



UC/FPCE 2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças
com necessidades educativas especiais**

Melanie Andrade Saraiva (e-mail: melanieandradesaraiva@gmail.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia

(área de especialização de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento)

sob a orientação do Professor Doutor Pedro Urbano

As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

Resumo

Serão as atitudes dos educadores de infância inclusivas? O que distingue os educadores na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)? As atitudes têm sido apontadas como um preditor do sucesso ou fracasso da educação inclusiva (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; OMS, 2011), pois acredita-se que influenciam a percepção, o pensar e o comportamento do indivíduo (Bohner, 2001, p.240).

Neste estudo queremos analisar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares de Jardim de Infância, e estudar se variáveis sociodemográficas (e.g. a idade, o género, o tipo de serviço, a formação, o tempo de serviço e a experiência) têm um impacto significativo nas atitudes dos educadores perante a implementação da educação inclusiva.

É também nosso objetivo perceber quais são os principais problemas enfrentados pelos educadores com a inclusão de crianças com NEE.

A recolha de informação foi realizada através de questionários de autoregisto (i.e., inquérito sociodemográfico, Escala de Atitudes face à Inclusão, Questionário Q_II e Questionário de opinião) e baseia-se nos dados de 155 educadores de infância da Zona Centro (Aveiro, Coimbra e Viseu) de Portugal.

Em termos gerais, os resultados encontrados indicam que os educadores de infância têm uma atitude favorável à inclusão e as suas experiências com crianças com NEE são positivas. Contudo, encontramos diferenças significativas na atitude dos educadores perante a inclusão, em função da idade, do tempo de serviço e da experiência prévia com crianças com NEE e, favoráveis aos educadores mais jovens e com menos tempo de serviço, enquanto são os educadores com mais experiência que veem a inclusão como um processo que englobava mais gente.

Relativamente às situações de necessidades educativas especiais mais difíceis de incluir, verificou-se tendência para indicar a deficiência mental e o autismo.

No que concerne às maiores barreiras para a implementação da inclusão nas respectivas instituições, os educadores consultados apontam: os apoios educativos, a formação, o número de crianças por classe e pouco apoio financeiro.

As medidas mais urgentes que os educadores tomariam para melhorar a inclusão de crianças com NEE seriam melhorar e aumentar os recursos e formação profissional disponibilizados, assim como os apoios educativos.

Palavras-chave: educadores, atitudes inclusão, necessidades educativas especiais, aspectos sociodemográficos, barreiras.

The attitudes of educators towards the inclusion of individuals with disabilities in kindergartens

Abstract

Are the attitudes of childhood educators inclusive? What does distinguish educators in the inclusion of children with NEE? The attitudes of educators have been identified as a predictor of success or failure of inclusive education (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; WHO, 2011), as it is believed that they influence the perception, thinking and behaviour of the individual (Bohner, 2001, p.240).

In this study we will analyze the attitudes of early childhood educators towards the inclusion of children with SEN in mainstream classes and we will test whether socio-demographic variables (e.g., age, gender, type of service, training, years of service and experience) have a significant impact on the attitudes of educators towards the implementation of inclusive education.

It is also our aim to understand which main problems are faced by educators with the inclusion of children with special educational needs in ordinary school classes.

Data collection was conducted through self-administered questionnaires (e.g., socio-demographic survey, Scale of Attitudes towards Inclusion, Q_II questionnaire and survey of opinion) and is based on the data of 155 early childhood educators from the Central Zone of Portugal (Aveiro, Viseu and Coimbra).

Overall, the results allowed us to believe that early childhood educators have a favorable attitude towards the inclusion of pupils with SEN and their experiences with them are positive.

Significant differences in the attitudes of teachers towards inclusion based on age, experience with students with SEN and service time were found.

Older educators and educators with longer service time had more negative attitudes towards the inclusion of children with SEN, while educators with more experience saw inclusion as a process that encompassed more people.

Regarding the question what special needs are the most difficult to integrate in inclusive education, we found that the mental disabilities and autism are the most mentioned by educators.

As far as the major barriers cited by educators to implement inclusion in their respective institutions are concerned, we found that they are educational support, training, class size and money.

The most urgent measures that educators would take to improve the inclusion of children with SEN would be improving and increasing available resources and professional training as well as educational support.

Keywords: educators, attitudes, inclusion, special educational needs, socio-demographic aspects; barriers.

Agradecimentos

Quero agradecer a todas as pessoas que possibilitaram a finalização desta tese. Em especial quero agradecer:

Ao Professor Doutor Pedro Urbano, pela sua disponibilidade, pelo apoio e, sobretudo, pela paciência.

À professora Cristina Almeida pela ajuda.

