

Inclusão, atitudes, perspetivas e mentalidades: o caso do concelho de Évora

*Francisca Maria Rocha Almas Fragoso**
*João Carlos Vieira Casal***

Resumo

Este artigo pretende determinar e descrever atitudes e perspetivas dos professores face ao processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Para o efeito foi realizada uma sondagem a uma amostra de educadores de infância do Concelho de Évora. Os principais resultados permitem concluir que apesar de haver dificuldades na formação inicial os professores consideram-se bem preparados por terem formação específica em ensino especial, existe de um modo geral uma atitude favorável à inclusão que em muitos casos depende da existência de recursos materiais e humanos e é ainda visível existência de atitudes discriminatórias em relação às crianças com NEE nas escolas regulares.

Palavras-chave: Atitude; Educação inclusiva; Crianças; Necessidades educativas especiais; Declaração de Salamanca.

* Mestra em Educação Especial pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal.

** Professor Especialista do Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, Portugal.

Inclusion, attitudes, perspectives and mentalities: the case of the Évora municipality

Abstract

This paper aims to find and describe perspectives and attitudes of teachers face to the inclusive education of children with special needs of education. Thus, a survey was made to a sample of early childhood teachers in the municipality of Évora. Main results allow to conclude that teachers have some difficulties in their initial formation but are well prepared because they have specific training in special education. Teachers globally have a favourable attitude towards the inclusive education which frequently depends on the existence of material and human resources and discriminatory attitudes addressed to children with special needs of education are yet present.

Keywords: Attitude; Inclusive education; Children; Special needs of education, Salamanca statement.

Introdução

O combate à exclusão escolar despertou novas expectativas, novas formas de atuação e novas atitudes que conduziram ao movimento da inclusão. Passar da exclusão à inclusão educativa é passar da indiferença às diferenças e à celebração da diversidade (Rodrigues, 2003).

De acordo com Ainscow (1995), o caminho para a escola inclusiva é longo e ultrapassa o pressuposto da integração, dado que os métodos e as atitudes são distintos. A perspetiva centrada no indivíduo com necessidades educativas especiais (NEE) deve de ser alargada para todos os alunos, o que obriga a uma atitude diferente dos professores para promover a inclusão dos alunos.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece, que o conceito de inclusão também deve abranger as crianças com deficiências ou sobre-dotadas, as crianças da rua, que trabalham de populações imigradas ou nómadas, das minorias étnicas, linguísticas ou culturais e as crianças de outras áreas ou grupos em desvantagem ou marginalizados. A Declaração de Salamanca marca a discussão e a implantação de um novo paradigma educacional, que segundo Mittler (2003), envolve uma forma radicalmente diferente de pensar a política e a prática educativa.

Segundo Correia (2003) “A inclusão é também permitir que cada pessoa tenha oportunidades de escolha e decisão” (p. 12). A inclusão valoriza as particularidades de cada aluno e atende a todos na escola sem nenhum tipo de discriminação. Segundo Martinez (2005), esta ideia pressupõe a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento que abrangem todos os alunos. Os alunos com NEE ainda são objeto de discriminação e de representações sociais pré-existentes. Para Abramowicz et al. (2006), os professores são formados para lidar com um hipotético aluno ideal e não se encontram preparados para lidar com situações diferentes.

A inclusão é um processo frágil e um tema ainda aberto a novas reflexões. Nas atitudes dos professores verifica-se ainda em muitos casos uma perspectiva de falta de aceitação do diferente como diferente. Este tipo de atitude é também decorrente de deficiências na formação profissional, desconhecimento de atividades pedagógicas diferenciadas, preconceito e falta de compromisso com o processo de inclusão, por parte do professor e por parte da sociedade.

A inclusão exige do professor e da sociedade uma maior adequação das atitudes que possam eliminar ou atenuar os fatores de exclusão e atender às necessidades de cada um.

Deste modo, este artigo pretende determinar e descrever atitudes e perspectivas dos professores face ao processo de inclusão. Pretende-se, assim precisar o significado de alguns conceitos que permitem delimitar a problemática da inclusão, tentar compreender o caminho percorrido em Portugal na inclusão e com base no caso do Concelho de Évora caracterizar a atitude de uma amostra de professores face à inclusão.

