



Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Célia Patrícia Magalhães Teixeira

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2018/2019



Atitudes dos Professores em turmas com alunos NEE face à inclusão

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Célia Patrícia Magalhães Teixeira

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Victor Sil

Epígrafe

“O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim na nossa atitude em relação a elas”

Antoine de Saint-Exupéry

Dedicatória

Dedicamos este trabalho a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, pelo esforço, entrega, luta e coragem que demonstram a cada dia. Sobretudo por acreditarem que são capazes e por nos fazerem acreditar que aquilo que parece impossível pode tornar-se possível. Basta acreditarmos e olharmos para todos como sendo iguais...

Não desistam, continuem a lutar e a acreditar...

Agradecimentos

Ao Dr. Vítor Sil, pelo apoio, pela paciência, pela disponibilidade e acompanhamento, pela amizade...que com o seu saber me orientou na realização deste trabalho.

Ao meu marido, a minha eterna gratidão, que está sempre ao meu lado em todos os momentos e jamais deixará de me apoiar e dar coragem para alcançar os meus objetivos. Aos meus filhos, Maria Inês e Rodrigo pelo amor e coragem que sempre me transmitiram, apesar da minha ausência em alturas fundamentais das suas vidas.

Aos meus pais, sogros, irmãos e cunhados pela disponibilidade e compreensão e sobretudo pelo apoio emocional e pela força que me deram.

Às minhas amigas do curso de Mestrado, pela amizade, companheirismo e partilha de experiências.

À minha grande amiga Sandra Freitas, companheira de trabalho nestas aventuras pelo mundo do saber.

Ao Instituto de Estudos Superiores de Fafe que, através dos seus professores/orientadores, nos forneceu bases científicas e metodológicas para a nossa formação.

Por último a todos aqueles que contribuíram para a sua realização, por todo o apoio, carinho, colaboração e auxílio.

Obrigada aqueles que eu me tenha esquecido de agradecer...

Resumo

As atitudes dos professores são consideradas contextos fundamentais no desenvolvimento do educando com papéis complementares no processo educativo. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar se os professores, demonstram atitudes de inclusão, com alunos com NEE.

Foi realizada uma revisão da literatura, envolvendo o conceito de atitude e a sua relação com a inclusão dos alunos com NEE. Embora alguns estudos contradigam outros, parece possível afirmar que as atitudes dos professores quando positivas facilitam a inclusão dos alunos com NEE na escola e na sala de aula.

Fizemos também um percurso pela evolução do atendimento às crianças com NEE, até chegarmos à caminhada para a escola inclusiva. Podemos dizer que existe uma grande evolução mas muito ainda terá que ser feito, sobretudo nos aspetos referentes à qualidade na educação e à formação dos profissionais como promotores dessa qualidade e duma escola que se pretende realmente inclusiva.

A metodologia utilizada baseou-se numa estratégia de sondagem assente na aplicação de um questionário que compreendeu a caracterização dos elementos de estudo e a estruturação das atitudes dos professores nas escolas regulares. Do estudo concluímos que a promoção da igualdade de oportunidades, a inter-ajuda e o paradigma da escola inclusiva, estão na origem de uma atitude favorável ao processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, que é condicionada pelos meios técnicos e humanos e condições físicas nas escolas.

Palavras-chave: Atitudes, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão.

Abstract

The attitudes of kindergarten contexts are considered fundamental in the development of learners with complementary roles in the educational process .In this sense, the present work aims to investigate whether early childhood educators with experience with students with SEN have attitudes of inclusion.

A literature review, involving the concept of attitude and its relation to the inclusion of pupils with SEN was performed . Although some studies contradict others, it seems possible to say that the attitudes of teachers when positive facilitate the inclusion of students with SEN at school and in the classroom.

Also did a tour of the evolution of services for children with SEN, until we get to walk to the inclusive school. We can say that there is great progress but much remains to be done, especially in aspects related to quality in education and training of professionals as promoters of this quality and want a school that really inclusive .

The methodology used was based on a survey based on a questionnaire that included the characterization of the study elements and structuring attitudes of early childhood teachers in mainstream schools strategy. This study conclude that the promotion of equal opportunities, mutual help and the paradigm of inclusive school , have led to a favorable to the inclusion of children with special educational needs , which is conditioned by the technical and human resources and physical conditions in schools process attitude.

Keywords: Attitudes, Special Needs Education, Inclusion.

Índice

1.	Introdução	9
2.	Enquadramento Temático.....	12
2.1.	Necessidades Educativas Especiais – Conceptualização	12
2.2.	Inclusão	13
2.3.	A inclusão e seus benefícios	16
2.4.	As Atitudes- Conceito	17
2.5.	Atitudes dos Professores face à inclusão de crianças com NEE	19
2.6.	As atitudes dos Professores no processo de inclusão.....	21
2.7.	Gestão curricular	21
3.	Enquadramento Empírico.....	22
3.1.	Problema, hipóteses e objetivos	22
3.1.1.	Definição do Problema.....	22
3.1.2.	Definição de Objetivos.....	23
3.2.	Metodologia de investigação	24
3.2.1.	Opções metodológicas e procedimentos de investigação.....	24
3.3.	Caracterização da amostra	25
3.4.	Procedimentos da investigação	27
4.	Análise dos resultados.....	27
4.1.	Apresentação dos resultados	27
4.2.	Necessidades/problemáticas mais frequentes dos alunos com que leciona ou lecionou.....	27
5.	Discussão dos resultados.....	32
6.	Conclusão	34
7.	Bibliografia.....	38
8.	Anexos	41

1. Introdução

O presente projeto de investigação integra-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor no Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Nesta parte introdutória, tentaremos descrever, resumidamente, o tema em estudo bem como, as preocupações e inquietações que o definiram, os seus objetivos e a forma como o trabalho foi estruturado.

Atualmente a escola tem sofrido pressões e exigências que dificultam as funções efetivas dos professores. Essas funções intensificam-se, também, em relação à classe docente, que assiste a um aumento e a uma diversificação de exigências da sociedade em relação ao exercício da sua profissão.

Há medida que as mudanças se vão fazendo sentir, a escola é cada vez mais chamada a responder a estes desafios. O papel do professor assume uma nova importância no contexto sócio-educativo.

Esta mudança que é sustentada para a qualidade educativa pressupõe que os educadores/professores sejam atores, dinamizadores, de uma nova mentalidade que coloca o indivíduo no centro de todo o processo educativo. Mas esta forma de encarar a escola leva o professor a redimensionar o seu conceito de educação e a refletir sobre o seu papel enquanto educador. Neste contexto, o professor deverá repensar as suas atitudes e tornar-se um verdadeiro educador reflexivo que procura educar alunos na sua individualidade e diferença.

O princípio da inclusão defende uma escola que acolha todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece que este conceito também deve abranger as crianças com deficiências ou sobredotadas, as crianças da rua, as crianças que trabalham de populações imigradas ou nômades, as crianças das minorias étnicas, linguísticas ou culturais e as crianças de outras áreas ou grupos em desvantagem ou marginalizados.

Segundo Mittler (2003), a escola inclusiva ao pretender assegurar uma educação bem-sucedida para todos a partir de uma pedagogia centrada na criança, apresenta uma forma radicalmente diferente de pensar a política e a prática educativa.

A educação especial deixou de estar centrada no “isolamento” do Professor de Educação Especial com a “ideologia” de transpor as barreiras existentes com o ensino regular. O professor terá de reestruturar a sua prática diária, as suas estratégias, os seus

conhecimentos, as suas atitudes, de forma a criar condições educativas para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ou que necessitem de um apoio especializado.

Deste modo, o principal enfoque da educação inclusiva está centrado na tentativa de promover a Educação para Todos, isto é, remover barreiras impostas à participação e aprendizagem, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitam respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos.

As atitudes em relação aos alunos com NEE são particularmente relevantes e cruciais para o sucesso da escola inclusiva, devendo essas mesmas atitudes ir no sentido do respeito e valorização das diferenças de todos eles.

São inúmeros os estudos desenvolvidos sobre inclusão com base nas atitudes dos professores e quase todos revelam a necessidade de transpor alguns obstáculos para alcançar verdadeiramente uma política educativa inclusiva, como a falta de recursos, a falta de preparação dos professores, as práticas pedagógicas pouco adequadas, a necessidade de reestruturação do ambiente da escola, o preconceito com a deficiência, a parceria entre a comunidade e a escola, a adequação dos currículos entre outros (Borges, 2002; Monte, 2006; Nunes, 1998; E Benardes, 2003).

As dificuldades que estão associadas à operacionalização de uma escola para todos, baseada num paradigma de inclusão, leva-nos a fazer a seguinte questão: os Professores demonstram atitudes capazes de dar resposta a alunos com NEE?