A todas as Instituições de Educação Pré-Escolar e a todos os Educadores de Infância que colaboraram na realização deste estudo, pois sem eles não teria sido possível finalizar este trabalho.

Aos meus pais, pelo amor; sacrifício, motivação e apoio incondicional.

À minha família, em particular, aos meus tios e aos meus avós, pelo apoio.

A todos os meus amigos, pelo carinho e pela paciência.

I.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento conceptual	2
1. Da noção de deficiência à de necessidades educativas especiais	2
1.1. Definição.....	2
1.2. As deficiências em contexto escolar: as necessidades educativas especiais	3
1.3. A pessoa deficiente ao longo da história: da exclusão à integração até à inclusão	4
1.4. Breve história sobre a inclusão	5
2. A educação inclusiva: contributos legislativos	6
2.1. Defensores e opositores da Inclusão	7
2.2. O papel do educador na inclusão	8
2.3. Fatores que influenciam a atitude dos educadores face à inclusão	9
3. Ensino Pré-escolar em Portugal	10
4. Atitudes	11
4.1. Definição do Conceito	11
4.2. Teorias sobre atitudes e o comportamento.....	12
II. Objetivos	13
III. Metodologia	14
1. Instrumentos.....	14
1.1. Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI)	14
1.2. Questionário Q_II	15
2. Procedimento	16
3. Caracterização da amostra	16
IV. Resultados	19
1. Justificação dos cálculos	19
2. Análise da escala EAFI e apresentação dos resultados	20
3. Análise e apresentação dos resultados do Questionário Q_II	27

3.1.	Alunos que causam mais problemas em ambiente de ensino regular.....	27
3.2.	Problemas mais importantes na implementação da educação inclusiva	27
3.3.	Medidas mais prementes para melhorar a inclusão de crianças com NEE nos Jardins de Infância	28
3.4.	Opinião pessoal dos educadores sobre o inquérito	30
V.	Discussão	30
VI.	Conclusão.....	33
VII.	Bibliografia	34

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I. Dados demográficos	18
Quadro II. Teste de normalidade, média, desvio-padrão e alfa de Cronbach por subescala.....	22
Quadro III. Correlações entre a idade e as subescalas do EAFI, e entre subescalas (n=142)	22
Quadro IV: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do Grupo Etário (n=142)	23
Quadro V: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do género do educador NEE (n=142).....	23
Quadro VI: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do tipo de instituição (n=142)	24
Quadro VII: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do educador ter ou não formação em NEE (n=142).....	24
Quadro VIII: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do educador ter ou não experiência com crianças NEE (n=142)	25
Quadro IX: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do tempo de serviço (n=135).....	26
Quadro X: Classificação da experiência com alunos NEE e correlação de Spearman com a EAFI.....	26
Quadro XI: Questionário Q_II Pergunta 1 (n= 137)	27
Quadro XII: Problemas mais importantes na implementação da educação inclusiva.....	28
Quadro XIII:.....	29

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas têm convergido no sentido da inclusão e participação de todos em exercício dos direitos dos cidadãos. No sistema educativo tal aplica-se particularmente no caso de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e sua inclusão em classes regulares (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Lieberman, 2003; Praisner, 2003). Em termos gerais pode dizer-se que Portugal tem acompanhado esta tendência (Correia, 2008).

O Decreto-lei 3/2008 que instituiu a medida nos termos do nº 2 do artigo 2º proíbe as instituições de cariz pedagógico de rejeitar a matrícula ou inscrição de qualquer criança com base na incapacidade ou nas NEE que estas manifestem.

Neste trabalho focamo-nos na educação infantil e na preparação dos educadores para integrar crianças com NEE nas classes regulares; assim como importa conhecer os problemas com que os educadores se deparam na implementação da inclusão. Ou seja, para documentar as atitudes favoráveis à inclusão é necessário ouvir os educadores acerca deste assunto (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), nomeadamente pelo seu papel predominante, sendo sabido que as atitudes são preditor do sucesso ou do fracasso da própria inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; OMS, 2011), enquanto respostas que podem facilitar ou não a efetivação a avaliação do conceito, objeto ou comportamento (Ajzen & Fishbein, 2000), neste caso, de inclusão sócio-escolar. Este estudo focado nas atitudes pretende contribuir para a compreensão do comportamento dos educadores e o processo de inclusão.

Pretende, ainda, auxiliar a equacionar a participação da psicologia da educação, do desenvolvimento e aconselhamento, tornando evidente a pertinência e imprescindibilidade dos psicólogos intervirem nas equipas que promovem a integração social e inclusão educativa de todas as crianças nas instituições escolares e pré-escolares.