O artigo está organizado em mais seis secções. Na primeira discute-se o processo da integração à inclusão. Na segunda tem-se uma perspectiva histórica do processo de inclusão em Portugal. Na terceira secção discute-se o conceito de atitude. A secção seguinte é dedicada ao material e métodos, onde se apresenta a abordagem, os procedimentos e se tecem considerações acerca da amostra estudada. As últimas duas secções dizem respeito aos resultados e às conclusões.

Da integração à inclusão

A partir da segunda metade do séc. XX surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade e aparecem organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Conselho da Europa. Às pessoas com deficiência são reconhecidos os mesmos direitos e deveres dos restantes cidadãos (Fragoso, 2011).

Assim, surgem novas tendências sobre o atendimento às crianças com NEE, que Adams (1986) citado por Ainscow (1998) caracteriza.

Os contributos da *Public Law 94-142, The Education of Handicapped Children* em 1975, o normativo de atualização desta lei em 1990 intitulado *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), o Warnock Report em 1978 e a Declaração de Salamanca em 1994 foram decisivos para o processo da integração à inclusão e para a escola inclusiva.

A *Public Law 94-142* defende que as todas as crianças deficientes devem ser educadas num ambiente o menos restrito possível através da integração na classe regular. Esta lei especifica procedimentos e prazos para referenciação, avaliação, classificação e colocação dos alunos e estende a estes e aos pais mais direitos constitucionais e salvaguardas processuais (Ainscow, 1998). De acordo com Pereira (1993, p. 10) esta lei alerta para “a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com necessidades educativas especiais, e pressupõe o direito de todos à escolaridade, com a utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes”.

Em 1990 o IDEA vem atualizar a *Public Law 94-142*, requerendo que as escolas se envolvam na transição dos alunos com NEE para a vida ativa, através de um plano de transição que deve ser anexo ao plano educativo individualizado dos adolescentes que frequentam a classe regular de ensino. O termo “*handicap*” é substituído pelo termo “*disability*” e na classificação são ainda incluídas as categorias de autismo e de traumatismo craniano.

Segundo Nielsen (1999) o IDEA tem como principais objetivos garantir uma educação gratuita e adequada às necessidades, avaliar e assegurar a eficácia das medidas implementadas e conceder ao aluno com NEE igualdade de oportunidades e o contacto com crianças sem deficiência. No caso das crianças portadoras de problemáticas mais severas, podem também beneficiar de serviços de psicologia, terapia da fala, terapia física, terapia ocupacional e de recreação, audiolgia e transporte de forma a assegurar a igualdade de oportunidades (Marques, 2008).

O Warnock Report em 1978 introduz pela primeira vez o conceito de NEE abandonando a categorização para valorizar as necessidades e os direitos dos indivíduos com deficiência. Os alunos deixam de ser classificados de acordo com os seus handicaps, passando o elemento central a ser as necessidades particulares e as capacidades globais do indivíduo que determinam o seu sucesso educativo. Esse documento faz a distinção entre as NEE de carácter permanente e de carácter temporário.

O Warnock Report diferencia três formas de integração em termos de associação: local, social e funcional.

Com a aprovação da Declaração de Salamanca em 1994, surgem mais princípios e políticas na área das NEE e pela primeira vez aparece a noção de escola inclusiva, que estabelecem normas de igualdade de oportunidades e o direito de todas as crianças à educação. As escolas regulares devem seguir uma orientação inclusiva, constituindo-se como os meios adequados de modo a promover uma educação para todos.

A Declaração de Salamanca nas páginas 11-12 estabelece o princípio de que “*todos os alunos aprendem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem*”. As escolas devem-se adaptar aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, “*de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e uma cooperação com as respetivas comunidades*”.

Uma perspetiva evolutiva da educação especial em Portugal

A educação especial em Portugal é caracterizada por uma trajetória idêntica à de outros países da Europa. De acordo com Costa (1995), Correia (1997) e Nisa (1996), a evolução da educação especial em Portugal compreende quatro períodos distintos.

O primeiro período tem início no séc. XIX e corresponde à criação dos primeiros asilos e institutos para surdos-mudos e cegos, dependentes de beneméritos e

de organizações particulares de assistência, com objetivos assistenciais ou educativos, como por exemplo a Casa Pia e as Misericórdias.

