inferior a 3.5*), encontramos, mesmo assim, diferenças associadas aos perfis. De facto, as seis sub-escalas relativas à *importância do conhecimento* foram sempre apreciadas como menos importantes pelos professores atípicos e segregadores.

Estes resultados são, de algum modo, paralelos aos verificados no questionário das *adaptações de ensino*. Pese embora a circunstância de todos os grupos terem declarado elevados graus de desejabilidade (*nenhuma das médias foi inferior a 4*), foram, novamente, os segregadores e os atípicos, aqueles que obtiveram as médias mais baixas em todas as sub-escalas do questionário. No que respeita às estimativas acerca da facilidade das adaptações, o pendor geral das respostas não se alterou. Isto é, as pontuações dos atípicos e segregadores foram sempre inferiores às dos outros dois grupos. Em sintonia com tais resultados, os juízos da *concordância presente* relativos aos itens do *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão*, voltaram a revelar as mesmas tendências.

Curiosamente, em nenhum dos casos mencionados, foi possível encontrar diferenças entre segregadores e atípicos. Parece, assim, haver pouco a distinguir estes dois grupos e muito a separá-los dos colegas cujas crenças são mais compatíveis com os pressupostos dos modelos da integração e da inclusão.

Quando encaramos os docentes de perfil integrador e inclusor já não poderemos tecer considerações análogas. Na verdade, as tendências de resposta de ambos os grupos foram diferentes na maioria das escalas administradas. Do nosso ponto de vista, as discrepâncias verificadas nas medidas da *Importância do Conhecimento dos Processos Psicológicos*, da *Importância do Conhecimento do Desenvolvimento Específico*, da *Desejabilidade das Adaptações ao Nível do Clima Relacional* e nas três sub-escalas da *Facilidade das Adaptações* parecem esboçar as primeiras diferenças conceptuais entre integradores e inclusores (lembramos que nos casos acabados de referir, estes últimos obtiveram, sempre, *scores* mais elevados do que os primeiros).

A maior importância atribuída pelos inclusores ao *conhecimento dos processos psicológicos* e ao *conhecimento do desenvolvimento atípico* poderá reflectir, em contraste com os integradores, uma sensibilidade acrescida para olhar e apreciar as diferenças pessoais. Nesta ordem de ideias, explicar-se-ia, também, a expressão da maior *desejabilidade das adaptações ao nível do clima relacional*, tão essenciais à aprendizagem de qualquer aluno e muito particularmente das crianças com NEE.

Os docentes inclusores diferenciar-se-iam, assim, dos seus colegas integradores por possuírem uma visão mais abrangente dos requisitos exigidos pela inclusão, dando maior ênfase aos aspectos relacionados com as dimensões do funcionamento emocional e interpessoal. É inegável que os aspectos em causa assumem grande importância, sendo frequente, na literatura, a referência às dificuldades de adaptação e de aceitação social experimentadas pelos alunos com NEE. Justificadas, em muitos casos, por problemas ao nível da adequada utilização das competências sócio-comportamentais, essas dificuldades colocam-nos, não raramente, em situações de isolamento (são pouco solicitados nos contextos informais de interacção), que propiciam –a par da diminuição dos desafios de natureza

cognitiva— verdadeiras condições de desvantagem social no plano das vivências escolares. Propomos, então, que haverá da parte dos inclusores uma maior consciência da precariedade afectiva suportada por estas crianças no seu quotidiano educativo e das suas implicações para o bem-estar.

Poderá ver-se, aqui, o reflexo de um excessivo destaque atribuído aos aspectos afectivos e sociais que surge, muitas vezes, como componente quase emblemática nos discursos pró inclusão. Convém não esquecer, que uma das críticas mais sistematicamente tecidas ao movimento inclusivo elege como alvo a sobreposição das vantagens sociais às vantagens académicas (Fuchs & Fuchs, 1995; Kauffman, 1993; Mastropieri & Scruggs, 1994; Scruggs & Mastropieri, 1995). A esse propósito, Gerber (1995) dá voz e tom à polémica quando se interroga: "*Why has the vague concept of "participation" rather than meaningful opportunity to learn, become the apparent objective of inclusion?*"¹ (p. 184).

Os nossos resultados não corroboram, todavia, esta interpretação. Se é certo que os inclusores valorizaram de forma comparativamente superior a desejabilidade das *adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional*, não deixa de ser menos verdade que, em contraste com os integradores, atribuíram a mesma importância a conteúdos de conhecimento de grande relevo para as actividades específicas de ensino-aprendizagem. Referimo-nos, especificamente, às pontuações obtidas por ambos os grupos nas sub-escalas do *Conhecimento das Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* e do *Conhecimento das Técnicas e Procedimentos de Organização da sala de Aula*. Por outro lado, inclusores e integradores não se distinguiram entre si no modo como estimaram os itens cujos conteúdos pretendiam avaliar a desejabilidade com que eram entendidas as adaptações relativas quer às *estratégias de ensino* quer às

¹ "Porque é que, mais do que uma significativa oportunidade para aprender, o vago conceito de "participação" se tornou no aparente objectivo da inclusão?"

adaptações gerais. Parece, assim, que, ao valorizarem os benefícios sócio-emocionais da permanência a tempo inteiro dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, os docentes de perfil inclusivo não prezam menos do que os seus colegas as questões relacionadas com as aprendizagens académicas.

A diferença residirá, antes, na recusa em aceitarem que o cenário onde se reconhece e legitima a importância do convívio, enquanto factor de promoção do bem estar psicossocial, seja diverso do contexto no qual devem ter predominantemente lugar as actividades de teor mais cognitivo. Em oposição clara ao conceito, muitas vezes, implícito nas práticas integradoras, o movimento da inclusão considera que a dicotomia *ganhos académicos versus benefícios sociais* representa um falso dilema. Na verdade, será sempre difícil a um aluno sentir-se realmente integrado se –ao invés do que sucede com os outros seus pares– o espaço da sala de aula for incapaz de lhe proporcionar verdadeiras experiências de sucesso em tarefas de aprendizagem. Trata-se, no fundo, de contrapor uma alternativa ao modelo do contínuo de colocações que, instituindo para os alunos com NEE condições de uma vivência escolar paradoxal, tem mostrado pouca propriedade na educação (e.g. Gartner & Lipsky, 1987; Kliwer & Landis, 1999; Stainback, 2000).

Considerando, especificamente, o *Questionário das Adaptações no Processo de Ensino*, verifica-se que as *adaptações ao nível do clima relacional e comunicacional* possuíram a particularidade de terem sido pontuadas por todos os inquiridos como as mais fáceis de implementar. Este resultado não é, de modo algum, surpreendente porquanto vem constituindo observação recorrente na literatura (Wesson, King & Deno, 1984; Ysseldyke, Thurlow, Wotruba & Nania, 1990) e surgiu como facto saliente no estudo que serviu de base à adaptação do nosso instrumento (Schumm & Vaughn, 1991).

O menor grau de preparação e o inferior dispêndio de tempo que este tipo de adaptações exige dos professores poderá estar na raiz da constatação efectuada. O inverso explicará os motivos pelos quais as *adaptações ao nível das estratégias de ensino* e as chamadas *adaptações gerais* foram, genericamente, reconhecidas como menos fáceis de concretizar.

Não nos custa a admitir a plausibilidade desta interpretação. Na verdade, quando interrogados acerca dos constrangimentos associados ao ensino das crianças com NEE em ambientes heterogéneos, os docentes são praticamente unânimes em reconhecer que as carências de formação, a falta de tempo e a escassez dos recursos constituem as maiores fontes de problema (*cf.* Fuchs, Fuchs, Karms, Hamlett, Kataroff & Dutka, 1997; Malone, Gallagher & Long, 2001; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Wiest & Kreil, 1995).

Mas os nossos resultados também indicam que a pertença a determinado perfil marca, decisivamente, o modo como a facilidade das tarefas é apreciada. Afinal de contas, o que teremos de realçar não será tanto a circunstância de os professores acharem mais fácil de levar à prática as *adaptações ao nível do clima relacional*, mas antes o facto de eles se diferenciarem no optimismo com que avaliam a exequibilidade dos vários tipos de modificações. Nessa perspectiva, torna-se interessante verificar que, por exemplo, os inclusores e os integradores se distinguem entre si na apreciação da facilidade das *adaptações gerais* e das *adaptações ao nível das estratégias de ensino* e não no juízo que produzem quanto à sua desejabilidade.

Admitindo que o modo como se pondera a dificuldade ou a facilidade de uma tarefa depende da importância e disponibilidade que lhe atribuímos (Whinnery, Fuchs & Fuchs, 1991), então a maior facilidade com que os docentes inclusivos encaram estas adaptações exprimirá, talvez, a presença de um nível de envolvimento e de entusiasmo superior aos dos seus colegas. Dito de outra forma, os docentes do grupo

inclusor teriam reconhecido as adaptações como mais fáceis na medida em que elas mantinham um nível de consonância superior com os seus sistemas de crenças.

O *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* solicitava aos inquiridos que avaliassem o grau de acordo relativamente a uma série de proposições. Conforme tivemos ocasião de apreciar, esse acordo era expresso em termos dos níveis de concordância presente e passada.

A comparação entre ambos os tipos de estimativa revelou uma evolução genérica dos professores que parecem manifestar, actualmente, uma adesão maior em relação às linhas de orientação inclusivas. Contudo, também aqui, os resultados revelam pontos de diferenciação relacionados com os perfis dos docentes. A fim de melhor os apreciarmos, começemos por deter a atenção sobre os juízos acerca da *concordância presente*.

Como verificámos, os inclusores pontuaram, em todas as sub-escalas, significativamente acima dos outros três grupos. Tal superioridade foi, nomeadamente, bem vincada no conjunto dos itens agregados na escala dos *Pressupostos das Políticas de Normalização*. De facto, a média das respostas dos professores inclusivos ultrapassou os quatro pontos, enquanto a dos segregadores e atípicos não chegou aos três pontos e a dos integradores rondou os três e meio. Ora, o conteúdo destes itens refere a sala de aula do ensino regular como o cenário mais adequado para a aprendizagem de todas as crianças, mencionando, especificamente, o direito à sua frequência por parte dos alunos com deficiência física, sensorial ou mental e a imprescindibilidade de cumprirem a escolaridade obrigatória.

A aceitação de tais princípios só poderá ser feita a partir de uma profunda crença na virtude moral do postulado que afirma que "(...) *each student must be viewed as an equally worthy welcomed member of the class, not different, devalued, or*

somehow apart from other members"¹ (Stainback, 2000, pp. 32-33). À luz do racional da inclusão, excluir –ainda que de forma parcial– certos alunos de determinados contextos da vida escolar, leva a que estes sejam, quase necessariamente, percebidos como indivíduos diferentes, menos estimados e possuidores de um estatuto à parte dos outros membros do grupo. Efectivamente, toda a prática de segregação traz implícita a mensagem de que há seres humanos incapazes de existirem em pleno direito nas comunidades a que naturalmente pertencem. Nessa perspectiva, Sarason (1982) argumenta que *"It is not good teaching strategy to attempt to teach a value but implement practices in direct opposition to that value. For instance, it is not logical to divide and segregate students in their school years, yet try to teach them the value of integration, respect for individual differences, and how to live and work together in an integrated society"*² (p. 56).

A assunção destas crenças explicará, no registo daquilo que Peters e Waterman (1992) designam como *sistema de valores vividos*, o motivo pelo qual os inclusores avaliam mais favoravelmente os conteúdos dos itens reunidos nas escalas das *Prescrições Relativas à Organização da Escolaridade dos Alunos com NEE* ou das *Atribuições da Escola*. Trata-se, afinal, da expressão de uma estrutura de pensamento que se mostra coerente ao longo das várias dimensões estimadas. Essa mesma coerência determinará, também, que a inclusão seja, essencialmente, percebida como um desafio a enfrentar e a superar pelo próprio professor. Assim, para os docentes inclusivos, as dificuldades dos alunos tendem, fundamentalmente, a surgir na confluência de desequilíbrios entre os sistemas social e escolar, muitas vezes

¹ "(...) cada aluno deve ser, igualmente, visto como indivíduo digno de valor e elemento aceite da classe, de modo nenhum diferente, desvalorizado ou separado dos outros membros".

² "Não é boa estratégia tentar ensinar um valor, mas implementar práticas directamente opostas a esse mesmo valor. Não é, por exemplo, lógico dividir e segregar os alunos durante os anos da sua vida escolar ao mesmo tempo que se procura inculcar-lhes o valor da integração, o respeito pelas diferenças individuais e ensinar-lhes como devem viver e trabalhar juntos no contexto de uma sociedade integrada".

agravados por práticas inadequadas de ensino. Essa noção transparece na elevada média das pontuações obtidas pelos professores em causa nos itens referentes às *Concepções Implícitas dos Problemas de Aprendizagem*. Embora de modo menos evidente, os integradores acabam por evidenciar um juízo semelhante, que contrasta com os produzidos pelos atípicos e segregadores. Intimamente ligadas a estas apreciações há da parte dos docentes inclusivos (e também, até certo ponto, dos integradores) uma sensibilidade acrescida para encararem a problemática da *aprendizagem* ou da *não aprendizagem* à luz de critérios genuinamente pedagógicos. Nos outros dois grupos, esta sensibilidade tende, aparentemente, a dar lugar a modelos de compreensão mais ancorados em conceitos do foro médico.

Importará, assim, vincar que a *segregação*, enquanto movimento educativo, não representa tanto uma descrença na inclusão, mas mais uma *crença* –na aceção que William James lhe empresta– nas virtualidades de um outro tipo de proposta. Com efeito, o segregador acredita que as dificuldades escolares reveladas por certas crianças têm origem em factores internos praticamente imutáveis e que, nesses casos, o contexto exterior à sala de aula do ensino regular constituirá o melhor local de aprendizagem.

Acerca das respostas de *concordância presente* fornecidas aos itens do *Questionário das Crenças Relativas às Práticas da Inclusão* começemos por recordar que duas das suas três sub-escalas (*Vantagens da Sala de Apoio* e *Vantagens da Sala Regular*) serviram de base à determinação dos grupos de professores mediante o recurso à Análise dos Clusters. Por conseguinte, haverá já pouco lugar para tecermos comentários substantivos acerca delas. A terceira –*Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*– confronta-nos com um aspecto essencial da implementação dos processos de inclusão.

Bairrão (1998) enfatiza que "*a escola inclusiva implica novas competências e atitudes dos profissionais bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem*" (p. 53). De facto, a concretização da mudança exige que os docentes assumam novas responsabilidades, expandindo os seus papéis e encarregando-se de tarefas muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Fruto de uma tradição sedimentada ao longo de inúmeras décadas, os professores habituaram-se a trabalhar praticamente isolados uns dos outros. Dentro de certos limites, gozavam de grande autonomia no modo como geriam os currículos, planeavam as lições, organizavam a sala de aula e avaliavam os alunos (Bauwens & Hourcade, 1995). Porém, a necessidade de adoptar modelos de actuação apropriados a um atendimento diferenciado das crianças no contexto de classes caracterizadas pela heterogeneidade, tornou imprescindível a criação de estruturas de funcionamento colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. Esta imposição obriga a uma redefinição funcional das atribuições confiadas aos vários profissionais o que traz, amiudadas vezes, graves entraves à mudança.

As alterações mais significativas prendem-se, indubitavelmente, com as funções do educador do regular que assume, com a ajuda de orientações providas dos colegas dos apoios educativos, a responsabilidade de ensinar os alunos com NEE no espaço da sala de aula. Incumbe-lhes –ainda que no quadro de sistemas de cooperação e de supervisão– a tarefa de elaborar a planificação das actividades para a classe *como um todo* sem perder de vista a necessidade de organizar ambientes de aprendizagem adequados à diversidade das crianças, de implementar adaptações curriculares e até o trabalho de conduzir, no quotidiano, as intervenções educativas de teor mais especializado.

Não obstante, Udavari-Solner e Thousand (1995) notam confrangedoras dificuldades dos docentes do ensino regular e da educação especial em partilharem

uma linguagem comum que possibilite a instauração de um frutuoso regime de colaboração. Nesse sentido, as autoras indicam que prevalecem todas as condições para uma deficiente interpretação das responsabilidades e dos objectivos cujas consequências, longe de irem ao encontro dos desígnios da mudança, são observáveis em resultados como:

- a- Continuidade de práticas de ensino que não consideram as necessidades de todos os estudantes.
- b- Utilização exagerada de actividades paralelas destinadas aos alunos com NEE, sendo-lhes atribuídas frequentemente tarefas não relacionadas com os temas e actividades da aula.
- c- Excessiva delegação nos técnicos das tarefas de apoio individual aos estudantes com NEE, decorrendo na sala de aula ou fora dela.
- d- Demasiada dependência em relação aos outros profissionais para delinarem e implementarem as adaptações necessárias.

Bayley (1995) salienta a este propósito que qualquer mudança suscita, sempre, alguma resistência e ansiedade prejudiciais à sua efectivação. Bauwens e Hourcade (1995) dão, aqui, especial relevo às inquietações relacionadas com a perda da autonomia, da independência e até do poder implícito que, os professores da educação especial detêm sobre os colegas do ensino regular. Todavia, conforme Reinhiller (1996) sublinha, parece inegável que o estabelecimento de parcerias entre ambos os tipos de profissionais, no registo de um trabalho marcado por guiões de uma efectiva transdisciplinaridade, constitui passo crucial para aumentar o nível de envolvimento e de participação dos docentes na implementação *das boas práticas inclusivas*.