Estima-se que exista uma relação entre as características sociodemográficas do educador (em geral, a idade, o género, o tempo de serviço, o tipo de formação e as experiências) e a sua atitude perante a inclusão. A análise destas variáveis possibilita-nos tentar explicar e compreender melhor a relação anteriormente referida e a maneira como determinadas características sócio-demográficas influenciam a atitude do educador face à inclusão, assim como nos pode indicar facilitadores/barreiras da inclusão. Ao perceber onde residem os problemas apontados pelos educadores na implementação será possível desenvolver um plano estratégico para promover o sucesso da educação inclusiva.

Por fim, convém observar que embora tenha crescido o reconhecimento sobre a importância das atitudes para o sucesso do processo da inclusão e a nível nacional se tenham realizado investigações neste

âmbito, temos que referir que as investigações centradas nas atitudes dos Educadores de Infância face à inclusão têm sido mais raras, do que as investigações centradas nos professores.

Apresentar-se-á de seguida a revisão da bibliografia em torno do conceito de NEE, na sua perspetiva histórica, legislativa e praxiológica. A seguir apresenta-se um estudo empírico, a partir das perceções de educadores inquiridos acerca das suas atitudes, dificuldades e medidas de inclusão, seguindo-se uma reflexão orientada para o trabalho de equipa, com a participação da psicologia da educação

I. Enquadramento conceptual

1. Da noção de deficiência à de necessidades educativas especiais

1.1. Definição

Têm sido muito diversificadas as tentativas de definir o conceito geral de deficiência (Oliver, 1990; OMS, 2011), em parte, pela sua complexidade (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006; OMS, 2011), tendo em conta que a deficiência pode ser analisada através de parâmetros médicos, sociais, políticos, culturais, económicos e individuais (Biklen, 2000; Ferri & Connor, 2007). Consequentemente o termo e o significado de deficiência têm-se modificado ao longo dos anos (Oliver, 1990), consoante os paradigmas de análise vigentes.

Por exemplo, o modelo médico vê a deficiência como uma perda de funcionalidade do corpo, ou seja, a pessoa deficiente tem um problema no corpo, que é anormal, e tem que ser tratado (Goodley, 2011; Moore, 2002). Este modelo foi o predominante durante o século XX (Moore, 2002).

Por seu lado, mas no mesmo sentido, a palavra deficiente faz referência a “algo que falta” (Goodley, 2011), o que levará a Organização Mundial de Saúde a definir a deficiência como sendo uma perda ou anormalidade da estrutura do corpo ou de uma função fisiológica (incluindo as funções mentais) (OMS, 2003 *cit. in* Monteiro, 2008).

Porém tem-se assistindo à transição da perspetiva médica dominante para uma perspetiva mais social do conceito de deficiência (OMS, 2011), visto que modelo médico está associado à condição médica de deficiência e à limitação resultante dela (Oliver, 1990), levando muitas vezes à estigmatização e marginalização de indivíduos.

É nesse sentido que surge a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde* (CIF), publicada pela Organização Mundial de Saúde, definindo a incapacidade como um termo amplo para deficiências, limitações às atividades e restrições à participação, referindo-se a condições de saúde, fatores pessoais e ambientais (OMS, 2011, p. 7).

Enfim, é de notar que a nível governamental a definição de deficiência está intrinsecamente ligada à visão política e às políticas de apoio social, pois regulam quem obtém ajudas estatais (Goodley, 2011). No caso português, as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência (Lei n.º 38/2004 de 18

de agosto) define no artigo 2^o a pessoa com deficiência como aquela que “por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas”.

1.2. As deficiências em contexto escolar: as necessidades educativas especiais

Existe alguma confusão entre os conceitos de deficiência e necessidades educativas especiais. Em contexto escolar, o sujeito portador de deficiências é referido como alguém que possui necessidades educativas especiais (NEE). Segundo Wedell (1983 *cit. in* Bairrão, 1998) o uso do termo necessidades educativas especiais, não exclui o conceito de deficiência, mas foca as problemáticas das crianças com deficiência a nível educacional, referindo-se à divergência entre o seu nível de realização efetivo e o esperado dela em função da sua idade cronológica. Bairrão (1998) explica que as categorias de deficiência são utilizadas para recolha de dados, mas que deixam de ter utilidade quando se pretende orientar a criança educacionalmente e planear programas educativos. Como é sabido, não existe uma definição universal de NEE. Contudo, é importante desde já referir que as necessidades educativas especiais não englobam unicamente sujeitos com deficiências. Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 refere que têm NEE todos os alunos com “limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial”. No entanto, é de notar que este Decreto-Lei é pouco abrangente uma vez que exclui segundo Correia (2008c) mais de 90% dos alunos com NEE permanentes em contexto escolar de receberem apoios especializados, tais como os alunos com dificuldades de aprendizagens específicas, com problemas intelectuais, com perturbações do comportamento graves e emocionais, com problemas específicos de linguagem e desordem por défice de atenção e hiperatividade. Os alunos com necessidades temporárias também são excluídos dos apoios educacionais. São englobados nos apoios especializados apenas sujeitos com perturbações caracterizadas por Simeonsson em 1994 (*cit in*. Barrão, 1998) com baixa frequência e alta intensidade, tais como alunos com surdez, cegueira ou de baixa visão, Perturbações do Espectro de Autismo, alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estes alunos prefazem segundo Correia, 2% dos alunos com NEE. Por essa razão vamos neste trabalho, adotar o conceito de Correia (2008) sobre as NEE, que é mais vasto. Com efeito, este autor define os alunos com NEE como sendo aqueles cujas “características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas

educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar sucesso” (Correia, 2008, p. 43). Isto é, as NEE dizem respeito “a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem académica e socioemocional” (*ibidem, idem*).

1.3. A pessoa deficiente ao longo da história: da exclusão à integração até à inclusão

Como é natural, pessoas com deficiência têm existido em todos os tempos (Oliver, 1990). Porém, a forma como a pessoa deficiente é percebida tem variado, consoante a época, sociedade, religião e economia (Oliver, 1990; Winzer, 1993), e não é fácil (ou mesmo possível) localizar a origem das atitudes negativas perante pessoas com deficiência (Colin, 2000). Mas facto é que a pessoa deficiente tem sido alvo de *estigmas* em muitas sociedades e em muitos contextos.

Apresentar-se-á de seguida vários contextos e a visão sobre a pessoa deficiente neles.

Na Antiguidade, os egípcios preocupavam-se com o bem-estar dos cegos e deficientes mentais, enquanto que os surdos eram vistos com desdém (Winzer, 1993). Já os gregos largavam as crianças deficientes no monte, enquanto que os romanos atiravam-nas ao rio, pois acreditavam que o seu estado só sobrevivia se os seus membros fossem fortes (Winzer, 1993).

Mais tarde durante a Idade Média os deficientes foram alvo de perseguições e ridicularizados (Correia & Cabral, 1999), pois pensava-se que eram fruto de bruxaria ou do diabo ou que a sua situação era um castigo imposto por Deus (Colin, 2000) e até ao século XVII as pessoas com deficiência sobreviviam sobretudo da caridade (Colin, 2000).

A partir do século XVIII e XIX com o crescimento da indústria, registaram-se mudanças profundas na sociedade (e.g., atitudes, vida familiar) (Oliver, 1990) que promoveram uma visão mais humanista e tolerante (Correia & Cabral, 1999). E é a partir do século XIX que se verificam tentativas por parte de médicos e cientistas de ajudar as pessoas deficientes, resultando na criação de instituições para internar pessoas com deficiências severas (Colin, 2000; Oliver, 1990). Nessas instituições recebiam cuidados médicos e aprendiam. Contudo, no início do século XX, o surgimento de testes que mediam a capacidade intelectual (Correia & Cabral, 1999) e o movimento da eugenia aumentou a segregação de pessoas com deficiência na vida escolar e social, pois baseava-se no princípio que estas eram geradas geneticamente e que pessoas com deficiências tinham tendências criminosas que não podiam ser mudadas (Karagiannis Stainbeck, Stainbeck, 2006).

Em Portugal, a Câmara dos Deputados, faz nessa altura uma proposta de Lei de Bases sobre a Reorganização da Educação Nacional a 2 de julho de 1923, onde sugere que crianças “anormais” deviam ser educadas separadamente das crianças “sãs” para não prejudicar as mesmas (Leitão,

As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

2007). Começam então a surgir instituições especializadas nas diferentes deficiências e perturbações, onde as crianças com deficiências eram internadas (Correia & Cabral, 1999). A segregação destes indivíduos levou a uma visão negativa do indivíduo com deficiência (Correia, 1999; Karagiannis Steinback & Stainback, 2006).

Depois da segunda Guerra Mundial a visão sobre a pessoa com deficiência, voltou a mudar, como consequência dos inúmeros deficientes que havia, devido aos ferimentos de Guerra (Correia & Cabral, 1999).

Mais tarde, nos anos 60 do século XX, com o movimento dos direitos humanos, que defendia que todos os indivíduos deviam ter os mesmos direitos, começou a assistir-se a uma integração da pessoa deficiente na sociedade, visando-se mais tarde a plena inclusão do deficiente na sociedade (Correia, 1999; 2008).

1.4. Breve história sobre a inclusão

Nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Suécia e no Canadá proliferaram nos anos 60 e 70 do século XX movimentos de carácter social com objetivos de assegurar os direitos de liberdade e igualdade de oportunidades (Correia, 2008). Resultante em parte desses movimentos dão-se mudanças significativas a nível jurídico e legislativo, no que concerne à integração e educação de crianças com deficiência (Correia, 2008).