Em 1916 foi criado um instituto, que obteve o nome do seu fundador, “Instituto Aurélio da Costa Ferreira”, que se destinava à observação e ao ensino de crianças com deficiência mental e perturbações da linguagem. Competia-lhe selecionar e classificar crianças com perturbações da linguagem e deficiência mental suficientemente educáveis, formar e orientar o pessoal docente e técnico e promover estudos de investigação médico-pedagógicos

O segundo período tem início nos anos sessenta do séc. XX e caracteriza-se por um aumento da intervenção do Estado na educação especial. Em 1968, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira deu os primeiros passos para a integração de crianças cegas em regime de salas de apoio. Ao mesmo tempo surgiram as associações de pais e movimentos de apoio aos deficientes.

Neste período surgem as primeiras experiências de integração de alunos com deficiência visual com professores especializados em salas de apoio. “São implementadas medidas de compensação das desvantagens, revestindo-se sob a forma de programas preventivos, programas de apoio complementares e formas supletivas de compensação” (Nisa, 1996, p. 160).

Estes programas destinavam-se a crianças com idade pré-escolar para facilitar a sua adaptação ao jardim-de-infância. Os programas de apoio complementar pretendiam complementar e alargar as atividades escolares fora dos tempos letivos e os programas suplementares destinavam a ser um complemento. As formas supletivas de compensação eram programas alternativos destinados a alunos com grandes dificuldades.

O terceiro período teve início em 1973 com a aprovação da Lei nº5/73 de 25 Julho, que ficou conhecida pela “Reforma Veiga Simão” que se traduziu numa maior responsabilização do Ministério da Educação. O ensino básico torna-se extensivo às crianças deficientes e o período de escolaridade é alargado para 8 anos. Esta reforma permitiu a reestruturação do Ministério da Educação. Foram criadas Divisões do Ensino Especial, onde se organizaram cursos de especialização para professores e Equipas de Educação Especial e Ensino Integrado.

Em 1976 a Constituição da República no artigo nº 71, refere que a escolaridade obrigatória devia ser assegurada a crianças que carecessem de ensino especial.

O quarto período da evolução da educação especial em Portugal tem início a partir dos anos oitenta do séc. XX, em que se assiste a uma importante evolução dos conceitos associados à integração de crianças com NEE. O ano internacional do deficiente em 1981, o direito à igualdade de oportunidades, à integração e à normalização foram determinantes para essa evolução.

Em 1984 foi publicado o Decreto-Lei nº301/84, que retira aos pais o direito de se pronunciarem sobre a dispensa da escolaridade, passando esta competência para a autoridade escolar da zona e de acordo com parecer médico. Em 1988 o despacho

conjunto 36/SEAM/88 de 17 de Agosto do Ministério da Educação, estabelece as atribuições e as composições das equipas de ensino especial.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) em conformidade com os direitos adquiridos pela Constituição da República, estabelece que todos os portugueses têm direito à educação. O Estado assume a responsabilidade de promover a democratização e garante a igualdade de oportunidades. Esta lei refere que a educação especial é uma das modalidades da educação e regulamenta o seu âmbito. Com esta lei todos alunos com NEE passam a ter um ensino individualizado, adaptado às suas características e ao seu grau de deficiência, sendo avaliados de acordo com as suas dificuldades específicas.

A Lei de Bases dá início a um movimento de reforma educativa de onde surgem vários diplomas que enquadram a integração de crianças com NEE (Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto).

No entanto, o enquadramento das respostas educativas às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios, decorrentes de alterações estruturais de carácter permanente surge apenas com o Decreto-Lei 3/2008.

O conceito de atitude

O conceito de atitude aparece no início séc. XX no âmbito da Psicologia Social, pela mão de Thomas e Znaniecki (1915), citado por Lima (1996, p: 168), como um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social. A partir daí o conceito de atitude sofreu diversas evoluções em função das correntes de pensamento que se foram instalando na Psicologia Social.

Allport (1935, cit. in Lima, 1996, p: 168) refere-se ao conceito de atitude como um estado de preparação mental ou neural que é organizado através da experiência e exerce influência nas respostas dos indivíduos a todos os objetos ou situações com que se relaciona.

Rosenberg e Hovland (1960, cit. in Lima, 1996) consideram que as respostas resultantes de atitudes podem ser afetivas, cognitivas e comportamentais.

Para Jarspars (1986, cit. por Lima, 1996, p: 168) as atitudes são predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para medir e interpretar as variações de comportamento em situações aparentemente idênticas.

De acordo com Duran e Beconá (1986), as atitudes representam as respostas emocionais, motivacionais e cognitivas das pessoas relativamente a “objetos” sociais e predisposição para atuarem sobre esses objetos.