Apesar das flagrantes falhas de informação decorrentes da quase ausência de estudos sobre o assunto, alguns dados sugerem que, no nosso país, os modos de funcionamento tradicional permanecem, praticamente, inalterados. Seabra (1999), por exemplo, examinando a experiência de 47 escolas do primeiro ciclo sediadas a norte do rio Douro, conclui que as preferências dos professores da educação especial "(...) *orientam-se mais para o apoio directo dirigido aos alunos com NEE do que para uma intervenção centrada na classe como se preconiza numa prática inclusiva. (...) Quando analisamos a organização do trabalho dos professores de apoio educativo verificamos que estes na quase totalidade trabalham preferencialmente em apoio directo aos alunos, com um tempo médio de apoio por sala de cinco horas semanais, intervindo muitas vezes cada professor em mais de quatro salas*" (pp. 112-113). Um pouco mais adiante, a mesma autora, referindo o trabalho de planificação conjunta indica que "*A grande maioria considera viável a sua concretização mas que essa planificação é muito pouco frequente*" (Seabra, *op. cit.*, p. 114).

Os nossos resultados sugerem que a relativa desvalorização do papel dos docentes do ensino regular no atendimento educativo das crianças com NEE poderá ter origem na crença de que estes profissionais possuem pouca capacidade para desempenharem satisfatoriamente a tarefa. De facto, considerando a amostra em toda a sua globalidade, verificamos que a média das respostas (*concordância presente*) obtidas na sub-escala *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular* do Questionário das Crenças dos Professores Relativas à Inclusão situou-se abaixo dos 3 pontos. Curiosamente, as reticências maiores não provêm dos docentes da educação especial mas sim dos próprios professores do ensino regular. Efectivamente, foi neste grupo que se observaram as médias mais baixas.

Tal constatação não é de todo discordante com os dados da literatura. Embora esteja bem documentado que os professores especializados considerem que os

docentes do regular têm poucas competências para intervir junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem (e.g. Whitney, Fuchs & Fuchs, 1991; Houck & Rogers, 1994), os mesmos estudos revelam que estes últimos emitem opinião idêntica.

Ora, compreender as razões do fenómeno talvez passe por equacionarmos a importância dos aspectos ligados à formação profissional. Possuindo, genericamente, uma preparação menos longa e aprofundada do que os colegas da educação especial, treinados segundo modelos pouco vocacionados a desenvolverem faculdades para ensinarem grupos de alunos com características e necessidades muito heterogéneas, é natural que os professores do regular se percebam como menos aptos e capazes de lidarem directamente, nas suas classes, com as crianças portadoras de NEE. Parece, de facto, inquestionável que a elasticidade da tolerância dos docentes relativamente à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem está associada à quantidade de acções de formação frequentadas. Porém, vários trabalhos revelam que essa elasticidade é, principalmente, correlativa com o grau de adesão aos pressupostos do movimento inclusivo (Hill, 2001), com a confiança nas habilidades próprias para ensinar crianças excepcionais, com a crença de que tais crianças são capazes de se virem a tornar membros socialmente úteis e com a crença de que as escolas públicas têm o dever de as educar (Stephens & Braun, 1980).

A hipótese que estabelece a existência de uma relação linear entre o nível dos conhecimentos pedagógicos e a elasticidade da tolerância dos professores não é, pois, inteiramente, confirmada pelos dados da literatura. Witt (1986), por exemplo, estudando as decisões estratégicas dos professores no contexto da sala aula, conclui que elas dependem menos desses conhecimentos e mais das suas crenças ou preferências pessoais. Assim, autores como Banks (1996) ou Thorp (1997) advogam que o processo de desenvolvimento profissional dos docentes deverá, a par de outros aspectos, reduzir ou eliminar os preconceitos para com a diversidade e promover um

olhar positivo em relação a toda a espécie de alunos. Nessa mesma perspectiva, Sileo e Prater (2000), reflectindo acerca dos programas e dispositivos de formação dos professores defendem que "(...) *educators who are preparing to teach in today's schools must increase their multicultural competencies, develop a clear understanding of the multicultural worlds in which they and their students reside, and learn to celebrate and share differences with others. Preparation programs, therefore, must promote the value and strength of diversity within society by ensuring that future teachers gain the necessary knowledge (...) to foster human rights and alternative life choices*"¹ (p.115).

Retomando, agora, as percepções acerca da capacidade dos professores do ensino regular para atenderem educativamente os alunos com NEE, entende-se que, apesar do seu provável relevo, a posse de formação complementar ou a convicção de que estes profissionais se encontram, sob o ponto de vista pedagógico, deficientemente preparados não teria constituído, no nosso estudo, a determinante principal das respostas. Talvez mais do que o aspecto em causa, o sistema de crenças dos participantes desempenharam o papel de maior relevo.

Os resultados parecem comprová-lo ao mostrarem que o *perfil dos professores* era a única variável que –apreciada em conjunção com as restantes– explicava, significativamente, a variância dos *scores* obtidos na sub-escala do *Papel e Competência do Professor do Ensino Regular*. Em coerência com o seu modo de pensar os atendimentos educativos, verificámos que os integradores, os segregadores e os atípicos viam os docentes do regular como pouco capazes de trabalharem com os

¹ "(...) os educadores que se preparam para ensinar nas escolas de hoje devem aumentar as suas competências multiculturais, desenvolver uma compreensão clara dos mundos multiculturais nos quais eles e os seus alunos se inserem e aprender a exaltar e a partilhar as diferenças com os outros. Por conseguinte, os programas de formação devem promover o valor e a força da diversidade no seio da sociedade, assegurando que os futuros professores adquirem o conhecimento necessário (...) para fomentar os direitos humanos e as opções de vida alternativas".

alunos com NEE (num contínuo de dispersão situado entre 1 e 5 pontos, a média em cada um dos grupos situou-se, sempre, abaixo do valor 3). Estes resultados contrastam, claramente, com os obtidos pelos inclusores que reconheceram, genericamente, a competência dos docentes do regular para participarem activa e eficazmente no contexto dos cenários inclusivos. É, aliás, interessante notar que os dados da Análise da Função Discriminante revelaram que o modo como os respondentes perceberam o papel do professor do regular constituiu um dos factores mais importantes na diferenciação entre integradores e inclusores.

Embora seja possível descortinar zonas de proximidade em vários dos princípios que instituem a matriz ideológica dos movimentos da integração e da inclusão – não é por acaso que, sob múltiplos aspectos, as respostas dos integradores aos questionários analisados no âmbito do presente capítulo se assemelham mais às dos inclusores do que às dos segregadores ou atípicos – as duas concepções estão, conforme largamente argumentámos, longe de se identificarem. Na verdade, a integração continua a implicar a existência de dois sistemas separados, pois o aluno com NEE só será colocado na sala do regular quando puder acompanhar, sem qualquer espécie de restrição, o trabalho que lá decorre. Segundo os pressupostos deste modelo, a criança *terá de ganhar o direito de pertencer à classe* através da demonstração de que consegue efectuar, convenientemente, o trabalho proposto pelo professor aos restantes seus colegas (Bruker, 1994). Se tal não suceder, será deslocado para um outro local onde receberá apoio particularizado. Assim, o conceito subjacente à integração *é o de alguém que, por virtude das suas dificuldades, se encontra "retido" nas margens da corrente e se pretende pôr a "navegar" em plenas águas do grande caudal da educação.*

Contrariamente, a inclusão sustenta que a sala do regular constitui o meio natural do aluno com NEE. A colocação nesse contexto não depende, por definição, da

sua capacidade para acompanhar, em toda a extensão, o currículo normal. Nas palavras de Friend e Cook (1996), estas crianças serão sempre *bem vindas* à classe qualquer que seja o contributo que estejam aptas a dar. Com a inclusão falamos, pois, de um só sistema de ensino capaz de ir ao encontro das necessidades de cada aluno e de erigir uma escola para todos.

As práticas inclusivas não excluem a intervenção especializada de que certas crianças, indubitavelmente, precisam. Todavia, como Ainscow (1997) sublinha, o processo de intervenção deverá envolver a elaboração de planos para a classe como um todo, afastando-se dos modelos tradicionais que conferiam valor excessivo à planificação individual. Nesta perspectiva, em contraponto com as propostas do movimento integrador, a orientação inclusiva afirma a centralidade das funções do professor do ensino regular que deverá, logicamente, trabalhar com adequadas estruturas de apoio à sua actividade. Assim, quando os resultados fazem sobressair que o reconhecimento da importância do seu papel é um dos principais elementos de discriminação entre os docentes do grupo inclusor e do grupo integrador, estamos perante um dos aspectos básicos que diferenciam os correspondentes dois modelos de atendimento educativo. Porque teoricamente esperada, tal constatação não deixa de representar mais um suporte para a validade da tipologia, aqui, apresentada.

Ao iniciarmos a presente discussão, dissemos que pouco havia a distinguir os professores de perfil segregador dos docentes do grupo atípico. Efectivamente, as suas respostas revelaram configurações muito idênticas nas maioria das escalas analisadas. A grande excepção encontramos-na nas estimativas da *concordância passada* dos Questionários dos *Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* e das *Crenças dos Professores Relativas às Práticas de Inclusão*. Ao contrário do que genericamente sucedeu com os julgamentos da *concordância presente*, os atípicos divergiram sempre dos segregadores quando avaliavam as suas posições passadas.

Aliás, se olharmos no seu conjunto os resultados destes dois dos questionários verificamos os seguintes factos:

- 1- Se entre o passado e o presente as opiniões dos inclusores, dos integradores e dos segregadores tenderam a evoluir, em maior ou menor grau, no sentido dos pressupostos do ideário inclusivo, o movimento das respostas dos atípicos surgiu em claro contraciclo; com efeito, as suas posições no passado estavam, aparentemente, mais próximas dos princípios da inclusão do que no presente.
- 2- Em todas as escalas de ambos os questionários essa proximidade era maior do que a revelada pelos membros dos outros três grupos; é como se *os potenciais inclusores de ontem se tivessem transformado nos atípicos de hoje com uma visão similar à dos segregadores.*

Os dados que acabámos de sublinhar merecem uma profunda reflexão, pois estes profissionais representam perto de 35% da nossa amostra. Talvez seja pertinente recordar, a propósito, as características mais salientes dos professores agrupados na categoria dos atípicos. De uma forma geral têm mais de quarenta anos, 66% deles exerce a profissão no contexto do ensino regular e 38% na educação especial. Neste último caso fazem-no, em média, há mais de seis anos e são menos de 9% os que possuem formação complementar.

Estamos, então, perante um grupo de docentes com vários anos de serviço e que com o passar do tempo parecem balizar, negativamente, o esforço inclusivo. Considerando os resultados tal qual se apresentam, é possível que as suas posições reflectam factores ligados à experiência por eles vivida. Suponhamos, a título de hipótese, que estes professores possuíam, efectivamente, no passado um sistema de crenças mais consonantes com os princípios e propostas do modelo da inclusão.

Imaginemos, agora, que o confronto com a realidade se revestiu de aspectos frustrantes que, desmentindo as expectativas de mudança, acabaram por fragilizar as suas convicções pessoais. Perante tal situação, teriam eventualmente reagido de forma defensiva, atribuindo os fracassos a factores externos percebidos como estáveis e inultrapassáveis (e.g. incapacidade das escolas, dos alunos, das famílias e da comunidade se adequarem ao funcionamento do modelo). Assim, a solução do conflito passaria, como Scher e Cooper (1989) sugerem, pela consolidação da crença de que as propostas da inclusão são, afinal, utópicas e inexequíveis.

Há, todavia, nesta tese um aspecto que exige clarificação. Na verdade, recordemos que os atípicos constituem o único grupo onde o passar do tempo traz associados aparentes *efeitos de regressão*. Ao contrário do revelado pelas nossas observações, não seria plausível esperar que um número significativo desses docentes (com reflexo efectivo nas tendências estatísticas) mantivesse, minimamente, estáveis as suas crenças inclusivas? Porque é que o presumível *movimento regressivo* dos atípicos se polariza na atitude segregadora e não se direcciona para posições de natureza mais integradora?

A insuficiência de dados impede-nos encontrar respostas consistentes para a questão. Julgamos, no entanto, que o esforço especulativo de tentar explicações ou de levantar interrogações terá, sempre, o mérito de definir problemas susceptíveis de abordagem no quadro de futuras pesquisas. E a propósito da evolução verificada no grupo dos atípicos pensamos legítimo avançar uma hipótese alternativa.

Assim, aceitemos, por um momento, que este grupo de professores não tinha uma história "tão inclusiva" quanto as suas respostas sugerem. Nesta ordem de ideias, a discrepância verificada entre as convicções passadas e presentes poderá significar que os docentes em causa estarão, eventualmente, a tentar comunicar com maior veemência o seu desconforto face à actual situação educativa. Confrontados, no

quotidiano, com a proliferação dos discursos pró inclusão, sentiriam a necessidade de referirem ao passado pretensas crenças inclusoras como forma de legitimarem e desculparem o seu presente segregador. É como se estivessem a tentar conferir credibilidade às suas opiniões dizendo-nos algo traduzível do seguinte modo: *também eu pensava dessa maneira, mas a experiência demonstrou-me o contrário*. Seria, afinal de contas, o reflexo de uma estratégia implementada no sentido de reduzirem a probabilidade de experimentar a rejeição, mencionando a anterior adesão a posições inclusivas. Bem vistas as coisas, trata-se da expressão da mesma voz que tantas e repetidas vezes ouvimos ao longo das nossas sessões de formação e que se condensa em afirmações defensivas do género: "*Concordamos, de facto, que todos os alunos deveriam, por norma, frequentar a sala de aula do ensino regular, mas a verdade é que isso se torna impraticável!*".

Esta hipótese diz-nos que atípicos e segregadores pertencem, no fundo, à mesma categoria de docentes. As bases estatísticas sobre as quais assentou a sua diferenciação seriam consequência de efeitos ligados a factores de *desejabilidade social* que se fizeram sentir com menos peso no segundo grupo. À luz de uma tal ideia, presumir-se-á que os contextos de inserção sócio-profissional dos segregadores fossem especificamente caracterizados por um clima de maior aceitação face aos princípios da segregação. Nessas condições, teriam podido exprimir de forma mais aberta as suas crenças acerca da melhor maneira de organizar o atendimento educativo dos alunos com NEE. Exercendo, inversamente, a actividade em meios onde se registariam níveis superiores de adesão aos princípios da inclusão (ou até simplesmente da integração), os atípicos –apesar de possuírem convicções segregadoras– pontuá-las-iam com maior contenção. E a este propósito importa referir que, nem os cuidados postos no modo como são redigidas as instruções dos questionários, nem a circunstância de, neles, se garantir o anonimato consegue dissuadir, por completo, a tendência dos inquiridos

para adoptarem, nas respostas, soluções de certa proximidade –ou pelo menos de algum compromisso– com as opiniões dominantes do grupo a que pertencem (DeLamater, 1982).

Lembremos, aqui, que a delimitação do grupo dos atípicos foi feita a partir da verificação de que as suas pontuações nas escalas das *Vantagens da Sala de Apoio* e das *Vantagens da Sala do Regular* (nível da concordância presente) correspondiam *grosso modo* às médias apuradas para o total da amostra. Assim, as crenças dos atípicos estão, objectivamente, longe de assinalarem o reconhecimento das vantagens e desvantagens da colocação (a tempo parcial ou total) dos alunos com NEE na *sala de apoio* bem como na *sala do ensino regular*. Conforme seria de esperar, caso respondessem segundo os ditames de uma estratégia "defensiva", os seus *scores* parecem, sobretudo, revelar indefinição ou –se preferirmos antes– a obediência a uma lógica de não comprometimento face a qualquer um dos três modelos. Aliás, tirando determinadas excepções (entre as quais avultam os resultados referentes às estimativas da *concordância passada* nos dois últimos questionários), é significativo notar que os atípicos, praticamente, não se diferenciam dos segregadores em termos da maneira como pontuam os itens dos vários inquéritos. Quer isto dizer que os dois grupos revelam, nas linhas fundamentais, a mesma estrutura de conhecimento proposicional.

Estamos convictas de que tal constatação está longe de emprestar, por si só, consistência sólida à tese que postula a existência de uma analogia essencial entre a categoria dos atípicos e dos segregadores. Não obstante, acreditamos com Popper (1963) que a construção de inferências interpretativas poderá ter a virtude de conduzir à formulação de hipóteses testáveis. Ora, se admitirmos, na esteira das razões já aduzidas, que a diferenciação entre o grupo dos atípicos e dos segregadores decorre, basicamente, de efeitos de resposta ligados a fenómenos de *desejabilidade social* –e,

por isso, ambos pertencerão, afinal, à mesma população— será, então, de esperar que se verifique, entre outras, a seguinte previsão:

- Considerado o universo dos atípicos e dos segregadores, a proporção relativa ou prevalência de docentes identificados como atípicos tenderá a crescer nos contextos onde o clima de *autorização* da proposta inclusiva (ou integradora) é maior e a diminuir nos contextos em que o grau de tal *autorização* é menor.

A avaliação inequívoca desta hipótese implicaria que estivessem reunidas duas condições prévias:

- 1- Haver uma determinação do grupo de pertença dos participantes, controlando os eventuais efeitos do contexto de inserção.
- 2- Existir uma caracterização exacta (ou, no mínimo, aproximada) dos níveis de autorização da ideia inclusiva nos contextos de participação onde as crenças dos indivíduos são testadas.