Essa questão, por sua vez, implica conhecer se os professores estão preparados para a complexidade da educação dos alunos com NEE e se de facto existirão na escola as condições físicas e materiais que estimulem e proporcionem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Estes aspetos mais gerais do problema encerram as seguintes hipóteses:

1. As atitudes dos Professores são inclusivas?
2. A intervenção dos professores é prometedora de uma inclusão de sucesso dos alunos NEE?

Face à natureza das questões formuladas, este estudo pretende determinar as Atitudes dos Professores face à inclusão de alunos com NEE na sala regular e desta forma contribuir para compreender quais são os fatores decisivos na construção de um paradigma escolar de inclusão. Deste modo o estudo preconiza também os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as atitudes dos Professores facilitadoras na intervenção com crianças com NEE.
2. Verificar se o Professor se sente capaz de efetuar uma gestão curricular facilitadora da inclusão de todas as crianças

3. Perceber se a intervenção dos Professores é prometedora de práticas inclusivas.

Para além desta introdução, em que se enquadra o problema através da formulação das questões da investigação e se estabelecem os objetivos, este trabalho encontra-se organizado em mais cinco secções. A primeira compreende uma revisão das principais ideias relacionadas com a inclusão e com as atitudes dos Professores. A segunda aborda a metodologia, nomeadamente, os aspetos relacionados com o tipo de estudo, com a amostra, com os instrumentos e com os procedimentos que foram seguidos. As últimas duas secções do trabalho são dedicadas, respetivamente, à apresentação e à discussão dos resultados e às conclusões e recomendações finais. Por fim, a apresentação da bibliografia e os anexos. Pretendemos, tanto quanto possível, fazer um levantamento sistemático, analítico e crítico com o propósito de identificar a problemática suscitada.

2. Enquadramento Temático

2.1. Necessidades Educativas Especiais – Conceptualização

Ao longo da história da humanidade foram várias as atitudes assumidas pela sociedade ou certos grupos sociais para com as pessoas com deficiência, as quais se foram alterando por influência de diversos fatores (económicos, sociais, culturais, filosóficos e científicos). A importância do papel da educação especial para a educação de alunos com NEE faz deste assunto motivo de estudo de vários autores, professores e alunos de formação inicial e contínua, no sentido de obterem respostas a inquietações que, em tudo, estão ligadas à aceitação da diferença e à praticabilidade de uma “escola para todos”.

Faz todo o sentido desdobrar Educação Especial em 2 conceitos, o de Educação e o de Especial:

- Educação é o “processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage.” (Correia, 2008:18)

- Especial (no termo de educação especial) é “um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEES.” (Correia, 2008:19)

Assim, perante estas duas definições, verificamos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que, dependendo do grau dos seus problemas e dos ambientes onde interagem, poderão exigir alterações educativas diferenciadas.

Perante isto, educação especial é “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEES”. (Correia, 2008, p.19).

O Decreto-Lei n.º54/2018 tem como fulcro de orientação a necessidade que cada escola tem em identificar a mais-valia da diversidade dos seus alunos defrontando formas de lidar com essa diferença, adaptando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, dispondo os meios para que todos aprendam e participem na vida escolar. Assenta também no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem estriba-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis

de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno alcançar uma base comum de competências valorizando as suas potencialidades e interesses.

Contrário ao Decreto-Lei 3/2008, esta nova legislação despega-se da ideologia de que é necessário classificar para intervir. Pretende-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, que possibilitem a cada um progredir no currículo com vista o sucesso educativo. Assim, o presente decreto-lei estabelece, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

2.2. Inclusão

A escola é, cada vez mais, um contexto inclusivo por isso importa saber o tipo de respostas e as atitudes dos professores.

O termo **integração** tem vindo a ser abandonado, pois implica o retorno à corrente principal de alguém que foi previamente excluído. O conceito de inclusão tem vindo a ser adotado porque comunica de uma forma mais clara e exata aquilo de que se necessita: que todas as crianças sejam incluídas na vida educativa e social das escolas e aulas da vizinhança, não unicamente dentro da corrente principal (Correia, 2003, p.22).

O processo de integração passa por preparar a pessoa com necessidades especiais para conviver em sociedade e assim adaptar-se ao meio, ou seja, em integração o sujeito é “colocado” na instituição sem grande envolvimento ou participação, enquanto que na inclusão, valoriza-se o envolvimento e a participação ativa de todos e com todos. Neste sentido este tipo de inserção só se aplica aos casos menos graves, ou seja, aos casos moldáveis, pois os alunos com menos capacidades permanecem isolados em classes, escolas ou instituições apropriadas às pessoas com necessidades especiais.

O conceito de integração propende o princípio de normalização, isto é, pretende tornar acessível às pessoas com necessidades especiais, condições e modelos de vida equivalentes à restante sociedade. Desta forma pretende-se que a sociedade tenha uma relação de igualdade perante estas pessoas eliminando toda e qualquer forma de rotulação e discriminação.

Portanto, segundo este modelo, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada (...) a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.” (Sasaki, 1997, p.29)

Ao contrário da integração a inclusão parte em duas direções, direções essas que atuam no sentido da sociedade e da pessoa com necessidades especiais. A Integração atua junto da pessoa com necessidades especiais tentando modificá-lo para inseri-lo na sociedade. Enquanto a inclusão atua em todos os sentidos, no processo de desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais e no processo de reajuste da realidade social.

Não podemos falar de inclusão sem abordar a educação inclusiva, pois é aí que será realizado em grande parte o trabalho no sentido de desenvolver, atenuar, e superar as dificuldades das crianças com necessidades especiais. Segundo Stainback e Stainback (1992), uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Descendo às realidades da aula, estas seriam algumas das características das “escolas inclusivas”

- Diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- Respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- Adaptação e diversificação do currículo normal;
- Apoio aos alunos dentro da aula;
- Colaboração entre os profissionais da escola;
- Participação dos pais na planificação educativa. (Correia 2003 p.63)

Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças no conceito de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, apontando para o benefício escolar de todos.

A inclusão começou como um movimento de pessoas com deficiência e seus familiares na luta pelos direitos de igualdade na sociedade. E como a maioria desses direitos começa a ser conquistado a partir da educação, a inclusão chegou à escola. Hoje a inclusão é de todos sem discriminação. O conceito de inclusão traz uma nova perspectiva ao paradigma educacional da criança com NEE ao considerar que o problema não está na deficiência em si, mas antes na incapacidade que a sociedade tem em dar resposta a essas dificuldades. Integração e inclusão são conceitos que visam a normalização, sendo por isso utilizados frequentemente como sinónimos. No entanto, o seu significado epistemológico apresenta grandes diferenças.

De acordo com Mittler (2003), a mudança da integração para a inclusão é uma alteração profunda no paradigma educacional, porque os alunos deixam de ser preparados

para a escola, para passar a ser escola a ter de se adaptar para receber o aluno com NEE. Esta alteração requer transformações ao nível do currículo, da avaliação, da pedagogia e do número dos alunos por sala, para contemplar a diversidade de género, de nacionalidade, de raça, de língua de origem, nível de aprendizagem ou de deficiência.

Na tentativa de promover a igualdade, a escola promove a homogeneidade nas turmas e entre os alunos, excluindo desta forma aqueles que se diferenciam.

Segundo Almeida (2002, p. 69), “[...] a escola como produtora de igualdade preza a homogeneidade e, como isto, acentua e produz a desigualdade”. Se por um lado as semelhanças aproximam os elementos de um grupo social, por outro lado, são as diferenças que os tornam únicos, com as suas características, potencialidades e limitações próprias. Segundo Modesto (2008), é nesta dimensão de igualdade que a ética da inclusão se deve orientar.

O processo de educativo, na escola inclusiva, deve privilegiar as relações sociais entre os seus participantes, onde todos os alunos tenham o direito a uma escola normal, sem preconceitos, para os alunos com NEE desenvolvam o máximo do seu potencial através de um processo adequado às suas reais necessidades, atingindo, desta forma, o sucesso educativo.

Neste sentido, é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004). Por conseguinte, para vencer o desafio da inclusão, a escola terá que sofrer uma mudança assente numa reforma radical, rompendo preconceitos e alterando mentalidades.

Nas últimas décadas tem-se manifestado alguns movimentos a nível mundial que tem sido defendida em diversos fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da Unesco.

Serão nomeados os que parecem ser mais importantes:

Em 1993- As Normas das N.U. sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas: “afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”.

Em 1994- A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.

“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”

Em 2000- O Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar (Os Objetivos da Escola Para Todos (EPT) e Os Objetivos para o Milénio).

“Visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita”.

Em 2002- A Declaração de Madrid (2002), com o princípio de “Não discriminação mais Ação positiva fazem a Inclusão social”.