Para Vala (1993), a atitude traduz a dimensão de avaliação que é conferida à representação social, sendo através dela que são produzidas os juízos favoráveis ou desfavoráveis em relação a um objeto social.

Segundo Lima (1996, p: 168), a atitude é “um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”.

A generalidade dos especialistas considera que as atitudes são as estruturas básicas da personalidade que condicionam o que cada indivíduo fará ou dirá em determinada situação (Trindade, 1996).

Pessoas diferentes podem ter atitudes distintas nas mesmas circunstâncias. As atitudes são representações teóricas, que não sendo observáveis diretamente, têm de ser deduzidas da interpretação do comportamento no contexto da sua interação social.

As atitudes não surgem isoladamente, mas são o resultado da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação que permitem situar a posição do indivíduo face aos grupos num contexto temporal e social.

Há uma corrente que apresenta um conceito de atitude mais restrito que enfatiza a componente cognitiva. Outra corrente encara a definição de atitude como um conceito em que as diferentes componentes são tratadas de forma indissociável.

Rosenberg e Hovland (1960, cit. in Lima, 1996), propõe que a caracterização das atitudes e das suas relações através do *Modelo dos Três Componentes de Atitudes*, que inclui como variáveis observáveis as componentes cognitiva, afetiva e comportamental.

Segundo Chaves (2005), a perspectiva multidimensional do *Modelo dos Três Componentes de Atitudes* é a mais defendida e citada nos estudos que envolvem a discussão e a aplicação do conceito de atitude.

Material e métodos

Para caracterizar as atitudes dos professores face à inclusão é necessário perceber se estão preparados para a complexidade da educação dos alunos com NEE. É essencial conhecer que elementos determinam as atitudes dos professores nas escolas regulares face à existência de crianças com NEE e quais são as principais dificuldades do processo de inclusão dessas crianças.

Este estudo insere-se no paradigma metodológico interpretativista, segue uma abordagem qualitativa e os dados recolhidos são predominantemente descritivos. Os resultados são obtidos a partir da informação recolhida e da sua análise estatística e principalmente da sua análise de conteúdos. Foi seguida uma estratégia de sondagem aplicada a uma amostra de professores do Concelho de Évora, com base num questionário.

A amostra é composta por 30 educadores de infância, que se encontram a lecionar em escolas de ensino regular no Concelho de Évora e a técnica de amostragem foi a amostra por conveniência. A população é o conjunto de todos os educadores do Concelho de Évora que desempenham funções nas escolas de ensino regular.

As amostras por conveniência são não-probabilísticas e a seleção dos elementos depende das escolhas do investigador. Esta técnica é frequentemente utilizada

quando não se dispõe de informação completa da população em termos da listagem de indivíduos e da sua composição. Esta escolha surge como forma de garantir um maior número de respostas válidas nos questionários e a sua aplicação mais operacional. O facto da dimensão da amostra ser de 30 elementos tem a ver com limitações do âmbito do estudo e com o facto de este ser o número mínimo de elementos que é considerado para garantir a representatividade no seio da população.

Como já foi referido, utilizou-se uma estratégia de sondagem, que consiste na recolha de informações estruturadas através da realização de um questionário aplicado diretamente aos elementos da amostra. De acordo com Moreira (2007), a realização de sondagens comporta vantagens indiscutíveis, tendo-se tornando a estratégia dominante após a Segunda Guerra Mundial. O questionário é um conjunto de questões estandardizadas que são colocadas aos elementos da amostra para estimar grandezas absolutas e relativas, descrever a população e fundamentar e verificar hipóteses. Neste caso, pretende-se estimar grandezas relativas e descrever as características da população no âmbito da atitude face à inclusão.

O questionário compreende questões de caracterização dos elementos de estudo, como a idade, género, formação incluindo a formação complementar, situação profissional, localização da escola e experiência com crianças com NEE e questões que pretendem caracterizar as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com NEE. Este último grupo, inclui questões que caracterizam a formação dos professores e que descrevem a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE nas escolas de ensino regular. Portanto, o questionário tenta apurar se os professores se consideram preparados para lidar com as crianças com NEE e se existem sentimentos de rejeição, preconceitos, medo e discriminação.