Infelizmente, o modo como na nossa abordagem foram geradas e controladas as variáveis não permitiram a concretização plena dessas condições. Há, todavia, circunstâncias de alguma aproximação que importa, aqui, realçar. Efectivamente, se contrastarmos os professores da educação especial com os do ensino regular, verificaremos que existem razões para supor que o clima de *autorização* da ideia inclusiva e integradora tenderá a sentir-se com mais força nos contextos de exercício profissional onde trabalham os membros do primeiro grupo. Esta presunção fundamenta-se nas seguintes considerações:

- a- Ao contrário dos professores do regular, estamos perante um grupo de profissionais que se relaciona mais, no quotidiano, com as problemáticas ligadas ao ensino dos alunos com NEE.

- b- São, também, docentes que trabalham, tipicamente, enquadrados por estruturas organizativas que proporcionam um grande número de acções de formação e de sessões de discussão nas quais as grandes linhas de orientação das actuais políticas de atendimento educativo das crianças com NEE surgem como referências incontornáveis.
- c- Constituem um grupo onde a prevalência de casos com cursos de formação complementar (cerca de 57%) é muito superior à verificada junto dos seus colegas do ensino regular (perto de 13%).
- d- Representam, igualmente, um grupo no qual a percentagem de professores pertencentes às categorias dos inclusores e integradores globalmente consideradas (52.4%) é maioritária e bastante superior à observada entre os docentes do ensino regular (35.2%).
- e- Acresce, ainda, que as suas pontuações nas escalas dos diversos questionários –nomeadamente no das *Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão (concordância presente)*– traduzem, em contraste com os docentes do ensino regular, a existência de uma maior proximidade relativamente às posições inclusivas.

Aceitando o valor destes argumentos e os pressupostos da hipótese acima formulada, os nossos resultados merecem destaque particular. De facto, parece-nos significativo verificar que, no universo dos professores da educação especial, a esmagadora maioria dos casos foi classificada na categoria dos atípicos (87.8%), havendo, apenas, uma pequena percentagem na classe dos segregadores (12.2%). No que respeita aos docentes do ensino regular, a proporção dos segregadores sobe exponencialmente (51.7%) mantendo uma relação de certo equilíbrio com a dos atípicos (48.3%).

Se as prevalências observadas no conjunto dos professores da educação especial não permitem, de modo algum, descartar a hipótese em análise, os resultados relativos aos docentes do ensino regular são, seguramente, menos conclusivos. Mas a verdade é que dispomos de pouca informação sobre as redes de influência e o sentido das *autorizações* dominantes neste segundo grupo

Assim, os resultados não podem ser evocados para infirmar ou conferir um estatuto positivo de validade à hipótese que vimos apreciando. Para além da inconclusividade inerente aos dados disponíveis, desconhecemos, por exemplo, como os atípicos da educação especial exteriorizariam as suas crenças caso estivessem, habitualmente, inseridos em contextos mais favoráveis à expressão das convicções segregadoras. Tampouco sabemos como evoluiriam as respostas dos segregadores se os pudéssemos ver integrados em grupos nos quais as teses da segregação estivessem sujeitas a grandes pressões de rejeição social. De qualquer forma, interessa vincar que, sem apoiarem a nossa interpretação, os resultados não desmentem a ideia de que atípicos e segregadores poderão fazer parte da mesma população. Comprová-lo permanece, todavia, tarefa para a investigação futura.

Ao longo do presente capítulo, o estudo das respostas nos diferentes questionários permitiu, sem dúvida, uma melhor caracterização das quatro categorias tipológicas dos professores definidas noutra parte do nosso trabalho. Abstraindo o caso da diferenciação entre segregadores e atípicos cuja consistência permanece dúbia, pudemos, efectivamente, apreender algumas linhas de discriminação na base das quais se define a especificidade de cada grupo. Se considerarmos as matrizes conceptuais e os pressupostos que informam os movimentos da segregação, da integração ou da inclusão, diremos que os resultados não trouxeram grandes surpresas. Na verdade, os traços do quadro que retrata os inclusores, os integradores e os segregadores eram previsíveis, correspondendo, *grosso modo*, às expectativas

teóricas. Nessa óptica, os dados obtidos deverão ser, também, encarados como suporte da *validade de constructo* (Cronbach & Meehl, 1955) da tipologia elaborada a partir da análise das crenças dos professores.

Há, contudo, uma questão latente que as nossas observações nunca elucidam nem adiantam pistas decisivas de solução. Trata-se de saber que factores contribuem para a constituição dos diferentes perfis. O que faz com que um professor manifeste, por exemplo, adesão aos princípios do modelo da segregação ou desenvolva convicções inclusivas? No que respeita ao atendimento educativo das crianças com NEE, quais as trajectórias de evolução das suas concepções? Que variáveis pesam nessa evolução?

Importa, desde logo, salientar que a ausência de respostas concludentes está relacionada com o facto de o presente estudo não ter sido, explicitamente, desenhado para as obter. Exigir-se-ia, efectivamente, um outro plano que possuísse natureza longitudinal ou contemplasse, até, intervenções de cariz experimental.

No entanto, do manancial de informação recolhida, é possível extrair alguns indicadores que interessará equacionar. A esse propósito, lembremos, uma vez mais, que os itens de dois dos instrumentos administrados – o *Questionário dos Pressupostos Normativos das Práticas de Inclusão* e o *Questionário das Crenças dos Professores Relativas às Práticas da Inclusão*– deviam ser estimados pelos respondentes em termos da concordância passada e presente. Ora, conforme foi, devidamente, sublinhado, os resultados indiciam que os professores percebiam ter havido uma evolução das suas posições. Esta evolução –mais marcada no grupo dos inclusores– registou-se, aparentemente, no sentido de uma maior aproximação face às orientações propostas pelo ideário inclusivo (exceptua-se, aqui, o caso dos atípicos que, oportunamente, já discutimos). Assim, em primeira análise, parece legítimo concluir que as posições dos docentes estão sujeitas a fenómenos de mudança.

Mas que influências poderão provocar ou facilitar tais alterações? Os dados revelam, por exemplo, que o progresso das concepções foi mais nítido junto dos professores da educação especial do que nos docentes do ensino regular. Em face disto, talvez seja legítimo pensar, na linha de vários autores (e.g. Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Waldron, 1997), que a maior experiência de trabalho com alunos portadores de NEE constitua, aqui, variável relevante. Sem descartarmos a hipótese de que o factor em causa tenha exercido alguma influência na determinação dos resultados, a explicação não se nos afigura suficiente. Lembremos, de facto, que no grupo de profissionais a exercerem actividade no contexto da educação especial há uma percentagem razoável de elementos identificados na categoria dos atípicos (41.7%). Ou seja, um número significativo de professores dá conta de uma evolução que vai no sentido do desencanto face aos princípios da inclusão. Aliás, é erróneo pensar que a circunstância de se trabalhar em educação especial proporciona experiências de carácter homogéneo. Com efeito, as equipas e a rede de escolas onde estes docentes se integram, podem estabelecer diferenças substanciais em termos das oportunidades que suportam o seu crescimento profissional (Gersten, Keating Yovanoff & Harniss, 2001; Miller, Brownell & Smith, 1999). Se muitas vezes as condições propiciam o apoio indispensável a que as mudanças ocorram em direcção positiva, noutros casos serão menos favoráveis. Acresce, ainda, que o facto de se trabalhar predominantemente com crianças com NEE não garante, necessariamente, maior receptividade às ideias da reforma.

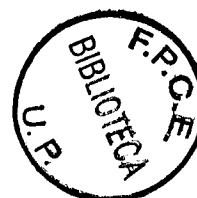
Guskey (1986) enfatiza, a propósito, o papel desempenhado pela demonstração concreta e repetida do sucesso das inovações. Escreve o autor que: (...) *beliefs about teaching and instructional practices are largely derived from classroom experience. (...) Ideas and principles about teaching are believed to be true only when they give rise to actions that 'work'. What teachers believe to be true is that which they*

have seen work in their own classrooms with their students"¹ (p. 7). Showers (1990), na mesma linha, sublinha que não basta ter contacto *indirecto* com o êxito das experiências de inovação. De acordo com as suas observações, "*The pessimistic attitudes of many teachers about the possibility of improving student learning are not intractable, but success by colleagues has little apparent effect on such attitudes. Teachers need to see their own students succeed with the new approach*"² (p. 39). Porém, a mesma autora (Showers, *op. cit.*) enfatiza que a implicação pessoal em práticas bem sucedidas só consegue sustentar mudanças estáveis ao nível das crenças e das atitudes dos professores quando estes possuem uma compreensão exacta das teorias e princípios subjacentes às propostas de inovação.

Tal ideia sugere que, no presente domínio, os fenómenos de desenvolvimento profissional não podem ser encarados independentemente dos processos formativos. Nessa perspectiva, torna-se curioso verificar que, entre os docentes da educação especial, a esmagadora maioria dos atípicos (88.4%) – trata-se do único grupo que referiu, do passado para o presente, uma evolução das posições no sentido da segregação – não possuía formação complementar (aliás, a tendência reproduz-se no universo dos docentes do ensino regular, pois só 4.2% dos atípicos tinham feito formação para além da inicial). Por conseguinte, a par da participação e envolvimento em experiências bem sucedidas (e.g. Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995; Lipsky e Gartner, 1977) conjecturamos que o movimento de aproximação aos postulados de orientação inclusiva poderá estar fortemente associado às acções de carácter formativo

¹ "(...) as crenças acerca do ensino e das práticas de instrução são largamente derivadas da experiência da sala de aula. (...) As ideias e princípios acerca do ensino só são tidas como verdadeiras pelos professores quando dão lugar a acções que 'funcionam'. Aquilo que os professores acreditam ser verdade é o que viram funcionar nas suas próprias classes com os seus alunos".

² "As atitudes pessimistas de muitos professores acerca da possibilidade de melhorarem a aprendizagem dos alunos não são intratáveis, mas o sucesso dos colegas não têm, aparentemente, grandes efeitos em tais atitudes. Os professores precisam de verificar que os seus próprios alunos obtêm sucesso com a nova abordagem".



frequentadas pelos professores.

O eventual relevo da variável *formação complementar* na determinação das crenças dos docentes foi já sobejamente analisada e discutida ao longo do sétimo capítulo. Revendo os diferentes modelos de promoção do desenvolvimento profissional, Guskey (1986) assinala, a propósito, que os processos de formação em serviço tendem a iniciar "(...) *some form of change in the beliefs, attitudes and perceptions of teachers about certain aspects of teaching or the desirability of a particular curriculum or instructional innovation. Such a change in teachers' beliefs and attitudes will lead to specific changes in their classroom behaviors and practices which, in turn, will result in improved student learning*"¹ (p. 6).

Porém, na altura em que pela primeira vez a discutimos em confronto com os nossos resultados, pudemos concluir que os efeitos relacionados com a *formação complementar* não excluíam outras possíveis influências. Da mesma forma, chamámos a atenção para o facto de que a associação entre o *grupo ou perfil dos professores* e a variável em causa era susceptível de indiciar a importância da formação ou de, pelo contrário, de revelar a presença de um verdadeiro epifenómeno. Nesta segunda perspectiva não seria a *formação complementar* que facilitava o desenvolvimento das crenças inclusivas mas o contrário. Possuindo maior exigência e confrontados com as limitações sentidas no quotidiano de trabalho, os inclusores –e até os integradores– teriam mais inclinação a procurarem superar as dificuldades recorrendo a meios como, por exemplo, a frequência de cursos de formação.

Infelizmente, a informação adicional obtida através dos resultados examinados no âmbito do presente capítulo não consegue esclarecer o problema de

¹ "(...) alguma forma de mudança nas crenças atitudes e percepções dos professores acerca de certos aspectos do ensino ou da desejabilidade de um currículo ou de uma inovação instrucional particular. Tal mudança nas crenças e atitudes dos professores conduzirão a alterações específicas dos seus comportamentos e práticas na sala de aula que, por sua vez, resultarão na melhoria da aprendizagem dos alunos".

forma inequívoca. Salientemos, todavia, que a última hipótese pressuporia a estabilidade das crenças ao longo do tempo. Ora, na linha do que tem vindo a ser observado em diversos estudos (e.g. Baker & Zigmond, 1995; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), os factos por nós recolhidos sugerem que tal estabilidade não constituirá regra. Efectivamente, conforme temos vindo, amplamente, a sublinhar, o modo como os participantes pontuaram as convicções detidas no passado e no presente revelam-nos quadros de mudança que estão, entre outros factores, relacionados com a *formação complementar*.

É, assim, plausível que esta variável tenha exercido alguma influência nas concepções dos professores relativas ao atendimento educativo dos alunos com NEE. Recordemos, a propósito, que a disponibilidade e o empenho dos docentes em trabalharem no contexto de cenários inclusivos aumenta com a percepção de que são capazes de responderem às necessidades das crianças e de procederem às acomodações curriculares apropriadas (e.g. Soodak, Podell & Lehman, 1998; Waldron, 1997). Tal ideia encontra suporte –ainda que indirecto– nos nossos resultados, quando verificamos que os inclusores integram o grupo de participantes que considera mais desejáveis e fáceis de implementar as adaptações exigidas pela tarefa de ensinar alunos com NEE. Falamos, aqui, de representações que, muito presumivelmente, estão ligadas a uma maior amplitude dos repertórios de conhecimentos procedimentais a que não será, por certo, alheio o aprofundamento das aprendizagens no âmbito da formação.

Ninguém, hoje, questiona o papel que as acções de educação contínua ou especializada poderão ter na evolução do pensamento e das práticas dos professores. Nesse sentido, a ideia de que a mudança não será viável sem a adesão e o envolvimento activo dos docentes, enquanto actores principais do processo das transformações desejadas, trouxe a problemática da melhoria das suas qualificações

profissionais para um primeiro plano. Em Portugal, por exemplo, assistiu-se durante os últimos anos ao aumento exponencial dos recursos e dos meios investidos neste sector.

Sustentamos que, entre os objectivos a perseguir nas actividades de formação, a mudança das crenças e das atitudes constituem, como temos vindo profusamente a referir, um aspecto de particular importância. Isto quando está, sobretudo, em causa a implementação de políticas inclusivas. De facto, não devem ser ignorados os potenciais conflitos que a presença de alunos com NEE na sala de aula colocam aos professores. É fácil imaginar que algumas situações educativas surjam para os docentes como dilemas que se resolverão, muitas vezes, numa lógica de *custos-benefícios*, onde aqueles educandos sairão sempre prejudicados –especialmente se os educadores não forem sensíveis aos desígnios éticos da inclusão nem acreditarem nas vantagens efectivas da sua colocação na sala de aula do ensino regular. Citando Sileo e Prater (2000), "*Teachers' beliefs determine whether they acknowledge and assume responsibility to address students' academic and social learning needs or whether they shift the responsibility to others*"¹ (p. 110).

Porém, os programas de formação não podem menosprezar toda a série de conhecimentos práticos que estão especificamente vocacionados a promoverem a mudança dos comportamentos na sala de aula. Importa ter bem presente que só através destas transformações se otimizarão os ganhos académicos e sociais dos alunos.

Pensamos que, no presente contexto, os dados relativos ao *grau do conhecimento* obtidos através do *Questionário dos Conhecimentos Pedagógicos Gerais* merecem algum destaque. Ao solicitarmos, para cada um dos itens, estimativas acerca do nível de apropriação dos conhecimentos, estávamos cientes de que não *aferíamos graus efectivos de conhecimento*, mas antes aquilo que os respondentes

¹ "As crenças dos professores determinam até que ponto tomam consciência e a responsabilidade de se dirigirem às necessidades de aprendizagem académica e social dos alunos ou optam por transferir essa responsabilidade para outros".

julgavam representar o seu grau de conhecimento. Como tal, nunca será legítimo assumir que essa avaliação constitui sinónimo daquilo que os professores realmente sabem.

Abstermo-nos-emos de comentar o facto de que, pela primeira vez, as respostas dos participantes não mantiveram qualquer relação estatística com o *perfil dos professores*. Na verdade, para nós, o dado mais saliente residirá, talvez, na circunstância de que todos os grupos pontuaram mais baixo o seu conhecimento no âmbito das *Técnicas e Estratégias de Ensino/Avaliação* e dos *Procedimentos de Organização da Sala de Aula*. Parece, pois, que as proposições mais directamente relacionadas com os processos de ensino/aprendizagem em contexto educativo – e que são, na literatura, consideradas o *núcleo duro* dos conhecimentos essenciais do professor– correspondem, precisamente, aos domínios temáticos que os docentes dizem mais desconhecer.

Estes dados indiciam, pois, que os professores não se sentirão muito confiantes quanto aos seus conhecimentos gerais e, muito particularmente, quanto ao conhecimento das estratégias, dos métodos de ensino e dos processos de organização da sala de aula para implementarem as adaptações necessárias aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Na linha do que, acima vínhamos ajuizando, parece-nos incontornável que as acções e cursos de formação promovam a aquisição de conteúdos de carácter proposicional e os articulem com o desenvolvimento dos saberes de natureza procedimental.