Todos estes documentos e outros que aqui não foram mencionados demonstram bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar.

2.3. A inclusão e seus benefícios

Segundo Correia (2003), a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade.

A inclusão permite também ao professor trabalhar com outros profissionais, atenuando assim o stress associado ao ensino, pois desenvolve-se uma partilha de estratégias, maior controlo de progressão dos alunos, combate aos problemas de comportamento e aumento de comunicação entre os parceiros educativos. Em ambientes inclusivos, os professores consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora em virtude da estreita colaboração entre todos os intervenientes.

Uma outra vantagem da filosofia inclusiva é a de garantir às crianças com NEE aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Traz também vantagens para os alunos sem NEE, mentalizando-os que todos somos diferentes e que é importante respeitar e aceitar as diferenças individuais.

Em suma, Karagiannis e colaboradores (1996) referem que a filosofia inclusiva permite:

- Desenvolver atitudes positivas perante a diversidade;
- Facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social;
- Preparar para a vida em comunidade;
- Evitar os efeitos negativos da exclusão.

Na perspetiva do professor, a educação inclusiva permite aos alunos com NEE aumentar as capacidades de atenção, comunicação e participação em atividades educativas num espaço de tempo menor do que se frequentassem salas de aula do ensino especial;

permite o desenvolvimento de amizades na sala de aula regular e construção de um grupo de amigos que ajuda na inclusão de todos os alunos nas atividades da sala de aula; promove a construção de comportamentos socialmente apropriados e o desenvolvimento de capacidades de participação ativa nas atividades escolares. Aos restantes educandos promove uma maior sensibilidade às questões de discriminações que acontecem no dia-a-dia; a crítica aos estereótipos produzidos socialmente; o desenvolvimento das capacidades de aceitação e flexibilidade e capacidades de liderança e cooperação.

2.4. As Atitudes- Conceito

O conceito de atitude existe na Língua Portuguesa não só como sinónimo de postura, mas também como sinónimo de propósito, norma ou procedimento. O conhecimento das atitudes dos indivíduos põe-se ao nível da importância do seu carácter, quer ao nível individual e interpessoal e tem vindo a crescer em termos sociais e políticos.

Todos temos uma ideia mais ou menos aproximada do conceito de “atitudes”. É difícil tentar circunscrever as nossas intuições sobre o que significam as atitudes e os pressupostos que expurgam o próprio conceito, distinguindo-o de outros conceitos. Torna-se difícil ainda tentar estabelecer uma relação entre atitudes e comportamentos observáveis, porque as atitudes não são propriamente uma entidade observável, são sim construções teóricas obtidas indiretamente por inferências lógicas, através de algumas formas de comportamentos normalmente verbal. As atitudes são desenvolvidas por estímulos externos; não são inatas, aprendem-se e vão-se modelando ao longo da vida: “ As atitudes são processos mentais individuais, que determinam as respostas potenciais e reais de cada pessoa num momento social (Allport, 1935, p.10).

Dado que parece ter relevância a atitude dos professores na inclusão dos alunos com NEE, vamos procurar fazer uma revisão sobre esta temática.

As atitudes para cada individuo, estão relacionadas com o que ele vê e ouve, o que ele pensa e fala (Allport, 1968). Segundo Stelle (2003) e Giges e Garcia (2002) as atitudes positivas face à inclusão, são essenciais em qualquer programa que pretenda ter êxito.

De acordo com Thomas & Znawiecki, referido por Allport (1968) “ as atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individuo face a um valor “. (p.62)

A literatura relacionada com esta temática (Mortimore & alt, 1988; Tizard & alt, 1988; Muttr & alt, 1979; Rosenthal & Jacobsen, 1968, cit em Gerschel, 2003; Giges & Garcia, 2002), evidencia a influência das atitudes dos professores em relação á inclusão dos alunos com NEE.

As atitudes são:

“Um conjunto de reações afetivas para com o objeto de atitude, derivado de conceitos, ou crenças que o sujeito possui acerca desse objeto e predispondo-se a comportar-se de uma certa maneira para com o objeto da atitude.” (Shaw & Wright, 1967, p.10)

As atitudes podem comunicar-se:

Combinação de conceitos, informação verbal e emoções, que resultam na predisposição para responder favorável ou desfavoravelmente, face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objetos (Johnson & Johnson, 1986, p.119).

As atitudes levam a pessoa a comportar-se de uma forma determinada, caracterizando esse comportamento por uma certa coerência lógica e estabilidade temporal, devido a que os indivíduos normalmente organizam as suas atitudes e crenças num sistema interno consistente e estável, que em muitos casos pode ser rígido, como o que é evidenciado pela sua resistência à mudança (Triandis 1974, citado em Lima, 2004).

Os indivíduos que mantêm atitudes diferentes face a um objeto diferem nas suas crenças relativamente ao que é verdadeiro ou falso em relação a esse objeto. “Atitude é um grau de afeto positivo ou negativo associado a algum objeto psicológico” (Thurstone, 1982, p.39). Poderemos dizer que as atitudes são construções teóricas, que interferem, partindo da observação do comportamento, porque não são só por si observáveis. Por este motivo é tão difícil medi-las. São compostos psíquicos unitários, relativos ao que o individuo pensa, sente e faz (Lima, 2004).

Segundo Mcguire (1969), nas atitudes estão contidos três componentes: cognitiva, afetiva e comportamental.

Na componente cognitiva incluem-se as opiniões, pensamentos e crenças acerca do objeto atitudes; a componente afetiva reflete os sentimentos e preferências, o agrado e desagrado segundo os valores de cada indivíduo; na componente comportamental define-se como a preparação, orientação ou a predisposição para atuar. Podemos dizer que esta componente será a reação visível que o indivíduo manifesta perante o referente.

Conscientes de que não existem definições completas sobre a temática, desde 1950 (embora se conheçam definições desde 1932), que se debruçam sobre o tema, partilhando a opinião de Allport (1935): “É mais difícil definir as atitudes do que medi-las”.

A diversidade de abordagens e definições do conceito de atitude, reflete-se numa discrepância de perspectivas teóricas sobre o processo de formação de atitudes. Segundo Ferreira (1994), será possível conjugar as explicações hereditárias e ambientalistas na investigação sobre o processo de formação de atitudes.

Nesta perspectiva, é importante na formação das atitudes, o condicionamento clássico, que consiste no facto de um estímulo anteriormente neutro se pode tornar positivo ou negativo por ter sido colocado em contacto com outro estímulo, que previamente já provocara essa resposta emocional.

Um contacto breve pode fortalecer a atitude inicial, ou seja, se uma pessoa tem atitudes inicialmente hostis é provável que estes breves contactos as convertam em mais hostis e se tem atitudes favoráveis provavelmente converter-se-ão em mais favoráveis.

Por outro lado as interações a longo prazo, conforme Mcguire (1969) produzem um efeito geral positivo face às atitudes. Se as atitudes são apreendidas então provavelmente as teorias da aprendizagem poderão explicar a sua formação.

2.5. Atitudes dos Professores face à inclusão de crianças com NEE

A escola tem como um dos objetivos ajudar o aluno a integrar e a organizar as normas específicas que foi adquirindo ao longo do tempo, na sociedade e na família. Esta função da escola torna-se fundamental quando falamos das atitudes que os professores têm em relação às crianças com NEE.

De acordo com Evans (1997, cit. por Florian, 2003), é fundamental que os professores compreendam que todos os alunos se sintam num contínuo de capacidade de aprendizagem, o que implica, numa perspectiva educativa, não haver diferenças qualitativas entre crianças com NEE e crianças sem essas dificuldades.

Segundo Larrivee & Cook (1975), historicamente os professores não têm reagido favoravelmente à inclusão dos alunos com deficiências mesmo que ligeiras.

Os resultados obtidos em diferentes investigações sugerem que a implementação efetiva e o sucesso da integração/inclusão está dependente das atitudes evidenciadas por parte dos professores (Hannah & Pliner, 1983; Bishop, 1986 e Wood, 1992, citados por Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

Investigações mais recentes apontam para atitudes mais positivas por parte dos professores em relação a alunos com NEE. Alguns estudiosos afirmam que as atitudes dos

professores estão a tornar-se cada vez mais positivas face à inclusão, sob várias perspetivas (Whinnery, Fuchs e Fuchs, 1991 citados por Bender, Vail e Scott, 1995).

Um inquérito internacional realizado por iniciativa da UNESCO, em 1985, para conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com NEE, demonstrou que metade dos professores tinham uma atitude favorável à integração destes alunos na sala regular.

Outra variável que tem sido ao longo dos anos equacionada em relação às atitudes é a formação dos professores.

Palácios (1987) refere que provavelmente, duas das variáveis dos professores mais importantes para o êxito da inclusão são, a sua formação e as suas atitudes.