Mais exactamente, será A *Public Law* 94-142 de 1975, dos Estados Unidos e o Warnock Report de 1978 do Reino Unido que surgem nessa altura, irão ser decisivos para o movimento da integração (Correia, 2008).

A *Public Law* 94-142, também conhecida como “*Education for All Handicaped Children*” (IDEA), foi a primeira lei que defendeu os direitos da pessoa deficiente à educação nas escolas.

É no *Warnock Report* que surge pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais e essa mesma fonte indica que 20% das crianças escolares têm NEE.

O Warnock Report considerava que crianças com NEE podiam necessitar de ajuda em três áreas em particular: meios especiais de acesso ao currículo, um currículo especial ou modificado e a estrutura social e emocional na qual a educação é realizada (Warnock Report, p. 94).

Em Portugal os alunos com NEE só começaram a ser integrados nas classes regulares a partir de 1976, quando se criaram as equipas de ensino especial integrado (Correia, 2008), sendo que até aí a maioria recebia a sua formação em classes especiais (Correia, 2003; 2008). Em 1986 os defensores dos direitos das crianças com NEE, os pais das crianças com NEE e o conhecimento público que a escola não estava a desempenhar o seu papel, reforçaram a reestruturação do sistema educativo (Correia, 2008).

Ainda de acordo com este autor, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, *lei n.º 46/86*, começou a haver mudanças na conceção do ensino integrado (Correia, 2008) que também acarretou mudanças a nível legislativo (Correia, 2008).

2. A educação inclusiva: contributos legislativos

A inclusão baseia-se em princípios de igualdade (Correia, 2008) e de direitos humanos (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006; ONU, 1948; UNESCO, 1994).

Karagiannis Stainback e Stainback (2006) definem o ensino inclusivo como sendo “a prática da inclusão de todos - independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (p. 21). Para Rodrigues (2006), a educação inclusiva é uma “conceção educativa que promove a cooperação, a aprendizagem conjunta e sem barreiras de todos os alunos” (p. 16). Por seu lado, Correia (2008) define inclusão como sendo “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares” (p. 9).

A lei nº 46/86, de 14 de outubro, define nos artigos 17º e 18º os objetivos da educação especial e a organização da educação especial.

Em 28 de abril entra em vigor o Decreto-Lei 35/90. Este Decreto-Lei estabelece que os alunos com NEE são obrigados a frequentar a escola.

Em 1991 é publicado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que permitia às escolas um suporte legal para organizar o seu atendimento a crianças com NEE (Correia, 2008). Este Decreto-Lei introduziu o conceito de NEE (Correia, 2008); privilegiava a máxima integração do aluno com NEE em classes regulares (Correia, 2008), responsabilizava a escola para obter respostas educativas eficazes (Correia, 2008), reforçava o papel dos pais na educação dos seus filhos, proclamava o direito de uma educação gratuita e igual qualidade para os alunos com NEE (Correia, 2008).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 319/91 são revogados os Decretos-Lei 174/77 de 2 de maio e 84/78 de 2 de maio, que determinavam o ensino primário para pessoas deficientes.

Este primeiro movimento é conhecido como fase de integração ou movimento integrativo e é considerado o fundamento do movimento inclusivo (Rodrigues & Almeida, 2006).

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, começou a visar-se um sistema educativo mais inclusivo (Rodrigues, 2006).

A Declaração de Salamanca proclamava que as crianças com NEE deviam frequentar a escola regular, e que as escolas deviam adaptar-se à diversidade das necessidades (UNESCO, 1998).

Desde então, tem-se assistido a algumas mudanças jurídico-legislativas em Portugal. Por exemplo, no despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de junho, são criados currículos e turmas alternativas; na resolução nº 60/97, de 10 de abril é criado o “programa integrar”; no despacho nº 105/97, de 1 de julho é definido um novo enquadramento para os apoios educativos, no qual a escola deve responder às necessidades dos alunos com NEE.

Em anos mais recentes, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, define os apoios especializados que devem ser prestados na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. Este Decreto-Lei proíbe a negação da matrícula a crianças com NEE nos institutos de ensino com base nas suas necessidades. Mas com este Decreto-Lei só recebem apoios especializados

crianças com NEE permanentes, tais como alunos com multideficiências, alunos surdos e de baixa visão e alunos com perturbações do espectro do autismo. Consequentemente, à maioria dos alunos com NEE é negado um apoio especializado.

O Decreto-lei 319/91 e o Decreto-lei 3/2008 têm como objetivo a inclusão de crianças com NEE em classes regulares (Correia, 2008).