11- Considerações finais

A classificação tipológica estabelecida a partir das respostas dadas pelos professores aos itens de duas das escalas do *Questionário das Crenças Relativas à Inclusão* serviu de base ao estudo apresentado no presente capítulo. Tínhamos

argumentado, anteriormente, que –entre os quatro grupos identificados– três eram referenciáveis, em função das convicções dos seus membros, às propostas dos modelos da segregação, da integração e da inclusão. A análise dos resultados mostrou que os segregadores, os integradores e os inclusores se diferenciaram no que respeita a várias das medidas examinadas ao longo das páginas precedentes. Nessa óptica foi possível confirmar que o chamado *professor inclusivo* se singulariza, efectivamente, por ser um profissional que, acreditando nos pressupostos subjacentes à inclusão, parece perceber as diferenças como valor, avaliar positivamente os procedimentos inclusivos, reconhecer a importância da utilização dos conhecimentos ou dos saberes que possui e estar, particularmente, disponível a adoptar a máxima flexibilidade na implementação das adaptações do ensino em ordem a torná-las efectivamente exequíveis.

Se as nossas observações permitiram detectar linhas de demarcação que discriminavam de forma conceptualmente coerente os docentes segregadores, integradores e inclusores, o mesmo já não se poderá dizer dos elementos pertencentes ao quarto grupo. De facto, os seus membros haviam sido designados de *atípicos* na sequência da indefinição das posições que manifestavam face às virtualidades dos movimentos da inclusão, da integração e da segregação. Quando finalizávamos o capítulo oitavo escrevíamos o seguinte:

"Precavemo-nos durante a discussão de examinar os factores que marcam a eventual especificidade do grupo dos atípicos. Diferenciados a partir da aplicação dos procedimentos de clusterização, não conseguimos apreender, inequivocamente, a sua singularidade na esmagadora maioria das variáveis demográficas analisadas. Esperando obter informação mais

ampla na parte do estudo que doravante se apresentará, remetemos também para aí o exame detalhado da questão".

O estudo das respostas nos questionários que, entretanto, examinámos, indica que estes professores revelaram um perfis praticamente, sobreponíveis aos dos segregadores. Não vemos assim, de momento, razões maiores e substantivas para os distinguir enquanto grupos.

Em vários momentos do trabalho assinalámos o desencontro entre as orientações gerais das políticas de atendimento educativo dos alunos com NEE e o modo como os professores as avaliam ou as procuram implementar. Guralnick (2001), definindo as múltiplas etapas a percorrer na concretização de um sistema de ensino organizado segundo os princípios inclusão, coloca as questões da *acessibilidade* como o primeiro ponto da agenda da mudança. Pretende-se, com este termo, significar que, antes de quaisquer outros avanços, importa garantir o acesso universal dos alunos a escolas verdadeiramente inclusivas. Transcrevendo o autor, "*The reasonable expectation is that all communities will have developed and refined inclusive models that become meaningful placement options for children with disabilities*"¹ (Guralnick, *op. cit.*, pp. 9-8). Perante estas palavras, parece claro que o panorama revelado pelo nosso estudo mostra, acima de tudo, quão longo é o caminho ainda por trilhar.

¹ "A expectativa razoável é a de que todas as comunidades tenham desenvolvido e refinado modelos inclusivos que sejam opções de colocação significativas para as crianças com deficiência".

CAPÍTULO X

NOTA DE CONCLUSÃO

Gostaríamos, nestes considerandos finais, intersectar dois níveis de análise –o do processo pessoal que nos conduziu à elaboração do presente trabalho e o dos resultados mais significativos nele observados–, recorrendo a Hill Walker e a Virginia Richardson.

Walker (2001) numa análise retrospectiva dos trinta anos por si dedicados à investigação das perturbações de comportamento na sala de aula, refere que utilizou cinco fontes principais de inspiração heurística: (a) a leitura cuidadosa da literatura da especialidade; (b) a atenção particular dedicada aos resultados dos seus estudos; (c) o tempo aplicado na observação da prática e na interacção com os profissionais; (d) a constatação das mudanças nos professores e o estudo da legislação que instituíra a necessidade de abordagens inovadoras; (e) as discussões, com os pares, acerca das prioridades, dos conteúdos e dos processos de investigação.

Richardson (1994), por sua vez, em artigo acerca da realização de pesquisas no domínio educativo, refere a sua experiência pessoal para estabelecer a ponte entre dois modos, aparentemente, diferentes de investigar: a *investigação formal* e aquilo que a autora designa através do termo de *inquirição prática (practical inquiry)*.

A primeira, quase sempre levada a cabo por académicos, é a que, geralmente, ocorre ao nosso espírito quando se menciona a pesquisa na área da educação. Referimo-nos, aqui, a uma categoria de estudos que procura contribuir para a compreensão da natureza do conhecimento, das crenças e percepções dos professores, para a avaliação dos constructos relacionados com as actividades de aprender ou de ensinar, com a actuação dos docentes no contexto da sala de aula e com os comportamentos dos vários participantes nos cenários educativos. As metodologias, usualmente, utilizadas filiam-se nos modelos experimental, correlacional, sem esquecerem as abordagens de pendor qualitativo e os enfoques de estudo de casos.

As pesquisas enquadradas no conceito de *inquirição prática*, sendo maioritariamente conduzidas, por professores visam, sobretudo, contribuir para implementar e mudar a *praxis* imediata dos docentes. Alguns autores defendem, por isso, que este tipo de pesquisa pode reduzir o antagonismo existente entre teóricos e práticos, bem como motivar os educadores a aceitarem e usarem, no quotidiano, os diferentes modos de investigação. É, aliás, dentro deste segundo modo de produzir conhecimentos que assomam as noções de: *ensinar é investigar, o professor como prático reflexivo, investigação-acção* ou *o professor como investigador formal da educação*.

A separação entre as duas formas de indagar a realidade não impede, segundo Richardson (*op.cit*), que ambas contenham virtualidades próprias sendo, portanto, úteis para informar as práticas, conquanto o façam de modos diferentes. A autora ilustra tal posição recorrendo a um exemplo pessoal. Conta-nos ela que, em determinado momento da sua carreira, esteve simultaneamente envolvida na implementação de um programa de desenvolvimento profissional de docentes –focalizado nas crenças e nos processos de produção de raciocínios práticos– bem como num estudo formal, onde através das metodologias aceites pela comunidade científica, tentava decifrar os conceitos identificados na literatura e cruzá-los com os dados provenientes da sua investigação. Enquanto formadora, Richardson, considera-se uma *prática* e uma investigadora, pois "*We may teach in higher education or conduct staff development programs or workshops. Understandings of our own practice and of how we make inferences related to our practice can help us develop ways to improve the inferencing process through practical inquiry*"¹ (p. 9).

¹ " Nós podemos ensinar ao nível do ensino superior, responsabilizarmo-nos por programas de desenvolvimento profissional ou por *workshops*. A compreensão da nossa própria prática e de como fazemos inferências relacionadas com ela, pode ajudar-nos a desenvolver meios de melhorar o processo de inferências através da *inquirição prática*".

As considerações pessoais de Hill Walker e Virginia Richardson, ancoradas em referenciais teóricos e interesses bem diferentes –logo utilizando linguagens claramente diversas– referem, quanto a nós, uma mesma exigência: a necessidade de os investigadores se situarem, hoje, na interface entre o recurso à investigação formal e à pesquisa *na* e *sobre* a prática.

O nosso trabalho, situando-se, indubitavelmente, no domínio das abordagens formais tem, na sua concepção, bases que, de alguma maneira, se enraízam nos princípios da *inquirição da prática*. Com efeito, ao longo dos últimos anos de trabalho como formadora, tentando compreender –a cada momento do processo formativo– os contextos e as práticas dos formandos, temo-nos revisto no papel de *professor investigador formal de educação*. Dito de outro modo, as nossas intervenções são guiadas pelo propósito subjacente de entender como os docentes *dão sentido* ao ensino e à aprendizagem¹ para, a partir daí, tentarmos perceber como *constróem* o conhecimento e o *utilizam* nos seus quotidianos de trabalho.

Conquanto as sessões de formação sejam colectivas, já há muito tempo tomámos consciência que *cada um (dos formandos) nos ouve de modo diferente* e que a mesma pergunta, vinda de participantes distintos, também é, por nós, reinterpretada e respondida de modo diverso. É como se, no fundo, houvesse um *não dito* em cada *dito*. E esse não dito, o deles e o nosso, são as *inferências* com que julgamos *o que é afirmado*.

A propósito do desenvolvimento das inferências, House, Mathinson e McTaggart (cit. in. Richardson, 1994) referem três tipos de situação: (a) o investigador faz inferências a partir de um estudo e espera que os professores as utilizem; (b) os

¹ O nosso entendimento de "dar sentido" significa a adesão ao princípio de que a sala de aula, para além de ser definida em função de parâmetros ecológicos objectivos, é igualmente construída pelos significados que os seus participantes lhe atribuem.

docentes produzem, igualmente, inferências a partir de determinado estudo, mas modificam-nas de acordo com o seu domínio particular de aplicação; (c) os professores (onde, também nos incluimos) efectuem inferências baseadas na experiência e aplicam-nas nos contextos de intervenção educativa.

É, à luz deste último modo de fazer inferências –entendido, obviamente, no seu sentido lato– que a função das crenças mais se faz sentir. O nosso *Questionário das Crenças Relativas às Práticas da Inclusão* resultou do processo interactivo encetado nas sessões de formação que foi, posteriormente, "validado" através dos dados obtidos ao longo da supervisão da prática dos docentes. De facto, fomos tomando progressiva consciência de que as questões sobre *o que fazer* precediam as do *como fazer*. E era, precisamente, ao nível desse *o que fazer* –dimensão onde a influência das crenças pessoais se revelava com nitidez particular– que nos parecia residir a principal *fonte* de diferenciação e de mudança dos professores. Tal convicção tem, na verdade, representado a nossa *crença* fundamental como formadora.

Quando idealizámos a presente investigação, moveu-nos a incontornável urgência de submetermos essa *crença* ao escrutínio da abordagem científica formal. A opção tomada esteve longe de se mostrar frustrante, pois ofereceu-nos não só a oportunidade de enquadrar, teoricamente, alguns dos conceitos por nós intuídos a partir da experiência, mas também a ocasião de divisarmos as direcções a tomar por eventuais *agências formativas* capazes de favorecerem e sustentarem processos de mudança.

Propusemo-nos, neste trabalho, conhecer melhor as orientações dos professores face à problemática do atendimento educativo dos alunos com NEE. Tal escolha encontra bases de justificação nos dados da literatura, na legislação e na evidência captada ao longo da nossa prática profissional. Uma parte da bibliografia consultada refere, insistentemente, a necessidade de se esclarecer o que, realmente,

pensam os professores acerca das propostas inclusivas. Caso o ignoremos, o quadro legislativo que as codifica corre o risco de representar *um conjunto abrangente de promessas vazias* (Abeson & Zettel, 1977) complementadas por discursos teóricos sem poder efectivo de transformação. Daqui tendem a nascer clivagens entre as propostas fundadas, por um lado, na ciência ou na legislação e, por outro, as práticas subsistentes no terreno.

Os enunciados que de seguida apresentaremos reflectem, do nosso ponto de vista, a confluência das percepções pessoais –cuja origem advem do exercício de *inquirição da prática* em que nos temos envolvido, dos dados da literatura e das observações efectuadas no âmbito do presente trabalho (investigação formal).

- 1- *Tal como os discursos em educação nos confrontam com a coexistência de um conjunto de teorias e de olhares diferentes (vários paradigmas), também os profissionais, espelhando, talvez, esse fenómeno, se situam distintamente face à realidade educativa. De facto, os princípios defendidos pelos movimentos da segregação, da integração ou da inclusão parecem permanecer como vectores estruturantes das orientações que diferenciam os docentes em Portugal.*
- 2- *Na medida em que a inclusão representa uma concepção educativa recente, será de esperar o aparecimento de todo um conjunto de resistências, de dúvidas ou de incertezas quanto à justeza e exequibilidade das suas propostas.*
- 3- *A inclusão, enquanto proposta educativa, não se institui, apenas, como constructo emergente da mera aplicação de critérios fundados nos princípios da objectividade científica, mas em resultado da assunção do propósito ético de abolir a discriminação e de promover a solidariedade e a equidade quer na escola quer na sociedade em geral. A concepção*

inclusiva representa, basicamente, uma filosofia de aceitação que se pretende concretizar na construção de um modelo de atendimento educativo onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, respeitadas e tratadas equitativamente na escola¹.

- 4- *Se as crenças dos professores constituem uma das variáveis que melhor predizem a qualidade das suas práticas educativas, talvez se cometa um erro de perspectiva quando se sustenta que o processo de formação de docentes para o exercício da actividade em cenários inclusivos deva dar absoluta primazia à aquisição de conhecimentos proposicionais e procedimentais em domínios como o das estratégias de ensino, das adaptações curriculares ou da organização da sala de aula.*
- 5- *Sem negarmos a imprescindibilidade da abordagem dos conteúdos mencionados no ponto anterior, importa salientar que a promoção das boas práticas estará primariamente dependente da mudança das crenças acerca do que são alunos com NEE e de como podem e devem ser educativamente atendidos. Nesse sentido, mais do que necessário, é urgente desenvolver linhas coerentes e sistemáticas de investigação centradas sobre as atitudes e crenças dos professores relativas à problemática da inclusão.*

¹ Gartner e Lipsky (1992) acerca das atitudes da sociedade para com os indivíduos com NEE descrevem a fórmula de qualidade de vida, utilizada em 1983, no Centro de Ciências da Saúde na Universidade de Oklahoma para determinar quais dos recém-nascidos com espinha bífida deveriam ser tratados com um "tratamento vigoroso activo" e quais os que, por oposição, apenas receberiam cuidados paliativos. A fórmula transcrevia-se da seguinte maneira: $QL = NE (LH+S)$ onde QL significa *quality of life*, NE era *natural endowment*; H contributo do meio familiar e S contributo da sociedade em geral. As crianças para quem a equação predizia uma alta qualidade de vida recebiam um tratamento médico "activo". Aqueles a quem a fórmula predizia uma baixa qualidade de vida, não recebiam nenhum tratamento médico "activo", isto é, nenhuma cirurgia para fechar a lesão na espinha ou para drenar o fluído do cérebro ou antibiótico para debelar as infecções. Assim, das 24 crianças sem tratamento, nenhuma sobreviveu. Pelo contrário, entre as que receberam cuidados activos, apenas uma veio a falecer. Os autores concluem que, mascarado de juízo médico "objectivo", procedia-se uma espécie de ensaio clínico de um tratamento de uma determinação da *qualidade de vida* das pessoas, baseada em avaliações externas e pessoais acerca das "contribuições" da família e da sociedade.

- 6- *Apesar de não constituir, por si só, condição necessária e suficiente, a formação enquanto meio de desenvolvimento profissional favorece a constituição de crenças pró-inclusivas.*
- 7- *Na actualidade, os professores de educação especial do nosso país parecem ser, tendencialmente, mais inclusivos do que os seus pares do ensino regular sem deixarem, porém, de evidenciar que representam um grupo consideravelmente heterogéneo no que diz respeito às convicções manifestadas a propósito do atendimento educativo das crianças com NEE¹.*
- 8- *Perante o que acabou de ficar dito, parece não estarem, de momento, reunidas no nosso país, todas as condições para que a educação especial assuma, em plenitude, o papel que, segundo Gallagher (1998), sempre lhe deveria ter cabido (e importará continuar a pertencer): o de advogar a dignidade humana e o respeito pelos direitos dos indivíduos com NEE. Tal facto levanta, a par de outras, sérias questões quanto ao modo como estão a ser praticadas, em Portugal, as políticas de colocação de professores nos apoios educativos e na educação especial.*

Em diferentes alturas deste trabalho, perpassaram notas de aparente tonalidade pessimista face à constatação de que os princípios inclusivos não teriam conseguido, ainda, suscitar uma adesão generalizada por parte dos docentes. Sem pretendermos ignorar a realidade, julgamos que o quadro actual não pode ser totalmente carregado de negro. Enquanto formadora, a experiência tem-nos mostrado que existem, decerto, bloqueios, fenómenos de inércia e discursos impregnados de

¹ A constatação desta heterogeneidade mostra a existência de um claro paralelismo entre a realidade portuguesa e a norte americana. Tal conclusão extrai-se, claramente, das palavras de Winzer (200) quando a autora refere que se criou, nos Estados Unidos, a ideia errónea de que a inclusão é totalmente aceite pelos profissionais da educação especial.

derrotismo. Mas o contrário também teima em afirmar-se. Junto de muitos professores detectámos entusiasmo e uma genuína vontade de implementar mudanças com o mais elevado espírito de rigor. Conhecemos exemplos de bom trabalho, ensaios bem sucedidos que vão pululando, um pouco por todo o lado, de forma crescente. Olhando, inclusive, os nossos resultados, se o número substancial de segregadores e atípicos detectados na amostra impressiona pela negativa, a percentagem razoavelmente significativa de inclusores só pode deixar-nos um travo de conforto. Mais do que excepções à regra, acreditamos que estes professores e as experiências que –pelo menos alguns deles levam a cabo– representam a *guarda avançada* de um movimento de transformação que, com maior ou menor celeridade, acabará por se estender à generalidade do tecido escolar.

O funcionamento de um sistema educativo não muda, facilmente, da noite para o dia. Tampouco se transforma magicamente por força de uma qualquer legislação. Fazer com que a inclusão se torne uma realidade efectiva exige a adopção de uma estratégia que do nosso ponto de vista passa por vários aspectos.