A atitude dos professores constituirá uma variável importante na inclusão dos alunos com NEE na sala de aula regular e contribuirá para o seu sucesso educativo.

“face ao número crescente de alunos com problemas académicos e de conduta, e à medida que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores do ensino regular até ao uso de materiais e métodos diversificados de modo a que todos os alunos sejam incluídos em atividades de aprendizagem enriquecedoras”. (Correia,1999 p.161)

Perante o exposto, para que os professores consigam dar resposta às necessidades educativas das crianças com NEE e assim desenvolver atitudes positivas para a inclusão destas crianças é, necessário estar em constante formação, adquirindo assim novas competências de ensino.

Uma forma de tratamento universal das necessidades educativas especiais é a educação e a sua intervenção, que poderá ajudar este tipo de crianças a ter uma vida mais funcional e feliz. Assim, o Professor terá como objetivo desenvolver ao máximo as competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível e fomentar o bem-estar emocional, deve sistematizar e organizar os métodos de ensino com a finalidade de ensinar de forma eficaz. Os estímulos condicionantes têm de ser previstos concretamente em função do objetivo que se pretende atingir, para uma determinada tarefa.

As atitudes podem ser verdadeiramente determinantes, positivas ou negativas, da aprendizagem; as atitudes positivas do professor favorecem a aprendizagem e logicamente as atitudes negativas dificultam-na. Trata-se de formar atitudes assertivas para a vida, para que cada um possa estabelecer relações com os seus semelhantes e inserir-se no meio social onde pertence (Beltrán, J. 1995), prevenindo situações de exclusão e isolamento.

As atitudes no trabalho realizado pelos professores certamente os ajudarão a caminhar na direção certa para obter resultados positivos no desenvolvimento destas crianças.

2.6. As atitudes dos Professores no processo de inclusão.

Sabendo o professor que o seu papel é fundamental para que os objetivos da intervenção sejam postos em prática, este deve ter uma visão global das necessidades educativas especiais desenvolvendo competências e atitudes de aceitação da diferença e estratégias para lidar com ela e de articulação e trabalho com as famílias, aproveitando os recursos da comunidade e a experiência dos técnicos, a fim de ver a criança como um todo.

O sucesso, a qualidade da educação e o bem-estar do aluno, família e professor, dependem da preparação, motivação e intervenção de todos os intervenientes e dos recursos que estão ao seu alcance. Sem uma coerente e competente intervenção os programas e currículos falham e as oportunidades perdem-se.

O desafio lançado pelas crianças com NEE aos Professores desde a perspetiva normalizadora e inclusiva, implica atitudes diferentes, uma atuação sistemática, uma visão ecológica e sistémica, embora contextualizada das realidades vividas em cada momento do processo ensino-aprendizagem, em que se deixa de valorizar unicamente os conhecimentos e o progresso académico, para se valorizar o desenvolvimento global de cada ser humano a fim de o tornar o mais autónomo e independente possível em relação a si, aos outros e ao mundo que o rodeia (Helena Serra, 2008).

Santos e Paulino (2006, p.33) afirmam que promover a inclusão significa sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, implica romper paradigmas, reformular o sistema de ensino para garantir um atendimento adequado e a permanência de todos os alunos, independentemente das suas diferenças e necessidades.

Assim, as atitudes que os professores adotam determinam as suas respostas à inclusão de alunos com NEE na sala de aula do regular.

2.7. Gestão curricular

É positivo contar com um currículo que sirva como um guia para o professor, mas este currículo deve ser flexível para oferecer a cada aluno aquilo que melhor se adapte às suas necessidades e interesses. Assim, este currículo deve possibilitar o desenvolvimento de todos os alunos, compensando as desigualdades e favorecendo a integração de todos.

O professor deve possuir uma grande “flexibilidade” para agir em função do contexto e da individualidade de cada criança; deve possuir uma enorme “sensibilidade” para atender aos momentos críticos que cada criança e família atravessam; deve ser um “prático reflexivo” que busque, aprenda e melhore a sua atuação interventiva e se desenvolva profissionalmente. (Mesquita- Pires, 2007)

Assim sendo, será benéfico que “o professor possa mudar por ruptura com as práticas tradicionais, onde uma profunda mudança de atitudes, de comportamentos e de competências é indispensável.” (Sil, 2004: 72)

A responsabilidade do professor em ser o gestor do currículo significa que ele deve ser capaz de planejar, executar, orientar e avaliar não só os resultados obtidos, mas também a própria atuação. Estar atento ao percurso de cada criança exige que o professor seja um “bom observador”. Esta observação deve ir mais além do contexto escolar sendo essencial potencializar uma boa relação escola-família através de uma co-responsabilização na educação da criança.

Assim, faz todo o sentido, as decisões curriculares não serem definidas por um currículo com diretrizes estanques e inflexíveis.

A gestão flexível do currículo tende promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Segundo a sua experiência profissional, poder organizar todo o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de flexibilização e articulação curricular, possibilita a abertura de portas ao sucesso educativo.

Esta prestativa está intimamente relacionada com o conceito de “Escola Inclusiva” onde os alunos com NEE fazem parte de um grupo e dentro desse mesmo grupo têm respostas diferenciadas e oportunidades capazes de a fazer parte integrante desse “grupo”. (ibidem, p.19)

3. Enquadramento Empírico

3.1. Problema, hipóteses e objetivos

3.1.1. Definição do Problema

Freixo (2009, p.157) afirma que “a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de reflexões, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender.”

Tendo em conta as dificuldades sentidas nas escolas para responder diferenciadamente às necessidades educativas dos alunos com problemas específicos, com as designadas atitudes inclusivas, os professores confrontam-se com problemas na seleção das melhores condutas diferenciadas de intervenção necessárias para adequar a resposta educativa às necessidades do aluno bem como, na adoção de estratégias de gestão curricular facilitadoras à execução pedagógica do professor a exercer funções com crianças que apresentam NEE.

A aplicação de estratégias inclusivas na escola, transformou-se numa preocupação constante dos Professores. Nesta perspetiva, tentamos saber se:

- Os Professores demonstram atitudes capazes de dar resposta a alunos com NEE?

Desta grande problemática e no seguimento do trabalho, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

- As atitudes dos professores são inclusivas?
- A intervenção dos professores é prometedora de uma inclusão de sucesso dos alunos NEE?

3.1.2. Definição de Objetivos

O objetivo de um estudo é um enunciado declarativo que indica as intenções que o investigador tem para o desenvolvimento da investigação (Freixo, 2009).

O trabalho de investigação que se apresenta pretende efetuar um estudo sobre as atitudes dos professores facilita a inclusão de crianças com NEE na sala regular.

Assim, numa tentativa de dar resposta ao problema apresentado e, tendo como suporte ao exposto nos pontos anteriores, sistematizamos os seguintes objetivos gerais:

- Analisar as atitudes dos Professores facilitadoras na intervenção com alunos com NEE.
- Verificar se o Professor se sente capaz de efetuar uma gestão curricular facilitadora da inclusão de todos os alunos.
- Perceber se a intervenção que o Professor demonstra refletem a utilização de práticas inclusivas.

3.2. Metodologia de investigação

3.2.1. Opções metodológicas e procedimentos de investigação

Para a realização do “desenho de investigação” (Freixo, 2009,p.181) determinamos métodos e procedimentos que permitem obter respostas às perguntas realizadas e que evidenciem os objetivos estabelecidos. Assim, este desenho descreve o método de investigação utilizado, os instrumentos de recolha de informação e a definição da população e da amostra.

O estudo empírico do trabalho que, para além de ser um processo de aplicação de conhecimentos, é também um processo de planificação e criatividade controlada (Hill, 2000), enquadra-se numa metodologia de investigação quantitativa que nos permite observar se os resultados obtidos são generalizáveis ao grupo de pessoas a quem se dirige o estudo. A investigação quantitativa permite, através de métodos estatísticos, sintetizar dados referentes à amostra escolhida e generalizar esses dados a toda a população. Ao possuímos este tipo de estudo, conseguiremos obter respostas mais diretas às dúvidas desencadeadoras do estudo, e daí formular novas questões e novas hipóteses perante o estudo empírico realizado.

Como instrumento de recolha de informação, optamos pelos inquéritos por questionário (anexo). Um inquérito é um conjunto de questões relativas à situação social, profissional, familiar, de um conjunto de indivíduos representativos de uma população, ou em relação às opiniões, atitudes relativamente a questões sociais ou humanas, às expetativas, ao conhecimento ou à consciência de um acontecimento ou problema por parte desse conjunto de indivíduos (Quivi & Campenhoudt, 2003). E, segundo Freixo (2009), o conjunto de questões de um questionário permitem avaliar as atitudes e as opiniões dos inquiridos.