2.1. Defensores e opositores da Inclusão

No âmbito da inclusão tem-se assistido a opiniões controversas relativamente à questão se crianças com NEE devem ser integradas em classes regulares e em que grau se deve proceder à inclusão destes alunos (Correia, 1999;2008).

Por um lado, existem autores que defendem que a escola deve adaptar-se as necessidades de todos os alunos, apoiando a inclusão total dos alunos com necessidades educativas especiais em âmbito escolar regular. Entre os autores que defendem este ponto vista encontram-se Karagiannis Stainback and Stainback (2006). Para estes autores, a educação dos alunos com NEE é uma questão de direitos humanos (p.21) e a sua opinião vai de encontro com a mensagem transmitida pela Conferência da Unesco em 1994. Karagiannis Stainback e Stainback (2006) argumentam que a educação inclusiva é um direito básico (p.27) e que para podermos viver numa sociedade justa e igualitária (p.29) é necessário oferecer aos alunos com necessidades educativas especiais as mesmas oportunidades. A mesma linha de pensamento encontramos em Ainscow (1997). Para este autor a inclusão representa um movimento social, onde se dá voz aos oprimidos.

Enquanto que os defensores da inclusão têm afirmado que a esta é benéfica para as crianças com NEE (Holahan & Costenbader, 2000; Karagiannis Stainback & Stainback, 2006), as crianças sem NEE (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006), os educadores (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006), os pais, a sociedade (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006) e o ensino (i.e., unifica o sistema educativo) (Correia, 2008) os opositores da inclusão têm argumentado que a inclusão não se baseia em métodos e estratégias cientificamente validadas (Kauffman, 2007; Simpson & Kauffman, 2007), que não resulta em benefícios para a aprendizagem, mas enfraquece a qualidade do ensino (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayeski, 2007), que os professores/educadores não estão preparados para a inclusão (Ferri & Connor, 2007; Simpson & Kauffman, 2007), que a inclusão total não tem em atenção as necessidades especiais e individuais das pessoas com NEE (Correia & Cabral, 1999; Kauffman, 2007; Simpson & Kauffman, 2007), que a inclusão requer mudanças profundas na escola (Ferri & Connor, 2007), que a inclusão total seria uma regressão no tempo, quando não havia apoios para alunos com NEE, que os alunos com NEE se iriam perder na educação inclusiva, o que consequentemente levaria a frustrações e stresse por parte dos alunos com deficiência (Heward, 1999).

Entre os possíveis benefícios apontados para crianças com NEE em classes inclusivas enunciam-se: a oportunidade de se preparar para a vida em sociedade (Ferri & Connor, 2007; Karagiannis Stainback & Stainback,

2006); a aprendizagem de valores (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006); a aprendizagem de habilidades sociais (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006); (Holahan & Costenbader, 2000) as melhorias na aprendizagem a nível académico (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006) e as melhorias no comportamento lúdico (Holahan & Costenbader, 2000).

É de notar que as crianças pequenas sem deficiências não têm estereótipos negativos formados sobre os indivíduos com deficiência de acordo com Holahan e Costenbader (2000), pois a noção de “normal” é aprendida culturalmente e é ideologicamente influenciada (Colin, 2000). De acordo com vários autores (e.g., Colin, 2000; Correia, 2008), as crianças sem deficiência ao terem contacto com crianças com deficiências vão maximizando a aceitação social de alunos com deficiência que posteriormente terá repercussões na vida em sociedade (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006).

Relativamente aos benefícios referidos na literatura para os professores na educação inclusiva têm-se destacado a melhoria nas capacidades profissionais (i.e., uma melhor capacidade de prever problemas e se ajustar a eles) (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006), e o aumento de cooperação entre os diversos agentes da educação (Correia, 2008; Karagiannis Stainback & Stainback, 2006; O’Brien & O’Brien, 2006).

A nível da sociedade tem-se referido o sentimento de justiça social (i.e., todos devem ter os mesmos direitos) (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006) (Correia & Cabral, 1999), a igualdade (i.e., não deve existir um estigma associado as deficiências, porque todos temos o mesmo valor) (Karagiannis Stainback & Stainback, Fundamentos da educação inclusiva, 2006; Correia & Cabral, 1999) e o aumento da paz na sociedade, resultante da tolerância aprendida através da aceitação das diferenças, como pontos positivos da inclusão em contextos escolares.

2.2. O papel do educador na inclusão

Vários autores sustentam que o educador tem um papel decisivo na implementação da inclusão (e.g., Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

No entanto, a inclusão de crianças com NEE em salas de aula regulares é um desafio para os educadores (Correia, 1999; Kauffman, 2007; Mortier, Van Hove & Schauwer, 2010), pois obriga-os a lidar nas suas classes com uma heterogeneidade sem precedentes (Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayeski, 2007; Stanovich & Jordan, 1998).