Importa, desde logo, que se conte com o contributo dos académicos. De facto, as práticas inclusivas, encaradas nas suas diversas vertentes, envolvem uma complexidade que não devemos menosprezar. São necessários ensaios que identifiquem dificuldades, erros e a elaboração de respostas eficazes. Seguindo, talvez, a tradição do modelo da investigação/acção interessa que as experiências que vão tendo lugar aqui e acolá sejam quotidianamente monitorizadas segundo critérios científicos rigorosos. A proliferação deste tipo de trabalhos dará, certamente, azo à constituição de um corpo significativo de conhecimentos procedimentais que trará ajudas inestimáveis aos professores. Na mesma linha, será relevante efectuar, com o recurso a metodologias de abordagem mais clássicas, estudos comparativos de experiências de inclusão em ordem a possuímos um entendimento mais exacto das

variáveis que explicam o maior sucesso de umas e o menor êxito de outras. Aqui, à semelhança do que sucede na maioria dos empreendimentos humanos, o Conhecimento possui valor fundamental.

A divulgação dos casos que exemplificam as boas práticas será, sem de dúvida, um instrumento incontornável da mudança. Aproveitando as possibilidades abertas pelas TIC e as auto-estradas da informação, seria imprescindível que se criassem redes de comunicação entre professores para discussão de ideias, trocas de impressões e de experiências. A exploração de alguns sites da internet revela-nos que em países como os Estados Unidos, esta estratégia tem dado alguns passos.

Há, finalmente, que olhar com outra exigência as questões da formação. Os nossos resultados indiciam, efectivamente, que poderemos estar, aqui, perante um factor relevante. Mesmo quando reconhecem as virtualidades da inclusão, os professores invocam a sua carência de conhecimentos para explicarem as dificuldades em implementá-la (Grier, 2002). As análises efectuadas ao longo do presente trabalho permitem inferir que o desenvolvimento de crenças inclusivas deverá constituir, a par da aquisição de conhecimentos e de outras competências pedagógicas, o núcleo sólido dos objectivos da formação. Nesse sentido, Nieto (1997) propõe que seja dada aos docentes a oportunidade de verbalizarem as suas crenças para, a partir delas, se desenharem e construírem os planos de formação.

É urgente que se avalie o que está a ser feito em Portugal ao nível da formação da certificação dos professores para o exercício de funções nos apoios educativos. A afirmação de que os docentes ensinam, muitas vezes, conforme aprenderam não pode ser lida como atestado de menoridade, pois eles também são membros de uma sociedade que olha e trata desigualmente os indivíduos. Por esse motivo Howe (1997) refere que todos os cursos de preparação inicial dos professores

obriguem os estudantes a frequentarem módulos onde se aprofundam as várias vertentes da história da educação especial e se trabalhe o racional da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Abeson, A., & Zettel, J. (1977). The end of the quiet revolution: the education for all handicapped children act of 1975. *Exceptional Children*, 44, 115-128.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In IIE (Ed.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-37). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Algozzine, B., & Korinek, L. (1985). Where is special education for students with high prevalence handicaps going? *Exceptional Children*, 51, 388-394.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1988). *Coherence or Chaos? Qualitative Dimensions of the Literacy Instruction Provided Low Achievement Children*. Albany: State University of New York. (ERIC Document Reproductions Service No. Ed.292 060).
- Allington, R. L., & McGill-Frazen, A. (1989). Different programs: indifferent instruction. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond Separate Education: Quality Education for All* (pp. 75-97). Baltimore. MD: Paul H. Brookes.
- Allington, R., Stentzel, H., Shake, M., & Lamarche, S. (1986). What is remedial reading? A descriptive study. *Reading Research and Instruction*, 26, 15-30.
- Allport, G. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in Attitude Theory and Measurement*, (pp.1-13). New York: John Wily, & Sons.
- Alper, S., Schloss., Etscheidt, S. K., & Macfarlane, C. A. (1995). *Inclusion: Are we Abandoning or Helping Students?* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Anastasi, A. (1968). *Testes Psicológicos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Anderson, L., & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 11, 479-499.

- Anderson-Inman, L. (1986). Bridging the gap: Student-centered strategies for promoting the transfer of learning. *Exceptional Children*, 52, pp.562-572.
- Anzul, M., Evans, J., King, R., & Teller-Robinson, D. (2001). Moving beyond a deficit perspective with qualitative research methods. *The Council of Exceptional Children*, 67, 235-249.
- Arter, J. A., & Jenkins, L. (1977). Examining the benefits and prevalence of modality considerations in special education. *Journal of Special Education*, 11, 281-298.
- Arter, J. A., & Jenkins, L. (1979). Differential diagnosis – prescriptive teaching: A critical appraisal. *Review of Education Research*, 49, 517-555.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority'. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Bailey, D. B. (1989). Issues and directions in preparing professionals to work with young handicapped children and their families. In J. J. Gallagher (Ed.), *Policy Implementation and PL 99-457* (pp.97-132). Baltimore: P. H. Brooks Publishing Co.
- Bairrão, J. (1982). *Estudo Epidemiológico da Deficiência Mental, Objectivos, Metodologia, Investigação, e Descrição da População em Estudo*. (Vol.I). Lisboa: COOMP.
- Bairrão, J. (1988). Os conceitos de educação especial. *Revista de Desenvolvimento da Criança*, 112, 5-8.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 3, 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação (Eds.), *Educação Pré-Escolar. Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bairrão, J. (1999). Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *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.
- 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.
- Baker, J., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Banerji, M., & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511- 522.
- Banks, J. A. (1996). Transformative knowledge, curriculum reform, and action. In J. A. Banks (Ed.), *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives* (pp. 335-348). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 5-16.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological Psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Barker, R. G. (1978). *Ecological Psychology: concepts and methods for studying the environmental of human behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: Rebuilding the Schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro. Ed.
- 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.

- Becker, W. C., & Carnine, D. W. (1980). Direct instruction; An effective approach to educational intervention with disadvantaged and low performer. In B. B. Lahey & A. K. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical and Child Psychology* (vol. 3, pp. 429-473). New York: Plenum.
- Bender, L. (1938). A visual motor Gestalt test and its clinical use. *American Orthopsychiatric Association, Research Monographs*, 3.
- Bennett, S. N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Bennett, S. N. (1978). Recent research on teaching: a dream, a belief and a model. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-147.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52, 48-56.
- Bensky, J. M., Shaw, S. F., Gouse, A. S., Bates, H., Dixon, B., & Beane, W. E. (1980). Public law 94-142 and stress: a problems for educators. *Exceptional Children*, 47, 24-29.
- Benton, A. L. (1963). *Revised Visual Retention Test: Manual*. New York: Psychological Corporation.
- Bereiter, C. (1985). The changing face of educational disadvantage. *Phi Delta Kappan*, 66, 538-558.
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51, 358-371.
- Bernard, C. (1865/1966). *Introduction à L'Étude de la Medecine Expérimentale*. Paris. Garnier-Flammarion.
- Biklen, D., & Zollers, N. (1986). The focus of advocacy in the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 579-586.
- Binet, A. (1903). *L'étude Experimentale de L'intelligence*. Schleicher.
- Binet, A., & Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique*, 11, 191-244.

- Blair, C. W. (1983). Classroom teachers' perceptions of preservice education related to teaching handicapped. *Journal of Teacher Education*, 34, 52-54.
- Blakenship, C. S. (1985). Using curriculum-based assessment data to make instructional decisions. *Exceptional Children*, 52, 233-238.
- Blatt, B. (1958). The physical, personality, and academic status of children who are mentally retarded attending special classes as compared with children who are mentally retarded attending regular classes. *American Journal of Mental Deficiency*, 62, 810-818.
- Block, J. H., & Hazelip, K. (1995). Teachers' beliefs and belief systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 25-28). Oxford: Pergamon Press.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: MacGraw-Hill.
- Bogdan, R. (1983). Does mainstream work? Is a silly question. *Phi Delta Kappan*, 64, 427-428.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1976). Relationships with severely disabled people: the social construction of humanness. *Social problems*, 36, 135-148.
- Boring, E. G. (1963). The role of theory in experimental psychology. In R. I. Watson & D. T. Campbell (Eds.), *History, Psychology and Science: Selected Papers by E. G. Boring* (pp. 210-225). New York: John Wiley.
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). Teachers' decision making. In B. Jones & L. Idols (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 311-346). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bradley, V. J. (1994). Evolution of a new service paradigm. In V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh & B. C. Blaney (Eds.), *Creating Individual Supports for People with Development Disabilities: A Mandate for Change at Many Levels* (pp.11-32). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Brantlinger, E. A., & Guskin, S L. (1987). Ethnocultural and social-psychological effects on learning characteristics of handicapped children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. (vol. 1, pp.35-58). Oxford: Pergamon Press.
- Bricker, D. D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Brinker, R., & Thorpe, M. (1984). Integration of severely handicapped students and proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional Children*, 51, 168-175.
- Brophy, J., & Good T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15,13-18.
- Brown, S., & McIntyre D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Open Universiity Press. Buckingham.
- Brucker, P. (1994). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 581-582.
- Budoff, M. (1992). Engendering change in special education practices. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 69-87). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999) *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*. *International Journal of Disability Development and Education*. 46, 143-156.
- Bühler, C. (1923). *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel.
- Bursuck, W. D., & Lessen, E. (1987). A classroom based model for assessing students with learning disabilities. *Learning Disabilities Focus*, 3, 17-29.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Coffee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709-725). New York: MacMillan.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education, 14*, 295-309.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record, 64*, 723-733.
- Carroll, J. B. (1978). How shall we study individual differences in cognitive abilities? Methodological and theoretical perspectives. *Intelligence, 2*, 87-115
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM.
- Cattell, J. McK. (1890). Mental tests and measurements. *Minds, 15*, 373-380.
- Cattell, R. B., & Baggaley, A. R. (1960). The salient variable similarity index for factor matching. *British Journal of Statistical Psychology, 13*, 33-46.
- Cattell, R. B., Balcar, K. R., Horn, J. L., & Nesselroad, J. R. (1969). Factor matching procedures: An improvement of the *s* index, with tables. *Educational and Psychological Measurement, 29*, 781-792.
- Ceci, S. (1990). *On Intelligence ... More or Less*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Christopolos, R., & Renz, P. (1969). A critical evaluation of special education programs. *Journal of Special Education, 3*, 371-379.
- 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 (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: MacMillan Publishing Company.

- Coates, R. D. (1989). The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 532-536.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *The Council of Exceptional Children, 67*, 115-135.
- Cook, L. & Friend, M. (1993). Education leadership for teacher collaboration. In Billingsley (Ed.), *Program Leadership for Serving Students With Disabilities* (pp. 421-44). Richmond, VA: Virginia Department of Education.
- Cooley, W. W., & Leinhardt, G. (1975). *The Application of a Model for Investigating Classroom Processes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research, & Development Center.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão, 1*, 15-29.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma Educação Inclusiva: A Partir da Escola que Temos* (pp.25-36). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 12*, 671-684.
- Cronbach, L. J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? In R. M. Gagné (Ed.), *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist, 30*, 116-127.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher, 19*, 3-13.

- Danforth, S. (1997). Postmodernism, narrative and hope in special education. In J. L. Paul, et. al. (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 291-304). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Daniel, M. H. (1997). Intelligence testing: status and trends. *American Psychology*, 52, 1038-1045.
- Davis, W. A. (1989). The regular education initiative debate: its promises and problems. *Exceptional Children*, 55, 440-446.
- Debesse, M. (1964). La pédagogie curative. *Bulletin de Psychologie*, 233, 1164-1177.
- DeLamater, J. (1982). Response-effects of question content. W. Dijkstra & J. van der Zouwen (Eds.). *Response Behaviour in the Survey-interview*. London: Academic Press.
- Deno, E. N. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Deno, S. L., Foegen, A., Robinson, S., & Espin, C. (1996). Commentary: Facing the realities of inclusion for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 345-357.
- Deno, S. L., Foegen, A., Robinson, S., & Espin, C. (1996). Commentary: Facing the realities of inclusion for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 345-357.
- Deno, S., Murayama, G., Espin, C., & Cohen, C. (1990). Educating students with mild disabilities in general education classrooms: Minnesota alternatives. *Exceptional Children*, 5, 150-161.
- DES (Department of Education and Science) (1978). Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, Cmnd 7212. London: HMSO.
- Detterman, D. K., & Thompson, L. A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 1082-1090.

- Dewey, J. (1964). The child and the curriculum. In R. D. Archambault (Ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*. New York: The Modern Library. (Publicado originalmente em 1902).
- Dorn, S., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1996). A historical perspective on special education reform. *Theory and Practice*, 35, 12-19.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: MacMillan Publishing Company.
- Dudley-Marling, C., & Dippo, D. (1995). What learning disability does: Sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 408-414.
- Duffey, J. D., Salvia, J., Tucker, J., & Ysseldyke, J. (1981). Nonbiased assessment: a need for operationalism. *Exceptional Children*, 47, 427-434.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). *The Evolving Knowledge Structures of the Five Preservice Teachers of Reading*. Michigan State University.
- Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 52, 219-232.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris: Alcan.
- Edgar, E. (1987). Secondary programs in special education: are many of them justifiable? *Exceptional Children*, 53, 555-561.
- Edgar, E. (1991). Innovative trends in the transition from school to active life for students with disabilities in the United States. In: *IV Encontro Nacional de Educação Especial*. Fundação Calouste Gulbenkian: Serviço de Educação.
- Edgar, E., & Hayden, A. H. (1985). Who are the children special education should serve and how many children are there? *Journal of Special Education*, 18, 523-539.
- Edgerton, R. B. (1970). Mental retardation in non-Western societies: Toward a cross cultural perspective on incompetence. In H. C. Haywood (Ed.), *Social-cultural Aspects of Mental Retardation* (pp.523-559). New York: Appleton-Century-Crofts.

- Edmond, R. (1979). Some schools work and more can. *Social Policy*, 2, 28-32.
- Elliot, C. D. (1990). *Differential Ability Scales*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Ellis, N. (1963). The stimulus trace and behavioral inadequacy. In N. Ellis (Ed.), *Handbook of Mental Deficiency* (60-81). New York: McGraw-Hill.
- Elrich, M. (1996). Order and learning, individuals and groups: a regular education teacher's response. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 191-202). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Englert, C. S., Tarrant, K. L., & Mariage, T. V. (1992). Defining and redefining instructional practice in special education: Perspectives on good teaching. *Teacher Education an Special Education*, 15, 62-86.
- Enlich, E. & Garland, S.B. (1988). Needed: Human Capital. *Business Week*, (Sept.19), 136.
- Epps, S., & Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: placement options and instructional programming. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1, pp.213-248). Oxford: Pergamon Press.
- Epps, S., Yesseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1983). Impact of different definitions of learning disabilities on the number of students identified. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 341-352.
- Erickson, F. (1996). Inclusion into what?: Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 91-106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Everitt, B. S. (1993). *Cluster Analysis*. London: Edward Arnold.

- Feagens, L & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of languages subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Federn, P. (1985). Le concept d' "inhibition intellectuelle" dans la théorie psychanalytique. In M. Cifali & J. Moll (Eds.), *Pédagogie et Psychanalyse*. Paris: Dunod.
- Fenstermacher, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*. 6, 249-258.
- Ferguson, D. (1995). Is it inclusion yet? Busting bubbles. In M. Berres, D. Ferguson, D. Knobloch & C. Woods (Eds.), *Restructuring Schools for All Children*. New York: Teachers College Press.
- Feuerstein, R. (1972). A Dynamic approach to the causation, prevention, and alleviation of retarded performance. In C. Haywood (Ed.). *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation* (pp.341-343). New-York. Appleton-Century-Crofts.
- Finn, C. E. Jr. (1988). What ails educational research. *Educational Researcher*, 17, 5-8.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 62, 489-525.
- Fisher, B. Tweit-Hull, D., Sax, C., & Rodifer, K. (1995). Beyond teacher deals: school site collaboration and reform. Paper presented at TASH Conference, San Francisco.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wasley.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., & Morris, R. (1988). Methodological issues in neuropsychology: Classification, measurement and non-equivalent group comparisons. In F. Boller & J. Gratman (Eds.), *Handbook of Neuropsychology*, Vol. 1 (pp.83-110). Amsterdam: Elsevier
- Fox, W., Schutz, R., Thousand, J., & Williams, W. (1984). Establishing parent and professional partnerships. Paper presented at the National Parent/Professional Conference, Washington, DC.