Este questionário é uma “técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas” (Almeida, s.d.) que serão dirigidas à amostra definida para a investigação e cujo tratamento dos dados nos permitirão tomar consciência das estratégias de intervenção e avaliação mais apropriadas às crianças com necessidades educativas especiais.

Os inquéritos por questionários foram elaborados com respostas fechadas, onde o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas no inquérito. Este tipo de perguntas acarreta vantagens de implementação: é fácil de aplicar análises estatísticas para analisar as respostas e muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada; contudo também acarretam desvantagens: por vezes a informação das respostas é pouco rica e por vezes as respostas conduzem a conclusões simples de mais (Hill, 2000).

Estes questionários foram realizados de forma a obtermos respostas passíveis de justificarem as dúvidas que sustentam este estudo.

Para tal, as referências científicas e a metodologia da investigação que servirão de suporte à orientação deste trabalho de investigação serão, as pesquisas efetuadas em torno das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, nomeadamente, sobre a forma de proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas para todos, o direito ao acesso e ao sucesso no ensino através de práticas colaborativas entre os vários intervenientes educativos.

3.3. Caracterização da amostra

Uma amostra consiste num conjunto de sujeitos pertencentes a uma população; e a amostragem consiste no conjunto de operações que permite selecionar um grupo de indivíduos ou outros elementos representativos de uma população (Freixo, 2009).

A amostra escolhida para a realização desta investigação é constituída por docentes, do 1.º CEB, pertencentes ao sistema de ensino português. Esta amostragem é não probabilística e permite a seleção aleatória dos elementos da população para constituir a amostra.

A amostra foi constituída por 201 professores do 1.º ciclo dos quais 186 (92,5%) são do sexo feminino, e 15 (7,5%) do sexo masculino, constatando-se que a grande maioria são mulheres (Benavente, 1999, citado por Sil, 2004). A maioria destes, ou seja, 114 (56,7%) encontra-se na faixa etária dos 36-45 anos, sendo que, 72 (35,8%) têm 46-55 anos, 15 (7,5%) mais de 56 e nenhum dos inquiridos têm menos de 35 anos.

Da amostra 135 (67,2%) inquiridos encontram-se a lecionar no Ensino regular e 39 (19,4%) na Educação Especial. A maioria apresenta uma situação profissional estável, pois 93 (46,3%) encontram-se no Quadro de Agrupamento ou de Escola e 54 (26,9%) no Quadro de Zona, sendo que apenas 33 (16,4%) se encontra sem vínculo profissional, como contratado.

Verifica-se na tabela abaixo, que a maior parte 102 (50,7%) dos professores possui o grau de Licenciatura, 66 (32,8%) Pós- Graduação, 27 (13,4%) Mestrado e nenhum 0 (0%) dos inquiridos possui Doutoramento. Dos inquiridos 111 (55,2%) tem forma formação especializada em Educação Especial e 90 (44,8%) não tem.

Como indica a tabela, salienta-se que, a maioria 192 (95,5%) dos professores lecionou em turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A experiência profissional é, na maioria, alargada, pois 93 (46,3%) dos professores refere ter entre 21-30 anos, 72 (35,8%) 11-20 anos, 27 (13,4%) menos de 10 anos e 9 (4,5%)

mais de 31 anos de serviço.

	Grupo	Número de professores	Percentagens %
Género	Feminino	186	92,5
	Masculino	15	7,5
Idade	- de 35 anos	-	-
	36 - 45 anos	114	56,7
	46 - 55 anos	72	35,8
	+ de 56 anos	15	7,5
Tempo de Serviço	- de 10 anos	27	13,4
	11 – 20 anos	72	35,8
	21 – 30 anos	93	46,3
	+31 anos	9	4,5
Situação Profissional	Contratado	33	16,4
	QZP	54	26,9
	QA	93	46,3
	Outro	21	10,4
Nível que leciona	Pré-escolar	-	-
	1.º CEB	201	100
	2.º CEB	-	-
	3.º CEB	-	-
	Secundário	-	-
Encontra-se a lecionar	Ensino regular	135	67,2
	Educação Especial	39	19,4
	Apoio Educativo	12	6
	Outro	15	7,4
Lecionou em turmas com alunos NEE	Não	9	4,5
	Sim	192	95,5
Habilitações Académicas	Bacharelato	6	3
	Licenciatura	102	50,7
	Pós- Graduação	66	32,8

	Mestrado	27	13,4
	Doutoramento	-	-
Formação Especializada em Ed Especial	Não	90	44,8
	Sim	111	55,2

Tabela 1 - Caracterização da amostra

3.4. Procedimentos da investigação

Para a realização deste estudo, foram efetuados questionários de forma a obtermos respostas passíveis de justificarem as dúvidas que sustentam este estudo.

Os questionários foram elaborados no Google Forms e enviados em suporte digital e outros em suporte de papel entregues, pela pessoa que está a realizar o estudo, a Professores de ensino regular e da educação especial, nos Agrupamentos de Escolas da Rede Pública e em Escolas Privadas, sendo terminado no decorrer do mês de julho de 2019 e os outros recolhidos no local, pela mesma pessoa.

Os participantes foram informados da confidencialidade e anonimato das suas respostas.

Depois de recolhidos, os dados foram inseridos no computador com vista à manipulação de variáveis, com recurso ao programa Microsoft Office Excel 2007.

4. Análise dos resultados

4.1. Apresentação dos resultados

A informação, contida nos inquéritos foi, posteriormente, tratada quantitativamente e, para tal, procedeu-se ao tratamento estatístico que apresentaremos sob a forma de quadro para que a sua leitura se torne mais fácil.

Para se proceder a uma verificação dos objetivos previstos para o estudo, as questões do inquérito por questionário foram agrupadas por 3 áreas de análise: afetiva, cognitiva e comportamental.

4.2. Necessidades/problemáticas mais frequentes dos alunos com que leciona ou lecionou

Na tabela abaixo, verificamos que 65 (32,4%) dos professores mostra que a problemática mais frequente reporta-se a alunos com problemas emocionais/comportamentais. A esta problemática segue-se, nomeadamente, perturbação intelectual ligeira com 46 (23%) de casos, e logo de seguida a problemática, dificuldades de aprendizagem com um total de 30 (14,9%) de casos. A perturbação intelectual moderada regista 20 (9,9%) seguida da problemática autismo com 16 (7,9%) dos casos. Relativamente à perturbação intelectual severa/ múltipla apresenta uma percentagem de 13 (6,5%) e por fim a perturbação motora verificando-se 11 (5,4%) dos casos.

Necessidades/problemáticas	Número de professores	Percentagens %
Dificuldades de aprendizagem	30	14,9
Problemas emocionais/comportamentais	65	32,4
Perturbação motora	11	5,4
Perturbação intelectual ligeira	46	23
Perturbação intelectual moderada	20	9,9
Perturbação intelectual severa/múltipla	13	6,5
Autismo	16	7,9
Outra	-	-

Tabela 2 - Caracterização da amostra

A maior parte, 127 (63,3%) dos professores, referem que não lhes incomoda a inclusão dos alunos com NEE nas salas de aula regular e que não é fator de incómodo para 96 (47,8%) a interação entre crianças com NEE e crianças sem deficiência, incomodando apenas 3 (1,4%) dos inquiridos.

É de salientar o facto de 87 (43,3%) professores não se sentirem incomodados e 66 (32,9%) raramente se sentirem em ter de adaptar o currículo comum para atender as necessidades de todos os alunos.

Podemos ainda confirmar que é fator de frustração, sempre, para 69 (34,4%) e muitas vezes para 54 (26,9%) professores inquiridos, quando os alunos com NEE não conseguem acompanhar o currículo comum. Neste sentido 66 (32,9%) dos professores sentem-se muitas vezes e 69 (34,4%) algumas vezes frustrados quando têm dificuldades em comunicar e com a

mesma tendência 75 (37,7%) muitas vezes e 54 (26,9%) algumas vezes em entender os alunos com NEE, ficando apenas frustrados 9 (4,5%) dos inquiridos.

Afetiva:	S	Mv	AV	R	N
Em que medida o professor acredita que a inclusão é benéfica para alunos com NEE					
Incomoda-me que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos na sala de aula, independentemente da gravidade da necessidade.	3 1,4%	6 2,9%	34 16,9%	31 15,5%	127 63,3%
Fico frustrado(a) quando os alunos com necessidades especiais não conseguem acompanhar o currículo no dia-a-dia.	69 34,4%	54 26,9%	21 10,4%	42 20,9%	15 7,4%
Não me sinto confortável com a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular com os outros alunos sem deficiência.	6 2,9%	9 4,5%	36 17,9%	54 26,9%	96 47,8%
Fico frustrado(a) quando tenho dificuldade em comunicar com os alunos com necessidades especiais.	15 7,4%	66 32,9%	69 34,4%	36 17,9%	15 7,4%
Fico frustrado(a) quando me sinto incapaz de entender os alunos com necessidades especiais.	30 14,9%	54 26,9%	75 37,3%	33 16,4%	9 4,5%
Fico incomodado(a) quando tenho que adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos.	3 1,4%	12 6%	33 16,4%	66 32,9%	87 43,3%

S- sempre; MV- muitas vezes; AV- algumas vezes; R- raramente; N- nunca.