A elaboração e a aplicação do questionário contemplou a conceção e aplicação do pré-questionário e aplicação do questionário propriamente dito. Para elaborar o pré-questionário, procedeu-se à decomposição dos objetivos específicos do estudo em questões que traduzissem necessidades de informação com base na revisão bibliográfica realizada. Após se obter um modelo de questionário fez-se a sua aplicação junto de três especialistas para verificar a sua coerência, nomeadamente, a adequação das questões ao problema, da linguagem e da extensão do questionário (Oppenheim, 1979). Os resultados deste pré-teste permitiram concluir que o questionário era adequado aos objetivos do estudo. O questionário foi aplicado diretamente pelo entrevistador, tendo sido entrevistados 30 educadores de infância de escolas do ensino regular no Concelho de Évora, que incluem Escolas Básicas e Jardins de Infância da rede pública e Jardins de Infância de iniciativa privada.

A análise de dados baseou-se na análise estatística univariada e na análise de conteúdos das respostas. Segundo Bardin (1988), a análise de conteúdo têm como objetivo a descrição do conteúdo das mensagens e permite a referência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção dessas mensagens. Esta análise permite identificar características específicas que são integradas e sistematizadas em categorias estabelecidas (Estrela, 1986; e Pourtois e Desmet, 1988). Neste caso, procedeu-se como Carvalho (2008), realizando em primeiro lugar a análise de categorias e subcategorias com base em regras de homogeneidade, exaustividade e exclusividade.

Resultados

A amostra de 30 educadores de infância do Concelho de Évora como já foi referido anteriormente foi selecionada por conveniência (ver anexo). A totalidade dos elementos da amostra é do sexo feminino e a maioria possui pelo menos entre 4 a 5 anos de frequência no ensino superior (97%), tem mais de 40 anos de idade (70%). É de referir que 3% dos elementos da amostra tem um mestrado ou o equivalente a pelo menos 7 anos de ensino superior e a totalidade possui formação complementar decorrente de ações de formação, participação em seminários e outras. Metade dos elementos são efetivos numa escola específica, cerca de 20% são vinculados e os restantes estão na situação de contratados. A média de anos de serviço da amostra é de 21,4. A maioria dos elementos da amostra tem na sua turma atual algum aluno com NEE (73%) e a totalidade já trabalhou com crianças com NEE em anos anteriores e por conseguinte tem alguma experiência com este tipo de crianças. O número médio de crianças com NEE com que cada educador de infância trabalhou é de 7,8, sendo o número mais frequente 5, o número máximo 20 e o número mínimo 2.

De acordo com o Quadro 1, quase metade da amostra considera existir dificuldades na sua formação inicial, nomeadamente dificuldades científicas, dificuldades práticas e dificuldades gerais.

As dificuldades científicas representam 21% das dificuldades da formação inicial para lidar com os problemas dia-a-dia profissional e traduzem-se na falta de informação e de formação para lidar com determinadas NEE. As dificuldades práticas são as mais sentidas (43%) e estão relacionadas com a adequação da prática pedagógica às crianças com NEE e em encontrar a forma mais correta de atuar face às necessidades. As dificuldades gerais representam 36% das dificuldades sentidas com a formação inicial e incluem as formas de ajudar as famílias e a desadequação da formação teoria à prática, principalmente no que diz respeito às crianças com NEE.

Quase metade da amostra (47%) teve alguma formação em ensino especial, cerca de 40% na sua formação inicial, 20% tem formação especializada e 40% faz formação contínua específica.

Quadro 1 – Dificuldades a que a formação inicial não deu resposta

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Frequência	
Dificuldades da formação inicial	Dificuldades científicas	“Falta de formação...” “Falta de informação sobre determinadas NEE”	3	21%
	Dificuldades práticas	“...como adequar a prática pedagógica às crianças com NEE” “... encontrar as estratégias adequadas a cada caso...” “Forma mais correcta de actuar face às dificuldades da criança com NEE”	6	43%
	Dificuldades gerais	“... como ajudar as famílias” “Desadequação da teoria relativamente à prática”. “... o curso é muito teórica e pouco prático no que diz respeito às crianças com NEE...”	5	36%
	Não respondeu		0	0%
	Total		14	100%

Fonte: Dados do questionário da sondagem

A quase totalidade da amostra faz formação contínua frequentemente (Quadro 2). Entre as formações mais frequentadas estão as tecnologias de informação e comunicação que, em cursos de 25 horas e 50 horas, representam 45% das respostas dos educadores de infância da amostra. Em segundo lugar aparece as formações em ciências experimentais (14%), nomeadamente, os cursos de 25 horas e os cursos de 50 horas e as formações de 25 horas e 45 horas em expressão plástica (14%). Em quarto lugar surgem as formações em gestão flexível dos currícula (7%), que são ministradas em cursos de 25 horas. Como formações menos frequentadas pelos educadores de infância surgem os cursos de 30 horas sobre desenvolvimento pessoal e social (3%) e os cursos de 50 horas sobre quadros interativos.