- Franklin, B. M. (1994). *From "Backwardness" to "At-risk". Childhood Learning Difficulties and the Contradictions of School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Freeman, D. (1994). The use of language data in the study of teachers' knowledge. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. (pp.77-92) London. The Falmer Press.
- Friend M., & Bursuck. W. D. (1996). *Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (2nd Ed.). New York. Longman Publishers.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1995, a). Special education can work. In J. M. Kauffman, J. W. Lloyd, D. P. Hallahan & T. A. Astuto. (Eds.), *Issues in Educational Placement. Students with Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 363-377). New Jersey: Erlbaum.
- Fuchs, D., & Fuchs L. S. (1995, b). What's Special About Special Education? *Phi Delta Kappan*, 76, 522-530.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Curriculum-based assessment of progress toward long- and short-term goals. *The Journal of Special Education*, 20, 69-82.
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The effects of curriculum-based measurement and evaluation of pedagogy, student achievement, and student awareness. *American Educational Research Journal*, 21, 449-460.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlet, C., Binkley, H., & Crouch, R. (2000). Using objective data sources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional Children*, 67, 67-81.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karms, K., Hamlett, C. L., Kataroff, M., & Dutka. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

- Fuchs, L. S., Hamlet, C. L., Fuchs, D., Stecker, P. M., & Ferguson, C. (1988). Conducting curriculum-based measurement with computerized data collection: effects on efficiency and teacher satisfaction. *Journal of Special Education Technology, 9*, 73-86.
- Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P.K. (1982). *The Effect of Continuous Evaluation of Students Goals on Teacher Decisions* (Research Report No. 97). Minneapolis: University of Minnesota, Institute for Research of Learning Disabilities.
- Fullan, M. G. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership, March*, 12-17.
- Gage, N. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Gallagher, D. J. (1972). The special education: contract for mildly handicapped children. *Exceptional Children, 38*, 527-529.
- Gallagher, D. J. (1998). The Scientific Knowledge Base of Special Education: Do We Know What We Think We Know? *Exceptional Children, 62*, 493-502.
- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability and Society, 16*, 637-654.
- Gallagher, J. J. (1989). The Implementation of Social Policy: A policy analysis challenge. In J. J. Gallagher (Ed.), *Policy Implementation and PL 99-457* (pp.199-210). Baltimore: P. H. Brooks Publishing Co.
- Gallimore, R. (1996). Classrooms are just another cultural activity. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 229-250). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Galt, V. (1997). Teachers support disabled in classes: Fiscal, social realities prevent student integration. *Globe and Mail*, (Aug. 28), 10.
- Galton, F. (1883). *Inquiry into Human Faculty and its Development*. London: MacMillan.
- Gans, K. D. (1987). Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps. *Exceptional Children*, 54, 41-45.
- Garcia, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños com necessidades especiais. *Infância e Aprendizagem*, 30, 51-58.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- 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, 367-390.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (1992). Beyond special education: toward a quality system for all students. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 123-157). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Geller, E. S. (1987). Applied behavior analysis and environmental psychology: From strange bedfellows to a productive marriage. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (vol.1, pp. 361-388). New York: Wiley.
- Gemmell-Crosby, S., & Hanzlik, J. R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 279-290.
- Gerber, M. M. (1987). Application of cognitive-behavioral training methods to teach basic skills to mildly handicapped elementary school students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1, pp. 167-186). Oxford: Pergamon Press.

- Gerber, M. M. (1988). Tolerance and technology of instruction: implications for special education reform. *Exceptional Children, 54*, 309-314.
- Gerber, M. M. (1995). Inclusion at the high-water mark? Some thoughts on Zigmond and Baker's case studies of inclusive educational programs. *The Journal of Special Education, 29*, 181-191.
- Gerheart, B. R., & Litton, F. W. (1975). *The Trainable Retarded: A Foundations Approach*. St. Louis: Mosby.
- Gersten, R., & Woodward, J. (1990). Rethinking the regular education initiative: focus on the classroom teacher. *Remedial and Special Education, 11*, 7-11.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *The Council of Exceptional Children, 67*, 549-567.
- Gesell, A. (1928). *Infancy and Human Growth*. New York: Mcmillan.
- Giangreco, M. F., Denis, 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.
- Gilberts, G. H. & Lignugaris-Kraft, B. (1997). A Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education, vol. 13, 6*, pp.597-610.
- Gilhool, T. K. (1989). The right to an effective education: From *Brown* to PL 94-142 and beyond. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond Separate Education: Quality Education for All* (pp.243-253). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gill, C. J. (1995). A psychological view of disability culture. *Disability Studies Quarterly, 15*, 16-19.
- Glaser, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Goessling, D. P. (2000). From tolerance to acceptance and celebration: including students with severe disabilities. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special Education in the 21st Century* (pp. 175-197). Washington: Gallaudet University Press.
- Goldberg, I. L., & Blackman, L. S. (1965). The special class: Parasitic, endophytic, or symbiotic cell in the body pedagogic. *Mental Retardation*, 3, 30-31.
- Goldman, J., & Gardner, H. (1997). Multiple paths to educational effectiveness. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Inclusion and School Reform. Transforming America's classroom* (pp. 353-374). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Goldstein, H., Moss, J., & Jordan, L. J. (1965). *The Efficacy of Special Class Training on the Development of Mentally Retarded Children*. Urbana: University of Illinois.
- Goldstein, K., & Scheerer, M. (1941). Abstract and concrete behavior; An experimental study with special tests. *Psychological Monographs*, 53, 151-174.
- Good, T. L. (1996). Teaching effects and teacher evaluation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd ed., pp.617-665). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Goodenough, W. (1963). *Cooperation in Change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1990). Better teachers for our nation's schools. *Phi Delta Kappan*, Nov. 1990, 185-194.
- Goodwin, A. L. (1997). Introduction. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for Equity and Inclusion*. New York: Routledge.
- Grier, J. E. C. (2002). Factors relating to teachers' attitudes towards school inclusion. *Dissertation Abstracts International*, 62, 3292.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1973). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gump, P. V. (1987). Scholl and classrooms environments. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (vol.1, pp. 691-732). New York: Wiley.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion* (pp.3-38). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, May, 5-12.
- Hahn, H. (1989). The politics of special education. In D. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond Special Education* (pp. 225-242). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hahn, H. (1994). *New Trends in Disability Studies: Implications for Educational Policy*. Paper prepared for the National Center on Educational Restructuring and Inclusion invitational conference on inclusive education, Wingspread (WI) Conference Center.
- Hahn, H. (1997). New trends in disability studies: implications for educational policy. In D. Lipsky & A. Gardner. *Inclusion and School Reform. Transforming America's Classrooms*. (pp. 299-314). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1977). Labels, categories, behaviors. ED, LD and EMR reconsidered. *Journal of Special Education*, 11, 139-149.
- Hallenbeck, B. A., & Kauffman, J. M. (1995). How does observational learning affect the behavior of students with emotional or behavioral disorders? A review of research. *The Journal of Special Education*, 29, 45-71.

- Harnischfeger, A., & Willey, D. E. (1976). Teaching learning processes in the elementary school: A synoptic view. *Studies of Education Processes*, 9. University of Chicago.
- Harris, W. J., & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program*. Illinois: Waveland Press. Inc.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Harvey, O. J., Hunt, D. & Schroder, H. (1961). *Conceptual Systems and Personality Organization*. New York: Wiley.
- Haynes, M. C., & Jenkins, J. (1986). Reading instruction in special education resource rooms. *American Educational Research Journal*, 23, 161-190.
- Hazel, J. S., & Schumaker, J. B. (1988). Social Skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. In J. F. Kavanagh & T. J. Truss (Eds.), *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference* (pp. 293-344). Parkton, MD: York.
- Hegarty, S. (1991) *Educating Children and Young People with Disabilities: Principles and the Review of Practice*. Paris: UNESCO
- Heller, K. A. , Holtzman, W., & Messick, S. (1982). *Placing Children in Special Education: A strategy for Equity*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Heller, K. W., Frederick, L. D., Dykes, M. K., Best, S., & Cohen, E. T. (1999). A national perspective of competencies for teachers of individuals with physical and health disabilities. *The Council of Exceptional Children*, 65, 219-234.
- Heshusius, L. (1991). Curriculum-based assessment and direct instruction: critical reflections on fundamental assumptions. *Exceptional Children*, 57, 315-328.
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D. (1984). *Exceptional Children*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Hill, E. F. (2001). The relationship between teacher beliefs and inclusive education. *Dissertation Abstracts International*, 61, 4338.

- Hinde, R. (1974). *Biological Bases of Human Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Hobbs, N. (1975). *Issues in the Classification of Children*. (vols. 1-2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hobbs, N. (1982). *The Troubled and Troubling Child*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.
- Hoobs, N. (1975). *The Future of Children: Categories, Labels, and their Consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hooper, S. R. (1997). Neuropsychological and special education: foundations, applications, and future contributions. In J. L. Paul et al. (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 92-121). Pacific Grove: Brookes/Cole Publishing Company.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43, 22-26.
- Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The special/general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A "snapshot" of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 435-453.
- Houston, W. R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd Ed.). New York: MacMillan.
- Hunt, J. (1961). *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press.
- Hunt, P., Alwell, M., Goetz, L., & Sailor, W. (1990). Generalized effects of conversation skills training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 250-260.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.

- Inhelder, B. (1963). *Le Diagnostic du Raisonnement Chez les Débiles Mentaux*. Delachaux et Niestlé.
- Jameison, J. D. (1984). Attitudes of educators toward the handicapped. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice* (pp. 206-222). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- James, W. (1890). The principles of psychology. In C. D. Green (Ed.) *Classics in the History of Psychology: An Internet Resource*. <http://psychclassics.yorku.ca>
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1993). Integrating students with moderate and severe disabilities: Classroom teachers' beliefs and attitudes about implementing an educational change. *Educational Administration Quarterly*, 31, 84-114.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Johnson, L. J., & Pugach M. C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. (pp. 197-204). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, O. (1962). Special education for the mentally handicapped – a paradox. *Exceptional Children*, 20, 62-66.
- Johnson, P., Allington, R., & Afflerbach, P. (1985). The congruence of classroom and remedial reading instruction. *The Elementary School Journal*, 85, 465-477.
- Jones, E. D., & Krouse, J. P. (1988). The effectiveness of data-based instruction by student teachers in classroom for pupils with mild learning handicaps. *Teacher Education and Special Education*, 11, 9-19.
- Kauffman, A. S., & Kauffman, N. L. (1983). *Kauffman Assessment Battery for Children*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Kauffman, J. M. (1989). *The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education Policy: A Trickle-down Theory of Education of the Hard-to-teach*. Austin, TX: Pro-Ed Publishers.

- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children, 60*, 6-16.
- Kauffman, J. M. (1994). Places of Change: Special Education's Power and Identity in an Era of Educational Reform. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 610-618.
- Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1995). A sense of place: The importance of placement issues in contemporary special education. In J. M. Kauffman, J. W. Lloyd, D. L. Hallahan & T. A. Astuto (Eds.), *Issues in Educational Placement. Students with Emotional and Behavioral Disorders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kauffman, J. M., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1988). Arguable assumptions underlying the Regular Education Initiative. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 6- 11.
- Kauffman, M. J., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kublic, M. B. (1975). Mainstreaming: Towards an explication of the construct. *Focus on Exceptional Children, 7*, 1-12.
- Kavale, K. A. (1989). Introduction. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1, pp. 131-132). Oxford: Pergamon Press.
- Keefe, E., & VanEtten, G. (1994). *Academic and social outcomes for students with moderate and profound disabilities in integrated settings*. Paper presented através the conference of The Association for Persons with Severe Handicaps, Atlanta.
- Kelchtermans, G. (1993) Getting the story understanding the lives: From career stories to teacher's professional development. *Teaching and Teachers Education, 9*, 443-456.
- Kirp, D.L. (1974). Student classification, public policy, and the courts. *Harvard Educational Review, 44*, 7-52.
- Kirp, D. L. (1992). Student classification, public policy, and the courts. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 3-45). Cambridge: Harvard Educational Review.

- Klein, M. (1948). *Contributions to Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press.
- Kleinert, H. L., Haig, J., Kearns, J. F., & Kennedy, S. (2000). Alternate assessments: lessons learned and roads to be taken. *Exceptional Children, 67*, 51-66.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of inclusion classrooms: implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 66*, 23-37.
- Kounin, J. (1948). The meaning of rigidity: A reply to Heinz Werner. *Psychological Review, 55*, 157-166.
- Kremer-Hayon, L. (1995). The time issue for teachers in primary education. *Teaching & Teacher Education, 1*, 417-420.
- Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 247-268.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education, 51*, 228-233.
- Leinhardt, G., & Pally, A. (1982). Restrictive educational settings: exile or haven? *Review of Educational Research, 52*, 557-578.
- Leinhardt, G., Bickel, W., & Pally, A. (1982). Unlabeled but still entitled: Toward more effective remediation. *Teachers College Records, 84*, 391-422.
- Levin, H. M. (1997). Doing what comes naturally: full inclusion in accelerated schools. In D. K. Lipsky & A. Gardner, *Inclusion and School Reform: Transforming America Classroom* (pp. 389-400). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality: Selected Papers*. New York: McGraw-Hill.

- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective school research. In D. K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Beyond Separate Education: Quality Education for All* (pp. 25-37). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 87-105.
- Lindsay, G. (1997). Values, Rights and Dilemmas. *British Journal of Special Education*, 24, 55-59.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996, a). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996, b). Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (pp. 3-15). Boston: Allyn & Bacon.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform. Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2001). Education reform and early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp. 39-48). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Luria, A. (1982). Psychological studies of mental deficiency in the Soviet Union. In E. Zigler & D. Balla (Eds.), *The Delay-Difference Controversy* (pp.120-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lyon, R. & Watson, B. (1981). Empirically derived subgroups of learning disabled readers: Diagnostic characteristics. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 256-261.
- Lytle, J. H. (1992). Is special education serving minority students? A response to Singer and Butler. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 191-197). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Mackie, R. (1969). *Special Education in the United States: Statistics, 1948-1966*. New York: Teachers College Press.

- MacMillan, D. L., Keogh, B. K., & Jones, R. L. (1986). Special educational research on mildly handicapped learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 686-724). New York: MacMillan Publishing Company.
- Madaus, G. F., Raczek, A. E., & Clarke, M. M. (1997). The historical and policy foundations of the assessment movement. In A. L. Goodwin (Ed.), *Assessment for Equity and Inclusion* (pp. 1-33). New York: Routledge.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- Malone, D. M., Gallagher, P. A., & Long, S. R. (2001). General education teachers' attitudes and perceptions of teamwork supporting children with developmental concerns. *Early Education and Development*, 12, 577-592.
- Malouf, D. B., Schiller, E. P. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61, 414-424.
- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of program models. *Journal of Special Education*, 31, 155-180.
- Marland, P. W. (1995). Implicit theories of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 131-136). Oxford: Pergamon Press.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 121-132.
- Martin, E. W. (1995). Case studies on inclusion: worst fears realized. *The Journal of Special Education*, 29, 192-199.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conception of the world around us. *Instructional Sciences*, 10, 177-200.
- Masland, R. S., Sarason, S. B., & Gladwin, T. (1958). *Mental Subnormality*. New York: Basic.

- McDonald, F., & Elias, P. (1976). *The Effects of Teacher Performance on Pupil Learning: Beginning Teacher Evaluation Study*. Princeton: Educational Testing Service.
- McFalls, E. L., & Cobb-Roberts, D. (2001). Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 164-172.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations: A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices About Inclusive Schooling*.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- McLaughlin, M. J. (1995). Defining special education: a response to Zigmond and Baker. *The Journal of Special Education*, 29, 200-208.
- McLeskey, J., Henry, D., & Axelrod, M. I. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to congress. *The Council of Exceptional Children*, 66, 55-66.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meijer, C. J. W. (Ed.), (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Milofsky, C. (1992). Why special education isn't special. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 47-67). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Minke, C. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*. 30, 152-186.

- Morine-Dershimer, G. (1990). *To Think like a Teacher*. Paper Presented at the annual Conference of the American Educational Research Association at Boston.
- Morris, L., Watt, J. Wheatley, P. (1995). Pupils with special needs: a Scottish perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 386-390.
- Morrison, G. M. (1987). Relationship among academic, social, and career education in programming for handicapped students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1, pp.133-154). Oxford: Pergamon Press.
- Morse, W. M., Paul, J. L., & Rosselli-Kostoryz, H. (1997). The role of basic knowledge and the future of special education In. J. L. Paul *et al.* (Eds.). *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 11-22). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Morsink, C. V., Thomas, C. C., & Smith-Davis, J. (1987). Noncategorical special education programs: Process and outcomes. . In. M. C. Wang , M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. (vol. 1, pp.287-309). Oxford: Pergamon Press.
- Murphy, J. (1995) Insights on "the context of full inclusion" from a non-special education. *The Journal of Special Education*, 29, 209-211.
- Myles, B., & Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education*, 22, 479-489.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nieto, S. (1997). Diversity: what do teachers need to know? In J. L. Paul *et. al.* (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 187-201). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Oller, J. W. (1981). Language as intelligence? *Language in Learning*, 31, 465-492.

- O'Neil, J. (1995). Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership*, 52, 18-21.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Paul, J. L., & Marfo, K. (1997). Foundational knowledge and special education. In J. L. Paul et al. (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 1-10). Pacific Grove: Brookes/Cole Publishing Company.
- Paul, P. V., & Ward, M. E. (1996). Inclusion paradigms in conflict. *Theory and Practice*, 35, 4-11.
- Paul, J. L. (1997). Care and special education: a cultural project. In J. L. Paul et al. (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 181-186). Pacific Grove: Brookes/Cole Publishing Company.
- Phillips, V., & McCullough, L. (1990) Consultation-based programming: Instituting a collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 45, 291-304.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 826-857). New York: MacMillan Publishing Company.
- Pollack, R. H., & Brenner, M. W. (1969). *The Experimental Psychology of Alfred Binet*. New York: Springer.
- Polloway, E., & Smith, J. D. (1988). Current status of the mild mental retardation construct: identification, placement and programs. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 2, pp. 7-22). Oxford: Pergamon Press.
- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In D. Christopher, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development* (pp. 19-33). London: The Falmer Press.