Mais de 50% dos professores inquiridos 69 (34,4%) acredita sempre e 66 (32,9%) acredita muitas vezes que a escola inclusiva permite a progressão acadêmica de todos os alunos e 114 (56,7%) que esta é facilitadora de aquisições de comportamentos socialmente adequados.

Segundo resultados do questionário, verificamos 57 (25,5%) dos professores acreditam sempre e 57 (28,4%) muitas vezes que qualquer aluno pode adquirir competências através de um currículo comum, desde que este permita atender às necessidades específicas de cada um.

Verificamos ainda que, 66 (32,9%) dos professores consideram que nunca e 63 (31,4%) raramente, os alunos com NEE não devem frequentar escolas de educação especial para que estes não experienciem uma possível rejeição na escola regular. Assim sendo, para 45 (22,3%) os alunos com NEE devem ser ensinados em escolas regulares.

A maior parte 123 (61,3%) dos professores consideram ainda que os alunos com NEE não devem ser separados dos alunos do ensino regular pelo motivo de ficar dispendioso a modificação do ambiente físico da escola.

Cognitiva:	S	MV	AV	R	N
Como me sinto no contexto sala de aula inclusiva					
Acredito que uma escola inclusiva é aquela que permite a progressão académica dos alunos, independentemente da sua capacidade.	69 34,4%	66 32,9%	42 20,8%	15 7,4%	9 4,5%
Creio que os alunos com necessidades especiais devem estar em escolas de educação especial de modo que não experimentem a rejeição na escola regular.	6 2,9%	30 14,9%	36 17,9%	63 31,4%	66 32,9%
Acredito que a inclusão de alunos com necessidades especiais facilita a aquisição de comportamentos socialmente adequados entre todos os alunos.	114 56,7%	54 26,9%	24 11,9%	9 4,5%	- -
Acredito que qualquer estudante pode aprender no currículo regular da escola, desde que este seja adaptado de modo a atender às suas necessidades.	51 25,5%	57 28,4%	84 41,8%	6 2,9%	3 1,4%
Acredito que os alunos com necessidades especiais devem ser ensinados em escolas de educação especial.	9 4,5%	24 11,9%	54 26,9%	69 34,4%	45 22,3%
Considero que os alunos com necessidades especiais devem ser separados, porque fica demasiado dispendioso modificar o ambiente físico da escola.	3 1,4%	6 2,9%	30 14,9%	39 19,5%	123 61,3%

S-sempre; MV- muitas vezes; AV- algumas vezes; R- raramente; N- nunca.

Uma maioria 117 (58,2%) dos professores está predisposto a adaptar a forma de comunicar em prol de assegurar a inclusão de todos os alunos com NEE na sala de aula regular. Demonstram também, 117 (58,2%) dos inquiridos, predisposição em adaptar o currículo e a avaliação no sentido de satisfazer as necessidades individuais de cada aluno.

Mostram-se 138 (68,8%) dos professores determinados em alterar o ambiente físico para que estes possam criar condições favoráveis aos alunos com NEE.

Estão, 108 (53,9%) dos professores inquiridos, dispostos a incentivar os alunos com NEE a participar em todas as atividades sociais bem como 93 (45,7%) incluir alunos com necessidades especiais físicas graves na sala de aula regular desde que tenham o apoio necessário.

Comportamental:	S	MV	AV	R	N
Em que medida estou predisposto a incluir					
Estou disposto a adaptar a minha forma de comunicar para assegurar que todos os alunos com perturbações emocionais e comportamentais possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular.	117 58,2%	51 25,5%	30 14,9%	- -	3 1,4%
Estou recetivo(a) a adaptar o currículo para atender às necessidades individuais de todos os alunos independentemente de sua capacidade.	117 58,2%	57 28,4%	24 11,9%	3 1,4%	- -
Estou disposto(a) a adaptar a avaliação de cada aluno para que a educação inclusiva aconteça.	117 58,2%	69 34,4%	9 4,5%	3 1,4%	3 1,4%
Estou disposto(a) a modificar o ambiente físico para incluir alunos com necessidades especiais na sala de aula regular.	138 68,8%	45 22,4%	15 7,4%	3 1,4%	- -
Estou disposto a incentivar os alunos com necessidades especiais a participar em todas as atividades sociais em sala de aula regular.	108 53,9%	75 37,3%	15 7,4%	3 1,4%	- -
Estou recetivo(a) a incluir alunos fisicamente com uma necessidade especial grave na sala de aula regular com o apoio necessário.	93 45,7%	57 28,9%	39 19,5%	9 4,5%	3 1,4%

S-sempre; **MV**- muitas vezes; **AV**- algumas vezes; **R**- raramente; **N**- nunca.

5. Discussão dos resultados

Ferreira (1994) considera que as atitudes sociais geram um estado de pré disposição para a ação que, quando combinado com uma situação específica, resulta em comportamentos. Através desta perspectiva analisamos as atitudes dos professores em três componentes: a **componente afetiva** que reflete os sentimentos e preferências, o agrado e desagrado segundo os valores de cada indivíduo, através da qual tentamos perceber em que medida o professor acredita que a inclusão é benéfica para alunos com NEE; a **componente cognitiva** onde se incluem as opiniões, pensamentos e crenças acerca do objeto, através da qual tentamos perceber como se sente o professor no contexto sala de aula inclusiva; e a **componente comportamental** que se define como a preparação, orientação ou a predisposição para atuar, através da qual tentamos perceber em que medida o professor está predisposto a incluir.

A análise conjunta destas três componentes permitem responder às questões de estudo delineadas para o projeto e verificar a congruência dos estudos explorados na fundamentação teórica.

De acordo com a pesquisa bibliográfica estudada verificamos que as atitudes dos professores estão a tornar-se cada vez mais positivas face à inclusão, o que favorece a integração destes alunos na sala regular. Segundo Leyser, Kapperman & Keller (1994) “O sucesso da integração/inclusão está dependente das atitudes evidenciadas por parte dos professores”. Neste sentido, é importante que o professor esteja atento, desejoso e sensível à problemática inclusiva para repensar a sua atuação profissional (Silva, 2004). Por conseguinte, para vencer o desafio da inclusão, a escola terá que sofrer uma mudança assente numa reforma radical, rompendo preconceitos e alterando mentalidades.

Analisando os inquéritos realizados verificamos que, quer a nível afetivo, cognitivo ou comportamental, os professores demonstram atitudes capazes de dar resposta à inclusão de todos os alunos, respondendo positivamente à primeira hipótese de investigação: As atitudes dos professores são inclusivas? As respostas dadas refletem a preocupação dos profissionais em caminhar na direção certa para obter resultados positivos no desenvolvimento destes alunos. Demonstram uma consciencialização face à adequação do programa tendo em conta as especificidades individuais dos alunos, a adequação dos ambientes educativos que impliquem manifestações de atitudes positivas por parte de todos os intervenientes educativos e a adequação do uso de materiais e métodos diversificados. Estas atitudes dos professores permitem que a intervenção seja alicerçada em estratégias de ação e objetivos que

desenvolvam ao máximo as competências, favoreçam um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível e fomentem o bem-estar emocional (Correia,1999).

Sabendo o professor que o seu papel é fundamental para que os objetivos da intervenção sejam postos em prática, este deve ter uma visão global das necessidades educativas especiais desenvolvendo competências e atitudes de aceitação da diferença e estratégias para lidar com ela. Neste sentido, a preparação, a motivação e as atitudes que os professores têm face aos alunos com NEE influenciam o sucesso, a qualidade da educação e o bem-estar do aluno e até mesmo dos próprios educadores. Analisando as respostas dos professores, embora demonstrem atitudes inclusivas, sentem-se frustrados quando os alunos com NEE não conseguem acompanhar o currículo comum e, principalmente, quando têm dificuldades em comunicar e entender os alunos com NEE.