Quadro 2 – Tipo de formação contínua frequentada pelos educadores

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Frequência	
Formação contínua	Formação em expressão plástica	45 horas 25 horas	4	14%
	Formação em quadros interactivos	50 horas	1	3%
	Formação em desenvolvimento pessoal e social	30 horas	1	3%
	Formação em gestão flexível do currículo	25 horas	2	7%
	Formação em tecnologias de informação e comunicação (TIC)	50 horas 25 horas	13	45%
	Formação em ciências experimentais	50 horas 25 horas	4	14%
	Não respondeu		4	14%
	Total		29	100%

Fonte: Dados do questionário da sondagem

A esmagadora maioria dos elementos da amostra (80%) considera que a sua formação respondeu às suas expectativas, sendo a formação em educação especial, indicada como a que melhor prepara os docentes para atuar junto das crianças com NEE. Cerca de um quarto dos entrevistados também refere como principal fator na formação em ensino especial, a formação contínua e a formação inicial. Contrariamente ao que seria de esperar, as formações mais avançadas, nomeadamente, o mestrado e o doutoramento são menos consideradas na ordenação dos fatores mais importantes na formação em ensino especial.

A quase totalidade dos professores têm experiência com crianças com NEE e dois quartos (76%) considera que o seu trabalho desenvolvido com crianças com NEE foi bem sucedido.

A maior parte dos docentes inquiridos (52%) tem uma atitude favorável à viabilidade do processo de inclusão das crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino. No entanto, é de registar que ainda há uma parte importante dos docentes, que não tem uma opinião formada sobre o assunto (21%) e que tem claramente uma atitude desfavorável à inclusão (27%).

No quadro 3 apresentam-se os principais determinantes para a atitude dos professores face à viabilidade da inclusão de crianças com NEE.

Quadro 3 – Determinantes da atitude dos educadores de infância face à viabilidade da inclusão

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Frequência	
Viabilidade da inclusão de crianças com NEE	Relacionados com aspectos de desenvolvimento	“A inclusão é necessária para promover a igualdade...” “...é importante para abrir horizontes a todos...” “A escola inclusiva é uma realidade actual” penso que é importante para a criança com NEE e para o resto do grupo que passa a respeitar estas crianças e a ter outra atitude...” “...beneficiam os alunos da turma no desenvolvimento de valores...inter-ajuda e beneficiam os alunos com NEE, pois interagem com eles...” “...concordo na generalidade, mas é necessário avaliar cada caso...”	14	29%
	Relacionado com os recursos humanos	“A inclusão é viável, desde que existam meios e humanos que ajudem...” “número de alunos por cada docente é elevado...” “Falta de recursos humanos especializados...” “... as crianças com deficiência profundas necessitam de atenção contínua e muito personalizada...”	13	27%

Continuação do Quadro 3

Viabilidade da inclusão de crianças com NEE	Relacionado com os recursos materiais	“A inclusão é viável, desde que existam meios técnicos que ajudem...” “...falta de condições físicas na escola”	15	31%
	Não respondeu		6	13%
	Total		–	100%

Fonte: Dados do questionário da sondagem

Quase um terço das respostas revelara uma atitude positiva em relação à viabilidade da inclusão e que está relacionada com aspetos de desenvolvimento como a promoção de valores de igualdade, perspectiva de abertura de horizontes a todas as crianças, promoção de valores e atitudes de interajuda e com o facto da escola inclusiva ser uma realidade atual. Independentemente de terem ou não uma atitude favorável em relação à viabilidade da inclusão de crianças com NEE, os restantes educadores fazem depender as suas motivações da existência de recursos materiais (31%) e humanos (27%).

Em relação aos recursos materiais, a atitude é condicionada pela existência de meios técnicos e condições físicas na escola. Nos recursos humanos é de referir o elevado número de alunos por docente, a falta de recursos humanos especializados dado que as crianças com deficiências profundas exigem uma atenção contínua e personalizada.