- Poplin, M. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 401-416.
- Poplin, M., Wiest, D. J., & Thorson, S. (1996). Alternative instructional strategies to reductionism: constructive, critical, multicultural, and feminine pedagogies. In W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (pp. 153-165). Boston: Allyn, & Bacon.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations*. London: Oxford University Press
- Popper, K. R. (1996). *O Mito do Contexto. Em Defesa da Ciência e da Racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Public Law 94-142 (1975). *Education for all Handicapped Children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.
- Pugach, M. C. (1995). On the failure of imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education, 29*, 212-223.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we choose to tell: fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children, 67*, 439-453.
- Pugach, M., & Lilly, M. S. (1984). Reconceptualizing support services for classroom teachers: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*, 48-55.
- Quay, H. C. (1973). Special education: Assumptions, techniques, and evaluative criteria. *Exceptional Children, 40*, 165-170.
- Reinert, H. R. (1980). Children in conflict. In W. J. Harris & P. N. B. Schutz (Eds.), *The Special Education Resource Program*. Illinois: Waveland Press.
- Reinhiller, N. (1996). Co-teaching: New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education, 19*, 37-43.
- Reschley, D., & Ysseldyke, J. (1997). School psychology paradigm shift. In A. Thomas & J. Grinnis (Eds.), *Best Practices in School Psychology*. [Cd.Room] Maryland: NASP. Publications.

- Rey, A. (1958). *L'Examen Clinique en Psychologie*. Paris: P.U.F.
- Rey, A. (1959). *Test de Copie d'une Figure Complexe*. Centre de Psychologie Appliquée.
- Reynolds, M. C. (1989). Introduction. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1, pp. 251-252). Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, M. C. (1990). Educating teachers for special education students. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 423-436). New York: MacMillan Publishing Company.
- Reynolds, M. C., & Birch, J. W. (1982). *Teaching Exceptional Children in all America's Schools* (2nd. Ed.), Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Reynolds, M. C., & Lakin. K. C. (1987). Non-categorical special education: models for research and practice. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. (vol. 1, pp. 331-356). Oxford: Pergamon Press.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398 .
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1992). The knowledge bases for special and general education. *Remedial and Special Education*, 13, 10,33.
- Rhodes, W. C. (1995). Liberatory pedagogy and special education. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 458-462.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23, 5-10.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd ed. pp.102-119). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (1996). Disability, education and the discourses of justice. In C. Chirstensen, & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the Dilemmas of Education and Justice*. Buckingham: Open University Press.

- Roaf, C. (1988). The concept of a whole school approach to special needs. In O. Robinson & G. Thomas (Eds.), *Tackling Learning Difficulties*. London: Hodder and Stoughton.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 1-15). London: Academic Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rourke, B. P., Fisk, J. L., & Strang, J. D. (1986). *Neuropsychological Assessment of Children: A Treatment-oriented Approach*. New York: Guilford Press.
- Sailor, (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education, 12*, 8-22.
- Salgado, C. G. (2002). The Impact of Placement in an Inclusion Classroom upon Student Self-perception, Social Skills, Social Problem-solving Skills and Academic Performance. *Dissertation Abstracts International, 62*, 4843.
- Salisbury, C. L., Evans, I. & Palombaro, M. (1997). Collaborative problem-solving to promote the inclusion of young children with significant disabilities in primary grades. *Exceptional Children, 63*, 195-209.
- Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions* (pp.111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sanches Ferreira, M. (1991). *O Tempo na Tarefa e o Processo de Ensino-Aprendizagem. Estudo Observacional de Alguns Comportamentos do Professor e dos Alunos numa Classe do Segundo Ano da Primeira Fase* (Dissertação de Mestrado). Porto: FPCEUP.
- Sanches Ferreira, 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.

- Sanches Ferreira, M., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sands, R. G. (1993). Can you overlap here? A question for an interdisciplinary team. *Discourse Processes*, 11, 103-110.
- Santos, P. L. (2000). A perspectiva organizacional na abordagem do desenvolvimento humano: um modelo de enquadramento metanarrativo das práticas transdisciplinares em intervenção precoce. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 1, 130-138. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Santucci, H., & Galifret-Granjon, N. (1960). Epreuve graphique d'organization perceptive. In R. Zazzo et. al., *Manuel Pour L'examen Psychologique de L'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory and Practice*, 35, 35-41.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S., & Doris, J. (1979). *Educational Handicap, Public Policy, and Social History*. New York: Free Press.
- Scanlon, D., Deshler, D., & Schumaker, J. B. (1996). Can a strategy be taught and learned in secondary inclusive classrooms? *Learning Disability Research and Practice*, 11, 41-57.
- Scher, S. J. & Cooper, J. (1989). Motivational basis of dissonance: The singular role of behavioral consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 899-906.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulte, A. C. (1996). Remediation and inclusion: Can we have it all? In D. L. Speece, & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies*. (pp. 213-227). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: general classroom teacher's perspectives. *Remedial and Special Education, 12*, 18-26.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed student with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education, 17*, 22-37.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children, 61*, 335-352.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri (1993). Special education for the twenty-first century: integrating learning strategies and thinking skills. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 395-398.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1995). What makes special education special? Evaluating inclusion programs with the pass variables. *The Journal of Special Education, 29*, 224-233.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Seabra, I. M. (1999). *Dois Professores na Sala de Aula: um estudo a propósito do apoio educativo em escolas do 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Porto: FPCEUP.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perception of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children, 58*, 9-23.
- Shakespeare, R. (1975). *The Psychology of Handicap*. London: Methuen.
- Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership, 52*, 18-21.
- Shavelson, R. J. (1976). Teachers' decision making. In N. L. Gage (Ed.), *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago: University of Chicago Press.

- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans and decisions. *Elementary School Journal*, 83, 392-413.
- Shaw, L. (1990). *Each Belongs: Integrated Education in Canada*. Montreal: Centre for Studies on Inclusion in Education.
- Shechtman, Z, Reiter, S., & Schainin, m. (1993). Intrinsic motivation: The key to viewing mainstreaming as a challenge. *Special Services in the School*, 7, 107-125.
- Showers, B. (1990). Aiming for superior classroom instruction for all children: A comprehensive staff development model. *Remedial and Special Education*, 11, 35-39.
- Shulman, L. (1986, a). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1986, b). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan Publishing Company.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 51, 1-22.
- Siegel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Siegel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (pp. 345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegel, L. M. (1994). *Least Restrictive Environment: The Paradox of Inclusion*. Horsham: LRP Publications.
- Sikula, J. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Ed.). New York: MacMillan Library Reference USA.
- Sileo, T. W., & Prater, M. A. (2000). Teacher Education: Reform and Restructuring. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special Education in the 21st Century* (pp. 106-134). Washington: Gallaudet University Press.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1990). The general education collaboration: A model for successful mainstreaming. *Focus on Exceptional Children*, 23, 1-10.

- Singer, J. D., & Butler, J. A. (1992). The education for all handicapped children act: school as agents of social reform. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 159-190). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Skrtic, T. M. (1986). The crisis in special educational knowledge: A perspective on perspective. *Focus on Exceptional Children*, 18, 1-16.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61, 148-207.
- Skrtic, T. M. (Ed.), (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing [Special] Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1992). The special education paradox: equity as a way to excellence. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 203-272). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Slavin, R. E. (1990). General education under the regular education initiative: how must it change? *Remedial and Special Education*, 11, 40-50.
- Slee, R. (1998). The politics of theorizing special education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education*. London: Routledge.
- Smith, B. J., & Rapport, M. J. (2001). Public policy in early childhood inclusion: necessary but not sufficient. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood Inclusion* (pp.49-68). Baltimore: Paul Brookes.
- Smith, J. D., & Dexter, B. L. (1980). The basics movement: What does it mean for the education of the mentally retarded students? *Education and Training of the Mentally Handicapped*, 15, 72-79.
- Sneath, P. H. A. & Sokal, R. R. (1973). *Numerical Taxonomy*. San Francisco: Freeman Press.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehman, & Laurie, R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. London: MacMillan.

- Stainback, S. B. (2000). The inclusion movement: a goal for restructuring special education. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds.), *Special Education in the 21st Century* (pp. 27-40). Washington: Gallaudet University Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.
- Stainback, S., Stainback, L., Courtnage, & Jaben, T. (1985). Facilitating mainstream by modifying the mainstream. *Exceptional Children*, 52, 144-152.
- Stainback, S., Stainback, W., & Ayres, B. (1996). Schools as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (pp. 31-43). Boston: Allyn, & Bacon.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support Networking for Inclusive Schooling: Interdependent, Integrated Education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1996). *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. Boston: Allyn, & Bacon.
- Stamback, M. (1965). Epreuves de niveau et de style moteur. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Stephens, T. M., & Braun, B. L. (1980). Measures of classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review Psychology*, 49, 479-502.
- Stone, D. A. (1984). *The Disabled State*. Philadelphia: Temple University.
- Swanson, H. L., Cochran, K. F., & Ewers, C. A. (1990). Can learning disabilities be determined from working memory performance? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 59-67.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins Publisher.
- Taylor, C. (1992) *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, S. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of least restrictive environment. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 13, 41-53.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Mifflin.
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 103-107.
- Thomas, L., & Loxley A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). *Stanford-Binet Intelligence Scale*. (4^o Ed), Itasca, Il: Riverside.
- Thorp, E. K. (1997). Increasing opportunities for partnership with culturally and linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic*, 32, 261-269.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1996). A rationale and vision for collaborative consultation. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (pp. 205-218). Boston: Allyn and Bacon.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University Chicago Press.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Torgeson, J. K., & Licht, B. G. (1983). The learning disabled child as an inactive learner: Retrospect and prospects. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.), *Current Topics in Learning Disabilities* (pp. 3-32). Norwood, New York: Ablex.

- Tucker, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. *Exceptional Children, 20*, 44-46.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1995). Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, L. Dyson & A. Millward (Eds.), *Toward Inclusive Schools* (pp. 147-163). London: David Fulton Publisher.
- United Cerebral Palsy National Collaborative Infant Project. (1976). *Staff Development Handbook: A Resource for the Transdisciplinary Process*. New York: United Cerebral Palsy Association of America.
- Vacarr, B. (2001). Moving beyond polite correctness: Practicing mindfulness in diverse classroom. *Howard Educational Review, 71*, 285-295.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker & Kimberly, S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal, 84*, 7-20.
- Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1996). Classroom ecologies: Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp.107-124). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: findings from research synthesis. *Exceptional Children, 67*, 99-114.
- Viens, J., Chen, J-Q., & Gardner, H. (1997). Theories of intelligence and critiques. In J. L. Paul et. al. (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 122-141). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Villa, R., & Thousand, J. (1996). Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st Century. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A Guide for Educators* (pp. 193-202). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Waldron (1997). Inclusion. In A. Thomas & J. Grinns (Eds.), *Best Practices in School Psychology*. [Cd.Room] Maryland: NASP Publications.

- Walker, L. (1987). Procedural rights in the wrong system: Special education is not enough. In A. Gardner & T. Joe (Eds.), *Images of the Disabled/disabling Images* (pp. 97-116). New York: Praeger.
- Walker, L. M. (2000). Investigating school-related behavior: lessons learned from a thirty-year research career. *Exceptional Children*, 66, 151-161.
- Wang, M. C. (1989). Implementing the state of the art and integration mandates of PL 94-142. In J. J. Gallagher, P. L. Trohanis & R. M. Clifford (Eds.), *Policy Implementation and PL 99-457*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985-86). Mainstreaming programs: Design features and effects. *Journal of Special Education*, 19, 503-525.
- Weatherley, R. A., & Lipsky, M. (1992). Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special education reform. In T. Hehir & T. Latus (Eds.), *Special Education at the Century's End* (pp. 89-119). Cambridge: Harvard Educational Review.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children – III*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wedell, K. (1995). Making Inclusive Education Ordinary. *British Journal of Special Education*, 22, 100-104.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K. E. (1979). Cognitive processes in organization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior* (vol.1, pp. 41-74). Greenwich: JAI Press.
- 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 teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30, 187-203.
- Wesson, C., King, R. P., & Deno, S. L. (1984). Direct and frequent measurement of student performance: If it's good for us, why don't we do it? *Learning Disability Quarterly*, 7, 45-48.

- Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1991). General, special and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education, 21*, 6-17.
- Wiest, D. J., & Kreil, D. A. (1995). Transformational obstacles in special education. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 399-407.
- Will, M. C. (1986). Educating Children with Learning Problems: a Shared Responsibility. *Exceptional Children, 51*, 411-415.
- Wilson, J. (1999). Some conceptual difficulties about 'inclusion'. *Support for Learning, 14*, 110-112.
- 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 21st Century* (pp. 5-26). Washington: Gallaudet University Press.
- Witt, J. C. (1986). Teachers' resistance to the use of school-based interventions. *Journal of School Psychology, 24*, 37-44.
- Witt, J. C., Martens, B. K., & Elliott, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgements of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity, and type of intervention. *Behavior Therapy, 15*, 204-209.
- Wolfensberg, W. (1972). *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wood, J. W. (1993). *Mainstreaming. A Practical Approach for Teachers*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Woodcock, R. W., & Johnson, M. B. (1989). *Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Ability - Revised*. Itasca: Riverside.
- Woodward, J., & Gersten, R. (1990). Rethinking the regular education initiative: focus on the classroom teacher. *Remedial and Special Education, 11*, 7-11.
- Yell, M. L. (1995, a). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: a legal analysis. *The Journal of Special Education, 28*, 389-404.

- Yell, M. L. (1995, b). The Last Restrictive Environment Mandate and the Courts: Judicial Activism or Judicial Restraint? *Exceptional Children*, 61, 510-519.
- Yinger, R., Hendricks-Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. (pp. 100-123) London. The Falmer Press.
- York, J. L., & Reynolds, M. C. (1996). Special education and inclusion. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 820-836). New York: MacMillan Library Reference USA.
- York, J., Vandercook, T. Caughey, E., & Heise-Neff, C. (1990). Regular class integration: Beyond socialization. *TASH [The Association for Persons with Severe Handicaps] Newsletter* 16, 3.
- 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. E. (1973). Diagnostic-prescriptive teaching. The search for aptitude-treatment interactions. In L. Mann, & D. Sabatino (Eds.), *The First Review of Special Education*. New York: Grune, & Stratton.
- Ysseldyke, J. E. (1987). Classification of handicapped students. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (vol. 1., pp. 253-272). Oxford: Pergamon Press.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Wotruba, J. W., & Nanja, P. A. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, Summer*, 4-8.
- Ysseldyke, J., & Olsen, K. (1999). Putting alternate assessments into practice: what to measure and possible sources of data. *Exceptional Children*, 65, 175-185.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Regan, R., & McGue, M. (1981). The influence of test scores and naturally occurring pupil characteristics on psychoeducational decision-making with children. *Journal of School Psychology*, 19, 166-177.

- Zeaman, D., & House, B. (1963). The role of attention in retardate discrimination learning. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of Mental Deficiency*. New York: McGraw-Hill.
- Zigler, E. (1997). The promise of early intervention to enhance the life outcomes of children in poverty. In L. Paul *et al.* (Eds.), *Foundations of Special Education: Basic Knowledge Research and Practice in Special Education* (pp. 142-156). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Zigmond, N. (1996). Organization and management of general education classrooms. In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies* (pp. 163-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zigmond, N., & Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities: too much of a good thing? *Theory and Practice*, 35, 26-34.
- Zigmond, N., & Miller, S. E. (1986). Assessment for instructional planning. *Exceptional Children*, 52, 501-509.

ANEXO

INSTRUÇÕES

Os últimos anos trouxeram mudanças substanciais no domínio das políticas educativas. Com efeito, um conjunto vasto de legislação veio propor novas orientações de ensino e, simultaneamente, definir toda uma série de procedimentos e medidas a adoptar no caso de alunos com NEE.

Estas disposições legislativas vêm sendo implementadas desde há alguns anos, sem que a sua funcionalidade tenha, até agora, sido avaliada do *ponto de vista dos professores*. Parecendo-nos fundamental essa avaliação, pretendemos no presente estudo auscultar a *voz dos professores* de forma a conhecer o que pensam das eventuais possibilidades e equívocos das políticas em curso.

Esta pesquisa para a qual solicitamos a sua cooperação estuda uma amostra de cerca de 500 professores do ensino regular e do ensino especial do primeiro ciclo do ensino básico da região do Porto e grande Porto. 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 possam ser, hoje, as posições da maioria dos professores ou de muitos dos especialistas em educação.

Para efeito das respostas considere **aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)** *aqueles alunos que, com deficiência comprovada ou não, apresentam uma dificuldade significativamente maior em aprender quando comparados com a maioria dos alunos da mesma idade.*

Na medida em que os questionários são **anónimos**, após o seu preenchimento completo, coloque-os no envelope.

Certos de que as vossas respostas poderão dar um contributo para o modo como a educação é pensada e planeada, agradecemos, desde já, a colaboração prestada.