Este desafio lançado pelos alunos com NEE aos professores, que requer uma perspetiva normalizadora e inclusiva, implica atitudes diferentes, uma atuação sistemática, uma visão ecológica e sistémica, embora contextualizada das realidades vividas em cada momento do processo ensino-aprendizagem, em que se deixa de valorizar unicamente os conhecimentos e o progresso académico, para se valorizar o desenvolvimento global de cada ser humano (Serra, 2008). Esta visão exige preparação afetiva e académica, por parte do professor, para que possa enfrentar as frustrações que evidenciam. Corroborando com a fundamentação teórica estas atitudes de frustração podem estar relacionadas com a formação dos professores. Palácios (1987) refere que, para o êxito da inclusão, para além das atitudes, é essencial a formação dos professores. A formação inicial dos professores na componente de educação especial e as práticas de formação contínua capazes de darem resposta às reais necessidades dos professores no âmbito da educação especial podem funcionar como pilares para a aceitação, por parte dos mesmos, das reais necessidades das crianças com NEE, concretizando uma inclusão efetiva. Esta análise permite-nos verificar que, relativamente à segunda hipótese de estudo: A intervenção dos professores é prometedora de uma inclusão de sucesso dos alunos NEE? Enquanto os professores não entenderem a educação especial numa perspetiva normalizadora, e não estiverem providos de estratégias de ação e de conhecimentos académicos que lhes permitam aceitar as dificuldades dos alunos com NEE, a inclusão não será favorável para nenhum dos intervenientes educativos.

Perante a análise efetuada, verificamos também, que os professores não se sentem incomodados em terem de adaptar o currículo comum para atenderem às necessidades de todas as crianças; que consideram que qualquer criança pode adquirir competências através de um currículo comum, desde que este permita atender às necessidades específicas de cada um e

ainda demonstram predisposição em adaptar a avaliação no sentido de satisfazer as necessidades individuais de cada aluno.

Talvez por existir um currículo, torna-se mais difícil orientá-lo de acordo com as especificidades de cada criança. A “flexibilidade” para agir em função do contexto e da individualidade de cada criança (Mesquita- Pires, 2007) permitem a adoção de estratégias de gestão curricular facilitadoras à execução pedagógica do professor a exercer funções com crianças que apresentam NEE. A responsabilidade do professor em ser o gestor do currículo significa que ele deve estar atento ao percurso de cada criança, indo mais além do contexto escolar, potenciando uma boa relação escola-família através de uma co-responsabilização no desenvolvimento da criança.

6. Conclusão

O presente estudo teve como foco de investigação os professores, com alunos com NEE, no sentido de saber se as atitudes que demonstram face à inclusão desses alunos, na sala de aula regular, são capazes de dar resposta a esses mesmos alunos.

Dos resultados do estudo emergem algumas considerações sobre a problemática que incluímos em três componentes: a afetiva, através da qual tentamos perceber em que medida o professor acredita que a inclusão é benéfica para alunos com NEE; a componente cognitiva através da qual tentamos perceber como se sente o professor no contexto sala de aula inclusiva; e a componente comportamental através da qual tentamos perceber em que medida o professor está predisposto a incluir.

De acordo com a análise realizada a todos os itens dos questionários, tentamos responder aos objetivos do trabalho: analisar as atitudes dos professores facilitadoras na intervenção com crianças com NEE; verificar se o professor se sente capaz de efetuar uma gestão curricular facilitadora da inclusão de todas as crianças; perceber se a intervenção que o professor demonstra refletem a utilização de práticas inclusivas permitindo o sucesso dos alunos com NEE. Concluimos que os professores submetidos a inquérito são a favor duma escola inclusiva onde há espaço para cada um e para todos e onde as lacunas de alguns podem ser suprimidas com o auxílio de outros e com o recurso a métodos e estratégias diferenciadores que coadjuvam na obtenção de sucesso escolar.

Através deste estudo verificamos que refletir sobre a inclusão e as atitudes que facilitam a sua prática em educação especial implica um envolvimento ativo dos professores na estruturação da prática educativa e que os mesmos tenham competências pessoais e

profissionais capazes de responder às reais necessidades do aluno. Todo o desenvolvimento envolve mecanismos comunicativos, interpretativos e hermenêuticos através do qual as estratégias pedagógicas devem ser entendidas em termos de gestão e organização do contexto escolar, em termos de gestão curricular e organização do espaço da sala de aula regular, e acima de tudo, da adequação da própria ação educativa e pessoal.

Perante a análise dos resultados, os professores estão despertos para as novas exigências da inclusão e de tudo o que envolve uma prática diferenciada e individualizada. Os professores referem não se incomodarem que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos na sala de aula e que este facto é favorável para os alunos com NEE e para os alunos sem deficiência, por facilitar a aquisição de comportamentos socialmente adequados entre todos os alunos; acreditam que uma escola inclusiva é aquela que permite a progressão académica dos alunos, independentemente da sua capacidade e que se sentem preparados para adaptar o currículo atendendo assim às características dos alunos com NEE. Estas atitudes, que refletem a predisposição afetiva e cognitiva para a inclusão, demonstram que os professores tentam encontrar coerência entre as estratégias curriculares veiculadas e as práticas profissionais que se desenvolvem em contexto e, deste modo, são desencadeadoras de comportamentos que reflitam essa inclusão.

No entanto, estas atitudes positivas face à inclusão não impedem que os professores se sintam frustrados quando os alunos com necessidades especiais não conseguem acompanhar o currículo no dia-a-dia e quando têm dificuldades em comunicar e entender os alunos com necessidades especiais. Estas atitudes afetivas demonstram que os professores não têm estratégias de intervenção e emocionais capazes de darem uma resposta efetiva aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Ter uma visão concreta da educação especial, aprender a lidar com as diferentes problemáticas, saber aplicar práticas diferenciadas perante a diversidade e a implementação de currículos, também eles, diferenciados são pontos que não devem ser descurados. As atitudes de frustração apresentadas pelos professores podem ser reveladoras de alguma in experiência por parte dos mesmos ou de uma deficitária formação dos docentes do Ensino regular no que concerne à intervenção de alunos com NEE, que facilite a aquisição de competências favoráveis à implementação de estratégias com os mesmos. Estas atitudes, tal como refere Correia (2008), evidenciam a incapacidade dos docentes pensarem a realidade da Educação Especial. A frustração referida pode revelar desconhecimento sobre a ação concreta com os alunos com NEE e algumas incertezas em gerir estratégias de intervenção de forma articulada e intencional. Esta problemática pode-se

repercutir na ação do professor, visto que, tendo que gerir o currículo a partir das suas significações pessoais, pode conduzir a práticas menos assertivas.

A intervenção é, por si só, uma abordagem que implica a participação dos profissionais quer em contextos académicos quer em contextos do quotidiano de vida dos alunos. Cabe ao professor gerir todas estas interações e, ter conhecimentos essenciais ao bom desempenho profissional. O professor pode gerir a sua intervenção mais livremente e direcionada às especificidades de cada aluno, através da “flexibilidade curricular”, das adaptações e apoios na sala de aula regular. No entanto, o professor tem de estar preparado, a nível afetivo e cognitivo, para adequar as suas atitudes e o seu comportamento a tudo o que envolve a sua intervenção. Para além disto, é o elemento central de articulação e mediador entre todos os intervenientes educativos e, acima de tudo, o segundo “educador” da criança. A ligação profissional entre professores e pais de crianças com NEE, passa para vertentes afetivas baseadas no apoio, proteção e confiança. Logo, o professor tem de estar preparado para o desempenho de tais funções.

Podemos, por assim dizer que o que mais afeta a intervenção dos professores será o sentimento de incapacidade em poder dar respostas às necessidades individuais e específicas de cada aluno. No entanto, as respostas dadas pela amostra selecionada demonstram que os professores vêm a educação especial de uma forma inclusiva e sentem-se preparados para dar resposta a todos os desafios.

O estudo permitiu tirarmos conclusões satisfatórias face à inclusão. Conseguimos, de acordo com o exposto anteriormente, dar resposta às questões alcançando, desta forma, os objetivos propostos. No entanto, as limitações de ordem metodológica, não nos permitem fazer generalizações, uma vez que a amostra é direcionada apenas a um ciclo. Para além disso, a desejabilidade social é um problema que surge sempre que se quer investigar algo utilizando questionários, uma vez que há a tendência para responder a estes da forma que se considera mais aceitável em termos sociais. Porque queremos transmitir uma determinada imagem, temos tendência a dar respostas socialmente aceitáveis ou consideradas "corretas". Este problema coaduna com o facto de a componente comportamental não ter sido observada, o que, a nível investigativo, não conseguimos testar a aplicabilidade das atitudes apresentadas pelos professores.

Mesmo assim, a razão que desencadeou este estudo confirma-se e, após as reflexões que surgiram, novas áreas de análise poderão ser abordadas.