Apesar de mais de metade dos elementos da amostra terem uma atitude viável à inclusão de crianças com NEE, quando confrontados com a necessidade de realizar a escolha entre um grupo de crianças com NEE e outro grupo sem NEE, a maioria (67%) prefere escolher o grupo sem NEE. No caso dos professores que preferem o grupo de crianças com NEE, as razões apontadas é que esses grupos são de um modo geral melhores e as crianças sem NEE desenvolvem um grande sentido de interajuda e por conseguinte as próprias as crianças com NEE progridem mais.

Em relação à existência de atitudes discriminatórias das crianças com NEE, quase metade dos educadores (47%) reconhece a existência desse tipo de atitudes nas suas escolas, sendo de salientar que 3% identificam uma grande intensidade neste fenómeno

As crianças dos estratos sociais mais desfavorecidos são as mais discriminadas, apesar de um terço da amostra ter opinião oposta. De acordo os resultados que são apresentados no Quadro 4, entre os motivos de discriminação das crianças com NEE, os mais frequentes relacionam-se com a falta de informação e de educação sobre as deficiências (25%) e com a classe social e nível económico (15%).

Quadro 4 – Motivos que estão na origem das atitudes discriminatórias contra as crianças com NEE

Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Frequência	
Dificuldades da formação inicial	Falta de informação e Educação	“A grande falta de informação da maioria das pessoas...” “A falta de informação leva ao preconceito” “Má educação...” “Falta de regras sociais...” “Falta de sensibilidade...”	10	25%
	Enquadramento legal	“... a partir do momento em que não existem condições suficientes colocadas pelo Ministério da Educação é já uma atitude discriminatória” “A escola contempla no seu projecto educativo um projecto de escola inclusiva...”	3	8%
	Dificuldades de aceitação	“... dificuldades de aceitação de alguém diferente” “A diferença e as limitações físicas...”	5	13%
	Falta de higiene	“O cheiro é muito intenso...” “A falta de higiene...”	4	10%
	Classe social e nível económico	“Nota-se discriminação mais em relação a crianças de nível económico mais baixo” “...preconceitos sociais...”	6	15%
	Não respondeu		12	30%
	Total		40	100%

Fonte: Dados do questionário da sondagem

A falta de informação e de educação acerca das crianças com NEE da maioria das pessoas leva ao preconceito. É também de considerar que condutas de má educação e de ausência de regras sociais e de falta de sensibilidade potenciam a ocorrência de atitudes discriminatórias das crianças com NEE. As crianças das classes com menos recursos são objeto de mais atitudes discriminatórias.

Para além desses dois motivos de discriminação é de referir as dificuldades de aceitação (13%), a falta de higiene (10%) e a falta de enquadramento legal (8%).

As dificuldades de aceitação estão relacionadas com aceitação da diferença e em particular das limitações físicas. Na falta de higiene, o cheiro é o indicador mais referenciado. E o enquadramento legal apesar de contemplar um projeto de escola inclusiva, o facto de não serem colocadas pelo Ministério da Educação as melhores condições para o ensino especial é já por si uma atitude discriminatória.

Conclusão

Neste artigo determinam-se e descrevem-se as atitudes e perspectivas dos professores face ao processo de inclusão em Portugal, com base numa amostra de professores do Concelho de Évora.

O estudo conclui que a quase totalidade dos professores têm experiência com crianças com NEE e de um modo geral tem uma atitude favorável à viabilidade do processo de inclusão das crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino. Os determinantes dessa atitude positiva estão relacionados com a promoção de valores de igualdade, perspectiva de abertura de horizontes a todas as crianças, promoção de valores e atitudes de interajuda e com o facto da escola inclusiva ser uma realidade atual.

Outra conclusão é que independentemente da atitude há uma parte importante dos professores que faz depender a sua atitude favorável à inclusão da existência de recursos materiais e humanos. No caso dos recursos materiais, a atitude é condicionada principalmente pela existência de meios técnicos e de condições físicas na escola. Em relação aos recursos humanos, o elevado número de alunos por docente e a falta de recursos humanos especializados constituem os principais determinantes à inclusão de crianças com NEE.

Apesar da maioria dos professores ter uma atitude viável à inclusão de crianças com NEE, quando confrontados escolha entre um grupo de crianças com NEE e outro sem NEE, a maioria prefere o grupo sem NEE. Os resultados apontam ainda para existência de atitudes discriminatórias em relação às crianças com NEE nas escolas regulares. Entre os motivos mais frequentes, encontram-se a falta de informação e de educação sobre as deficiências, a classe social e o nível económico. Também como fatores de uma atitude discriminatória estão as dificuldades de aceitação da diferença e das limitações físicas, a falta de higiene e a falta de enquadramento legal.