Pedimos-lhe que não se esqueça de classificar **TODAS** as afirmações

OBRIGADA

PORTO

1999

Maria Manuela Sanches Ferreira

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Por favor complete esta folha de identificação

Sexo: F M Idade: _____ Anos de serviço (incluindo actual): _____

Para além do curso de professor (a) do 1º ciclo tem alguma formação complementar: Sim:

Não:

Quais: _____

Na sua sala:

Ano que lecciona: _____

Total de alunos _____ nº Alunos com NEE _____

Quanto ao nível de aprendizagem dos seus alunos considera-se:

Insatisfeito(a) Razoavelmente Satisfeito(a) Satisfeito(a) Muito satisfeito(a)

O tipo de atendimento dado pelo professor de apoio aos alunos com NEE é muito variado. Para cada uma das modalidades, abaixo indicadas (1,2,3), assinale (no caso de ter alunos apoiados)

- tipo de apoio mais frequente

- quanto tempo, em média, o professor de apoio ocupa com cada aluno:

1. Apoio prestado exclusivamente fora da sala do regular

1.1-Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

2. Apoio prestado exclusivamente Sala do Regular:

2.1-Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

3. Apoio prestado na Sala do Regular e fora da Sala:

3.1-Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

A escolha do tipo de apoio (modalidade 1, 2, ou 3) que é prestado aos alunos depende geralmente mais (assinale só uma):

- características do aluno

- preferência do professor de apoio

- preferência pessoal

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

Por favor complete esta folha de identificação

Sexo: F M Idade: _____ Anos de serviço (incluindo actual): _____

Anos de serviço em Educação Especial (incluindo actual): _____

Para além do curso de professor(a) do 1º ciclo tem alguma formação complementar: Sim: Não:

Quais: _____

APOIO:

Número de salas que apoia: _____ nº total de alunos com NEE que apoia _____

Quanto ao **trabalho que desenvolve com o(s) professore(s)** dos seus alunos considera-se:

Insatisfeito(a) Razoavelmente Satisfeito(a) Satisfeito(a) Muito satisfeito(a)

O tipo de atendimento dado pelo professor de apoio aos alunos com NEE é muito variado. Nas três modalidades, abaixo indicadas assinale o **nº de alunos** que apoia em cada uma

1. Apoio prestado exclusivamente fora da sala do regular Nº _____

1.1- Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

2. Apoio prestado exclusivamente Sala do Regular: Nº _____

2.1- Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

3. Apoio prestado na Sala do Regular e fora da Sala: Nº _____

3.1- Tempo por semana: até 30m 31/ 60m 61/ 90m 91/ 120m mais de 120m

A escolha do tipo de apoio (modalidade 1, 2, ou 3) que presta aos alunos depende mais (assinale só uma):

- características do aluno
- preferência do professor do regular do aluno
- preferência pessoal

INSTRUCÖES

As afirmações abaixo reproduzidas ilustram alguns conhecimentos susceptíveis de serem utilizados pelos docentes na sua actividade profissional.

Recorrendo à sua **experiência** - especialmente no que respeita ao trabalho que desenvolve com os alunos com NEE - gostaria que avaliasse cada um dos conhecimentos mencionados tendo em conta três critérios :

1- importância do conhecimento : grau de importância que atribui a cada um dos conhecimentos, isto é, até que ponto os considera importantes para o desempenho da sua actividade profissional. (IMPORTÂNCIA: 1- NENHUMA; 2- POUCA; 3- ALGUMA; 4- BASTANTE; 5- MUITA).

2 - aquisição do conhecimento: grau de domínio que considera possuir relativamente a cada um dos conhecimentos, isto é, como avalia o seu grau de aquisição em relação a cada um. (AQUISIÇÃO: 1- NENHUMA; 2- POUCA; 3- ALGUMA; 4- BASTANTE; 5- MUITA).

3 - origens do conhecimento : onde adquiriu cada um dos conhecimento, isto é, considera que essa aquisição pode ser mais atribuída à: Experiência Profissional (EP), Troca de Opinião com os colegas (TO), Formação Inicial (FI) Acções ou Cursos de Especialização(CE). Nos casos em que atribui a aquisição desse conhecimento a mais do que uma origem escolha, por favor, só as duas mais significativas).

Pedimos-lhe que não se esqueça de classificar **TODAS** as afirmações.

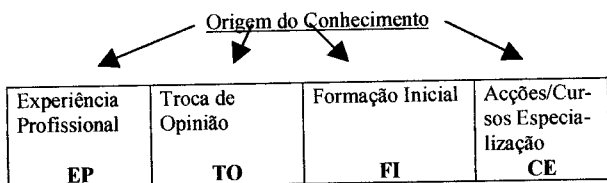
OBRIGADA.

PORTO

1999

Maria Manuela Sanches Ferreira

Importância do Conhecimento 1 2 3 4 5
 } Nenhuma Pouca Alguma Bastante Muita
Aquisição do conhecimento



CONHECIMENTOS	Importância do Conhecimento					Grau de Conhecimento					Origens do Conhecimento			
	N	P	A	B	M	N	P	A	B	M	EP	TO	FI	CE
1- Conhecimento da legislação, regulamentação e políticas gerais de ensino .	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
2- Conhecimento de como se processa o desenvolvimento normal e atípico na criança.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
3- Conhecimento de métodos específicos de recolha de informação no contexto da sala de aula para utilizar no planeamento das actividades de ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
4- Conhecimento das orientações educativas gerais que constituem as bases das práticas de ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
5- Conhecimento dos princípios e técnicas de modificação do comportamento aplicadas ao ensino.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
6- Conhecimento das especificidades do desenvolvimento cognitivo em crianças com NEE .	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
7- Conhecimento das especificidades do desenvolvimento da linguagem e comunicação em crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
8- Conhecimento das problemáticas específicas das famílias de crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
9- Conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
10- Conhecimento da técnica de Análise de Tarefas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
11- Conhecimento de programas de reeducação da leitura	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
12- Conhecimento das teorias da motivação.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
13- Conhecimento dos modos de funcionamento parental em diferentes meios sócio-culturais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
14- Conhecimento do processo de aprendizagem das competências académicas básicas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE

CONHECIMENTOS	Importância do Conhecimento					Grau de Conhecimento					Origem do Conhecimento			
	N	P	A	B	M	N	P	A	B	M	EP	TO	FI	CE
15- Conhecimento de métodos e de técnicas a utilizar no ensino de pequenos grupos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
16- Conhecimento das variáveis envolvidas no processo de comunicação e de colaboração com os diferentes profissionais (psicólogos, médicos, professores de educação especial, terapeutas, assistentes sociais, etc...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
17- Conhecimento das especificidades do desenvolvimento sócio-emocional em crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
18- Conhecimento das problemáticas envolvidas no processo de colaboração escola /família	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
19- Conhecimento de técnicas de observação e registo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
20- Conhecimento das dificuldades típicas encontradas pelos alunos com NEE no processo de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
21- Conhecimento dos métodos, técnicas e materiais para implementar práticas de ensino remediativas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
22- Conhecimento de instrumentos de avaliação para despiste, diagnóstico e encaminhamento das crianças com NEE .	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
23- Conhecimento das medidas de apoio, complementos educativos e económicos a que o aluno com NEE tem direito.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
24- Conhecimento das técnicas de avaliação informal que permitem situar as aprendizagem dos alunos face ao currículo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
25- Conhecimento de estratégias para manter e generalizar as aprendizagens nos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
26- Conhecimento para planear sequências de ensino que levem os alunos com NEE a alcançar os objectivos da aula e os objectivos a longo prazo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
27- Conhecimento de programas de treino da atenção	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
28- Conhecimento de testes formais de avaliação das aprendizagens académicas dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
29- Conhecimento das teorias da atenção.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
30- Conhecimento de programas de reeducação da escrita .	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
31- Conhecimento das teorias da organização da sala de aula, nomeadamente de disciplina.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
32- Conhecimento para elaborar Planos Educativos Individuais (PEI).														

EP. Experiência Profissional; TO. Troca de Opinião; FI. Formação Inicial; CE .Cursos de Especialização

CONHECIMENTOS	Importância do Conhecimento					Grau de Conhecimento					Origem do Conhecimento			
	N	P	A	B	M	N	P	A	B	M	EP	TO	FI	CE
33- Conhecimento de programas para o desenvolvimento de competências sociais.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
34- Conhecimento de programas de treino de auto-controlo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
35- Conhecimento das teorias da memória.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
36- Conhecimento de programas de reeducação dos conteúdos programáticos de matemática.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
37- Conhecimento dos comportamentos dos professores que interferem no envolvimento dos alunos com NEE nas tarefas de aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
38- Conhecimento das especificidades do desenvolvimento perceptivo-motor em crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE
39- Conhecimento dos processos para implementar sistemas de modificação de comportamento e gestão da sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	EP	TO	FI	CE

EP. Experiência Profissional; **TO.** Troca de Opinião; **FI.** Formação Inicial; **CE** Cursos de Especialização

INSTRUÇÕES

Os professores, muitas vezes, gostariam de fazer adaptações a nível do currículo, do ensino ou da sala, de forma a poder responder mais adequadamente aos alunos NEE integrados nas suas salas . Se bem que desejáveis, devido a constrangimentos vários, nem sempre é possível proceder a essas adaptações ou fazê-lo com a frequência com que gostariam. Na lista de adaptações que se segue assinale, relativamente a cada uma a :

1 - desejabilidade das adaptações: em que medida acha desejável implementar cada uma das adaptações propostas, isto é, até que ponto gostaria de as poder implementar na sua prática profissional (**DESEJABILIDADE:** 1- nenhuma, 2- pouca, 3-alguma, 4-bastante, 5- muita).

2 - facilidade das adaptações: até que ponto considera ser fácil proceder a cada uma dessas adaptações na sua sala actual. (**FACILIDADE :** 1- Nenhuma, 2- Pouca, 3-Alguma, 4-Bastante, 5- Muita).

Pedimos-lhe que não se esqueça de classificar **TODAS** as afirmações

OBRIGADA

PORTO

1999

Maria Manuela Sanches Ferreira

Desejabilidade - 1 2 3 4 5
 }
 Facilidade Nenhuma Pouca Alguma Bastante Muita

ADAPTAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO –APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE EM SALAS DE AULA DO REGULAR	Desejabilidade					Facilidade				
	N	P	A	B	M	N	P	A	B	M
1- Comunicar com os pais dos alunos integrados (através de pequenas notas ou conversas informais encorajar os pais no apoio educativo que dão aos filhos...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2- Planear tarefas e actividades onde os alunos com NEE possam ser bem sucedidos (estruturar as actividades de forma a permitirem diminuir a frustração...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3- Atribuir tempo, para além do ensino dos conteúdos, às estratégias de aprendizagem (ensinar a tomar pequenas notas, sublinhar as ideias principais...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4- Respeitar os alunos com NEE como indivíduos diferentes (estar consciente das suas capacidades e problemas; promover em todos os alunos o respeito pelos colegas com NEE ,...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5- Estabelecer rotinas adequadas para os alunos integrados (organizar as rotinas de forma a que os alunos saibam, de forma consistente, o que se pretende deles...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6- Usar o computador - quando o há- como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE (como instrumento de escrita, ou para praticar competências...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7- Fornecer aos alunos integrados feedback constante acerca dos seus progressos (encontros periódicos com o aluno no sentido de discutir os seus progressos académicos e de comportamento,...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8- Ajudar os alunos integrados a encontrar formas adequadas de exprimir os sentimentos (exprimir os sentimentos através do desenho, da escrita, expressão dramática...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9- Fazer adaptações curriculares a longo prazo para os alunos com NEE (estabelecer, a longo prazo, objectivos realistas...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10- Ajustar o arranjo físico da sala aos alunos com NEE (modificar o arranjo físico da sala, disposição das carteiras...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11- Colocar os alunos integrados com um colega (favorecer modelos ao aluno com NEE para o comportamento e para a área académica...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12- Envolver os alunos integrados em actividades de pequeno grupo (colocar alunos de níveis diferentes de aprendizagem a trabalhar juntos...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13- Favorecer relações interpessoais com os alunos integrados (conhecer os alunos como indivíduos, determinar os seus interesses e pontos fortes...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14- Organizar a compreensão dos alunos com NEE acerca dos conceitos apresentados na aula (uso de comentários, de reforços dos conhecimentos, de palavras chaves, de sequências temporais e de conteúdos...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15- Usar materiais alternativos para os alunos integrados (livros diferentes ou suplementares, material didáctico específico...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16- Envolver os alunos integrados nas actividades globais da sala de aula (incluir os alunos integrados na participação de todas as actividades da classe...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17- Fornecer tempo extra durante o ensino para os alunos integrados (tempo extra para o reforço ou prática de competências em aprendizagem...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ADAPTAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO –APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NEE EM SALAS DE AULA DO REGULAR	Desejabilidade					Facilidade				
	N	P	A	B	M	N	P	A	B	M
18- Adaptar o ritmo de ensino (organizar o material em segmentos mais pequenos, uso da abordagem passo a passo...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19- Estabelecer expectativas para os alunos integrados (esperar o melhor deles...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20- Adaptar a avaliação aos alunos integrados (uso de testes orais, dar mais tempo para os testes, modificar os processos de administração dos testes...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21- Implementar ensino individualizado para os alunos integrados (planear sessões individuais depois das aulas, arranjar tempo para ensino individualizado durante o tempo de aulas...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22- Comunicar com os alunos integrados (realizar encontros individuais curtos e frequentes, discutir com eles, sempre que possível, as modificações do currículo..).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23- Articular o ensino com o professor de apoio (escrever pequenas notas, conversas informais, marcar reuniões...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24- Ter fichas de registo para avaliar o progresso dos alunos (grelha de progresso, pasta com os trabalhos dos alunos...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25- Dar reforços e elogios (encorajar o esforço, dar apoio quando os alunos com NEE estão desencorajados...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26- Certificar se os alunos integrados compreenderam as tarefas que lhe foram propostas (pedir ao aluno para repetir ou demonstrar o que lhe foi pedido, avaliar se os alunos estão a realizar a tarefa correctamente...).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1 – Nenhuma, **2**-Pouca; **3**-Alguma; **4**- Bastante; **5**-. Muita

INSTRUÇÕES

As afirmações contidas nos dois questionários seguintes reflectem 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 (no caso de a ter iniciado há menos tempo), isto é, o que pensava na altura em relação a cada afirmação. (1- Discordava Completamente, 2- Discordava; 3- Neutro.; 4- Concordava; 5- Concordava Completamente).

Pedimos-lhe que não se esqueça de classificar **TODAS** as afirmações.

OBRIGADA

Porto

1999

Maria Manuela Sanches Ferreira

Concordância Presente

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

Concordância Passada

Pressupostos	Concordância Presente					Concordância Passada				
	DC	D	N	C	CC	DC	D	N	C	CC
1- A escola é responsável pelo percurso escolar dos alunos, devendo garantir a consecução dos objectivos de escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2- É dever da escola encontrar respostas educativas que sejam o mais integradas e o menos restritivas possíveis para as crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3- Os alunos com NEE complexas devem ser objecto de um PEI (Plano Educativo Individual).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4- Muitas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem por falta de um ensino adequado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5- A igualdade de oportunidades das crianças e jovens com NEE passa pela sua presença a tempo integral na sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6- A sala de aula do regular é a condição de aprendizagem mais adequada para as crianças com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7- Os alunos com dificuldades de locomoção devem ter direito a transporte para a frequência das modalidades de que necessitam.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8- Aos alunos com NEE devem ser atribuídas as ajudas técnicas, bem como livros e materiais escolares adaptados às suas necessidades.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9- Os alunos com NEE, resultantes de deficiência física, sensorial ou mental, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo, por isso, ser isentos da sua frequência.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10- A escola tem por obrigação adaptar-se às necessidades das crianças.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11- A classificação por categorias, baseada em decisões de foro médico, deve ser substituída pelo conceito de alunos com <i>necessidades educativas especiais</i> , baseado em critérios pedagógicos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12- Os problemas das crianças não podem ser encarados como exclusivamente centrados nelas, mas como um desequilíbrio funcional do sistema social e escolar em que estão inseridas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13- As respostas educativas devem ser pensadas em função das necessidades das crianças devendo, por isso, ser maleáveis e flexíveis.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14- Nas escolas deve competir ao conselho pedagógico definir os objectivos mínimos para cada disciplina ou área disciplinar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15- Os problemas educativos situam-se efectivamente na interacção da criança com os diferentes contextos em que esta se insere.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Concordância Presente

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

Concordância Passada

Pressupostos	Concordância Presente					Concordância Passada				
	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 ensino 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 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- A maioria dos professores do ensino regular tem competências para ensinar alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6- 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
7- A colocação de alunos com NEE na sala de aula regular devia resultar de uma concordância prévia do professor da sala.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8- A maioria dos professores do regular tem competências para controlar o comportamento dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9- 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
10- Os alunos com NEE tem o direito de receber toda a sua educação na sala de aula regular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11- Os professores do ensino regular são quem mais responsabilidade tem no ensino dos alunos com NEE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12- O professor do ensino regular é quem deve ensinar os alunos com NEE, com a supervisão do professor de apoio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13- Os alunos sem NEE aprendem comportamentos negativos com os alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14- Os professores do ensino regular não podem na sua sala responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15- 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
16- 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

PRESSUPOSTOS	Concordância Actual					Concordância Passada				
	DC	D	N	C	CC	DC	D	N	C	CC
17- A presença de alunos com NEE aumenta a qualidade de ensino na sala de aula.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18- A auto-estima dos alunos com NEE aumenta quando são colocados a tempo integral na sala de ensino regular.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19- O professor de apoio dentro da sala causa sérias dificuldades na determinação do responsável pelos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20- O tempo de ensino dedicado aos alunos sem NEE diminui quando os alunos com NEE estão a tempo integral na sala.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21- Os professores do ensino regular perdem muito tempo a controlar os problemas de comportamento dos alunos com NEE.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

1-Discordo Completamente, 2-Discordo,3-Neutro., 4-Concordo,5- Concordo Completamente