Perante isto, novos desafios de estudo se podem colocar:

- Investigação-ação sobre as práticas efetivas dos professores no sentido de testar a aplicabilidade das atitudes afetivas, cognitivas e comportamentais dos professores;

- Investigação, junto das entidades responsáveis pela formação inicial e contínua de professores, acerca das respostas formativas, relacionadas com a área da Educação especial;

- Elaboração de uma proposta de formação para os professores referente às estratégias de intervenção baseadas nas atitudes e nas práticas inclusivas em contexto escolar.

Cientes de que a investigação é um processo contínuo e inacabado, a inquietude profissional transforma a educação num processo investigativo na e pela ação.

Assim, exige-se uma modificação na forma de pensar a Educação Especial que nos leva a assumi-la para além do presente. Para que estas reflexões ultrapassem a dimensão retórica implica que, cada um dos atores, se envolva na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re)definindo quotidianamente atitudes potenciadoras de práticas inclusivas.

7. Bibliografia

- Allport, G. W. (1935). *Attitudes. Em C. Murchison (Ed.). A handbook of social psychology.* Clark University Press.
- Allport, G. (1968). *Units of Analysis: the Historical Background of Modern Social Psychology.* Em G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). *A Handbook of Social Psychology I*, 33, 63. New York: Random House
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (s/d). *A Investigação nas Ciências Sociais*, Editorial Presença.
- Almeida, M. I. (2002). Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: Rosa, D. G.; Sousa, V.C. (Eds.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A.
- Beltrán, J (1995). *Psicología de la Educación.* Salamanca: EUDEMA, S.A.
- Bender, W.; Vail, C.; Scott, K. (1995). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.28, n.2, p.87-94.
- Bernardes, J. (2003). Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília.
- Borges, E. (2002). As concepções de professores acerca da deficiência mental. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.* Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE.* Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais (Monografia de Licenciatura em Reabilitação).* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Florian, (2003). *Práticas Inclusivas. Que práticas son inclusivas, por qué y como?* In C. Tilstone; L. Florian; R. Rose (coord.): *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas.* (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.
- Freixo, J. V. M. (2009). *Metodologia científica - Fundamentos Métodos e Técnicas.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Gerschel, L. (2003). Igualdade de oportunidades y necesidades educativas espaciales, Equidad, e inclusión, em C. Tilstone, L. Florian, R. Por (Coord.) Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas inclusivas, (pp.101-121). Madrid: Editorial EOS.
- Giges, A. S. & Garcia, O. M. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación del profesorado. *Revista de Ciências de L`Education*, any XXVI, III época, (pp 45-50).
- Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1986). Classroom Learning Structure and Attitudes Toward Handicpped Students in Mainstreaming Settings: A theoretical Model and Research Evidence. Em RR. L. Jones (Ed.) *Attitudes and Attitude change in Special Education: Theory and practice*, (pp.118-142). Reston, VA: Council for Excepcional children.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusiveschooling. Em S.Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion – a guide for educators*. 3-15. Baltimore: Paul Brooks.
- Larrivé, B. & Cook, L. (1975). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *The jornal of special educations*, 13(3), 315-324.
- Leyser Kapperman, Y, Kapperman, G & Keller, R(1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural Study in sixty in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9.(1). 1-15.
- Lima, L. P. (2004). Atitudes. Em J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp.187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McGuire, W. J. (1969). *The nature of attitudes and attitude change*. Em G. Lindzey & E. Aronson (Eds.). Addison – Wesley.
- Mesquita-Pires C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação [ME] (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Mittler, P. (2003) *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artened.
- Modesto, V. (2008). A inclusão escolar: um olhar para a diversidade - As representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação*, Universidade de Brasília.
- Monte, F. (2006). *Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche*. 2006. *Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia*, Universidade Católica de Brasília.
- Mortimore, P., Simmons, P. Stoll, L., Lewis, D. & Ecob (1988). *School matters*. London: Open Books.

- Nunes, L. et. al. (1998). Pesquisas em educação especial na pós-graduação. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Palácios, J, (1987). Las atitudes de los profesores hacia la integracion. Revista de Educación. (número extra 1987), 209-215.
- Quivy,R; Campenhoudt L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.
- Santos, M. P.; Paulino, M. M. (2006). Inclusão em educação: culturas políticas e práticas. São Paulo: Cortez.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão, construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Serra, H. (2008). Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo. Porto: Edições Gailivro, S.A.
- Shaw, M. E. & Wright, J. M. (1967). Scales for measurement of attitudes. N. Y., McGraw-Hill.
- Sil, V. (2004). Alunos em Situação de Insucesso Escolar. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. (2004). Diversidade na aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. Curitiba: Lesde.
- Stainback,S;e Stainback,W.,Jackson,H J.(1992) Baltimore: Paul Brooks Publishing: in Correia,L. M.(2003) Educação Especial e Inclusão. Porto Editora. P.63
- Steele, J. (2003). Vias para la inclusión. Em C.Tilstone, L. Florian, R, Rose (Coord.): *Promoción y desarrollode prácticas educativas inclusivas* (pp.269-288). Madrid:Editorial EOS
- Thurstone, L. L. (1982). Attitude can be measured. American Journal of sociology, 33, 529-554. (Traducción española: Las actitudes pueden medirse. En G.F. Summers (Ed.). Medición de actitudes. México: Trillas.
- Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquar, C. e Plewis, I. (1988). *Young Children at school in the inner city*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- UNESCO (1994). Declaracion de Salamanca y Marco de Accion para las Necessidades Educativas Especiales. España: Ministério de Educación y Ciencia.

8. Anexos

As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas

Caro(a) colega:

O presente inquérito por questionário enquadra-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

Este inquérito por questionário tem a finalidade de conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas.

O questionário dirige-se a professores, é anónimo e as respostas são confidenciais destinando-se apenas para fins académicos.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste trabalho, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

***Obrigatório**

I – Caracterização Pessoal

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 35 anos

De 36 a 45 anos

De 46 a 55 anos

Mais de 56 anos

3. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 10 anos

De 11 a 20 anos

De 21 a 30 anos

Mais de 31 anos

4. Situação profissional *

Marcar apenas uma oval.

Contratado

QZP

QA

Outra: _____

5. Nível de ensino que leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-Escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário

6. No presente ano letivo encontra-se a lecionar? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Regular
- Educação Especial
- Apoio Educativo
- Outra: _____

7. Alguma vez lecionou em turmas com alunos NEE? ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Das necessidades/problemáticas que se seguem, indique a mais frequente: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Dificuldades de aprendizagem
- Problemas emocionais/comportamentais
- Perturbação motora
- Perturbação intelectual ligeira
- Perturbação intelectual moderada
- Perturbação intelectual severa/múltipla
- Autismo
- Outra:

Formação Pessoal

9. Habilitações Académicas: *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

10. Possui formação especializada em educação especial? **Marcar apenas uma oval.* Sim Não**Formação Profissional****11. Atitudes e Práticas Inclusivas ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Acredito que uma escola inclusiva é aquela que permite a progressão acadêmica dos alunos, independentemente da sua capacidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico frustrado(a) quando os alunos com necessidades especiais não conseguem acompanhar o currículo no dia a dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou disposto a adaptar a minha forma de comunicar para assegurar que todos os alunos com perturbações emocionais e comportamentais possam ser incluídos com sucesso na sala de aula regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creio que os alunos com necessidades especiais devem estar em escolas de educação especial de modo que não experimentem a rejeição na escola regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto confortável com a inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula regular com os outros alunos sem deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incomoda-me que os alunos com NE sejam incluídos na sala de aula independentemente da gravidade da necessidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Atitudes e Práticas Inclusivas **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Estou recetivo(a) a adaptar o currículo para atender às necessidades individuais de todos os alunos independentemente de sua capacidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou disposto(a) a adaptar a avaliação de cada aluno para que a educação inclusiva aconteça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico frustrado(a) quando tenho dificuldade em comunicar com os alunos com necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou disposto(a) a modificar o ambiente físico para incluir alunos com necessidades especiais na sala de aula regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que a inclusão de alunos com necessidades especiais facilita a aquisição de comportamentos socialmente adequados entre todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico frustrado(a) quando me sinto incapaz de entender os alunos com necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Atitudes e Práticas Inclusivas **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Acredito que qualquer estudante pode aprender no currículo regular da escola, desde que este seja adaptado de modo a atender às suas necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico incomodado(a) quando tenho que adaptar o currículo para atender às necessidades de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou disposto a incentivar os alunos com necessidades especiais a participar em todas as atividades sociais em sala de aula regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acredito que os alunos com necessidades especiais devem ser ensinados em escolas de educação especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou recetivo(a) a incluir alunos fisicamente com uma necessidade especial grave na sala de aula regular com o apoio necessário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero que os alunos com necessidades especiais devem ser separados, porque fica demasiado dispendioso modificar o ambiente físico da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>