Referências

- ABRAMOWICZ, A., BARBOSA, L., SILVÉRIO, V. (2006). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê – Autores Associados.
- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- AINSCOW, M. **Education for all: making it happen**. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Carvalho, R. **Escola Inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CHAVES, A. A. **A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos professores do ensino regular – 3º ciclo**. (Monografia do Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais). Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas, 2005.
- CORREIA, L. M. **Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.
- CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.
- COSTA, A. Necessidades Educativas Especiais – Condições Favoráveis e Obstáculos à Integração. **NOESIS**, nº 33, 1995, p. 54-61.

- DECRETO-LEI 319/91 de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial.
- DECRETO-LEI 3/2008 de 7 de Janeiro – Educação Especial.
- DIÁRIO DO GOVERNO DE PORTUGAL. **Lei nº5 de 25 de Julho de 1973**. Bases a que deve de obedecer a reforma do sistema educativo. Portugal, 1973.
- DIÁRIO DO GOVERNO DE PORTUGAL. **Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986**. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal, 1986.
- DURAN, B. S.; BECONÁ, E. As atitudes sociais: as teorias de Eysenck e Kerlinger. **Jornal de Psicologia**, 5, 1986, p. 18-22.
- ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes e uma estratégia de formação de professores** (2ª ed.). Lisboa: INIC, 1986.
- FRAGOSO, F.M.R.A. **Representações Sociais dos Educadores de Infância Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Instituto Superior de Ciências Educativas, Odivelas, 2011.
- LIMA, M. Atitudes. In J. Vala & Monteiro (Eds.) **Psicologia Social** (p. 167-199), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- MARQUES, M. C. P. **Da integração à inclusão – percepção dos professores de apoio**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2008.
- MARTINEZ, A. A inclusão escolar. Desafios para o psicólogo. In: Martinez A. **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas / SP: Alínea, 2005.
- MOREIRA, C. D. **Teorias e Práticas de Investigação**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2007.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Aetmed, 2003.
- NIELSEN, L.B. **Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores**. Colec. Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.
- NISA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In: **INOVAÇÃO** (p. 139 - 149), vol. 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- OPPEINHEIM, A.N. **Questionnaire Design and Attitude Measurement**. London: Heineman Educacional Books Ltd, 1979.
- PEREIRA, L.M. Evolução Histórica da Educação Especial. In **Integração Escolar – Coletânea de Textos** (p.9 - 11). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1993.
- POURTOIS, J. & Desmet. **Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines**. Liege: Pierre Mardaga Editeur, 1988.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- TRINDADE, V. **Estudo da Atitude Científica dos Professores – Do que se pensa do que se faz**. 1ª edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- VALA, J. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & B. Monteiro (Eds.). **Psicologia Social** (pp. 353 - 384). Lisboa: F.C. Gulbenkian, 1993.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: ED-94/WS/18, 1994.

Correspondência

Francisca Maria Rocha Almas Fragoso – Rua Padre Morais, 29 – Urbanização do Moinho. CEP: 7005-901. Évora, Portugal.

E-mail: franciscafragoso@iol.pt – jcasal_isce@hotmail.com

Recebido em 04 de junho de 2016

Aprovado em 19 de janeiro de 2017

Anexo: Características da amostra de educadores de infância do Concelho de Évora

Distribuição por classes de idade		Grau de formação académica	
30 a 40 anos	30%	Licenciatura ou CESE/DESE	97%
> 40 anos	70%	Mestrado	3%
Anos de serviço		Formação complementar	
Até 10 anos	6,7%	Acções de Formação	100%
10 a 20 anos	23,3%	Seminários	36,7%
20 a 30 anos	70%	Outros	16,7%
Anos de serviço na escola actual		Situação profissional	
Até 3 anos	63%	Efectivo	50%
4 a 10 anos	23%	Vinculado	30%
11 a 15 anos	7%	Contratado	20%
> 15 anos	7%	–	–
Número de escolas em que leccionou		Localização da escola	
Até 5	40%	Meio rural	17%
6 a 10	26,7%	Meio urbano	83%
11 a 15	17%	–	–
> 15	16,5%	–	–
Número de alunos com NEE na turma actual		Número de alunos com NEE com quem trabalhou	
Nenhum	27%	Até 5	60%
Até 3	63%	6 a 10	17%
> 3	10%	11 a 15	10%
–	–	> 15 anos	13%

Fonte: Dados do questionário da sondagem