Tem-se argumentado que é necessário haver um ajustamento do ensino (Karagiannis Stainback & Stainback, 2006; O’Brien & O’Brien, 2006), das escolas (OMS, 2011) e das tarefas do educador (Ainscow, 1997; Karagiannis Stainbeck & Stainback, 2006), para que a inclusão seja bem sucedida.

Numa escola inclusiva, as tarefas do educador deviam englobar: a) estar recetivo à inclusão; b) integrar os alunos com deficiências/NEE nas suas salas de aula; c) sensibilizar os alunos, os seus pais e outros agentes educativos para a inclusão; d) fomentar o convívio e a amizade entre alunos

com e sem NEE (Bishop, Jubala, Stainback & Stainback, 2006; Strully & Strully, 2006); e) promover a aquisição de competências sociais e académicas (Falvay, Givner & Kimm, 2006); f) planejar o ensino e fazer adaptações curriculares (Falvay, Givner & Kimm, 2006; Villa & Thousand, 2006); g) estar atento ao aparecimento de problemas; h) ter a capacidade de se adaptar; i) ter a capacidade de resolver os problemas que surgem (Villa & Thousand, 2006); j) conhecer bem os alunos e as suas necessidades (Falvay, Givner & Kimm, 2006).

Porém, tal como hoje facilmente se reconhece, este papel de promotor do desenvolvimento, de integração social, de formação global não será possível ou facilita(r) se desenquadrado de uma cultura colaborativa de participação multidisciplinar. Requer, pois, um equipa onde a psicologia cumpre uma agenda específica e de complementaridade.

2.3. Fatores que influenciam a atitude dos educadores face à inclusão

A literatura sobre esta matéria sugere que variáveis como a idade, o género, o tipo de formação (Praisner, 2003; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), o tempo de serviço (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), a experiência (Praisner, 2003), assim como o tipo e grau das necessidades/deficiências apresentadas por parte da criança podem afetar as atitudes perante a inclusão.

Analisando um pouco mais detalhadamente esta variável da formação em Ensino Especial é de notar que a atitude dos educadores face à inclusão, os estudos têm indicado que educadores com formação especializada em Ensino Especial estavam mais preparados e tinham uma atitude mais positiva perante a inclusão (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

No que toca a variável do tempo de serviço, um estudo realizado por Stoiber, Gettinger & Goetz (1998) demonstrou existir uma correlação positiva entre os anos de serviço e as atitudes associadas a inclusão por parte dos educadores. No seu estudo, educadores de infância com mais de 15 anos de experiência na função demonstravam uma atitude mais positiva perante a inclusão de crianças com NEE do que os seus colegas com 1-4 anos de experiência.

Estudos efetuados por Avramidis, Bayliss & Burden (2000) chegaram à conclusão que professores/educadores que tinham experiência ativa com alunos com NEE tinham uma atitude mais positiva perante a inclusão de alunos com NEE do que professores/educadores sem experiência com alunos com NEE.

No que concerne ao tipo das deficiências apresentadas pelas crianças e a atitude dos educadores face à inclusão, os estudos têm demonstrado que os educadores veem a inclusão de crianças com determinadas perturbações mais criticamente do que outras. Estudos realizados por Stoiber, Gettinger & Goetz (1998) apontaram o autismo e as deficiências mentais como sendo as mais difíceis de integrar em sala de aula, enquanto que crianças com perturbações da linguagem, dificuldades de aprendizagem e leves défices

cognitivos podiam ser mais facilmente integrados em creches inclusivas. Um estudo mais recente sobre este assunto realizado por Norwich em 2008 nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e na Holanda com 132 profissionais de educação demonstraram que os educadores regra geral são a favor da inclusão, mas que têm algumas reservas no que toca à inclusão de crianças com NEE mais severas nas suas classes. Os resultados obtidos por Mortier, Van Hove & Schauwer em 2010, num estudo realizado na Bélgica com professores corroboram os dados encontrados por Norwich (2008).

3. Ensino Pré-escolar em Portugal

O ensino pré-escolar em Portugal é tutelado por dois Ministérios.

O Ministério do Emprego e Segurança Social é responsável pela educação pré-escolar das crianças com idades compreendidas entre os 0-3 anos de idade.

Na legislação portuguesa (Decreto-Lei 30/89, de 24 de janeiro), as creches com crianças dos 0-3 anos de idade são enquadradas como estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social da família no âmbito da ação social exercida pela Segurança Social. Este estatuto de assistência social deriva do direito fundamental das crianças à sua proteção pelo estado (previsto no artigo 69º da Constituição da República).

Contudo, a organização de serviços de educação e cuidados para crianças deste grupo etário é ainda pouco expressiva e eficaz, uma vez que têm faltado políticas claras e um efetivo investimento público nas creches como respostas educativas a que as crianças têm direito desde o nascimento (Matos, et al., 2010). Têm sido várias as fontes que reclamam que não existem diretrizes, normas, regras e princípios que estruturem a educação infantil dos 0-3 anos. E embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) tenha sofrido recentemente alterações com a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, os serviços de creche dos 0-3 anos não foram contemplados.

A educação infantil nestas idades está, no entanto, fortemente ligada ao desenvolvimento da criança: o alimentar-se, o lavar-se, o vestir-se, o descansar, o controlar dos esfíncteres e o jogar (Oliveira, 2009).

De acordo com os dados do último relatório da Carta Social de 2009, publicado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (base de dados que comporta diversos ficheiros temáticos com a informação mais relevante da rede de serviços e equipamentos, relacionáveis entre si e com referência geográfica ao nível da freguesia/concelho) o número de creches em Portugal tem crescido 53,4% desde 1998. Entre 1998 e 2009 houve um crescimento de 27,6% na sua capacidade (42.400 lugares, sendo 36.600 em creches).

De acordo com a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Educação Pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico. É considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e o seu serviço é prestado em estabelecimentos de Educação Pré-escolar (instituições que fornecem serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades

educativas e atividades de apoio à família). A frequência do Pré-escolar é facultativa, pois entende-se que cabe, primeiramente à família a educação dos filhos. Por ser considerada um complemento da ação educativa da família, procura-se estabelecer uma estreita cooperação com a família para favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo sempre em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário.

As orientações gerais (enquadramento da atividade dos estabelecimentos, linhas de orientação curricular e objetivos) do pré-escolar são definidas pelo Estado.

Segundo o artigo 10º da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, os objetivos da educação pré-escolar são: “a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

4. Atitudes

4.1. Definição do Conceito

Segundo Lima (2006) o conceito de atitude é um dos mais estudados em Psicologia Social, mas tem sido difícil delinear uma definição consensual deste termo, devido às várias tentativas de explicação do conceito nas diferentes correntes teóricas.

O conceito de atitude tem uma história relativamente antiga. A palavra atitude oriunda do latim *aptus*, passando por *aptitude*, que significa “um estado subjetivo” ou “um estado mental de preparação para a ação” (Allport, 1935 *cit. in* Monteiro, 2008).

Para Allport a atitude é “um estado de preparação mental ou neuronal, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona” (Lima, 2006, p. 188).

Eagly e Chaiken (1993 *cit in.* Eagly & Chaiken, 2007) definem as atitudes como sendo uma tendência psicológica que expressa uma avaliação de uma identidade em particular com algum grau de favorável ou desfavorável.

Ajzen e Fishbein (2000) utilizam o termo atitude para explicar a avaliação de um conceito, objeto ou comportamento através de uma resposta de favorável ou não.

As definições de atitude têm variado ao longo dos anos (Eagly & Chaiken, 2007), mas existe consenso que as atitudes são a avaliação psicológica de um objeto (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2000; Chaiken & Eagly, 2007; Lima, 2006).

A atitude é composta por três componentes: componente afetiva (e.g., emoções e sentimentos), cognitiva (e.g., crenças sobre o objeto) e comportamental (e.g., intenções de comportamento, ações tomadas) (Aronson, Wilson & Akert, 2005; Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998a).

De acordo com Bohner (2001) dependendo do objeto envolvido as atitudes têm um termo específico. As atitudes dirigidas a grupos, quando negativas são chamadas preconceitos, atitudes direcionadas para a própria pessoa são chamadas autoestima e atitudes dirigidas a entidades abstratas são muitas vezes chamadas valores (Bohner, 2001).

Assim sendo, as atitudes são um constructo teórico (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005) e hipotético (Lima, 2006) e conseqüentemente não são diretamente observáveis (variáveis latentes que explicam a situação em que a pessoa se encontra) (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005; Lima, 2006).

As atitudes podem ser explícitas ou deliberadas (o indivíduo está consciente da sua atitude,) e implícitas ou automáticas (atitude inconsciente)

(Aronson, Wilson & Akert, 2005; Bassili & Bown, 2005; Eagly & Chaiken, 2007).

4.2. Teorias sobre atitudes e o comportamento

Como as atitudes são percebidas como uma predisposição para responder a um objeto (Ajzen & Fishbein, 2000), espera-se que as atitudes possam explicar e prever o comportamento humano (Ajzen & Fishbein, 2000; Olson & Stone, 2005).

Existem várias teorias que ligam as atitudes ao comportamento (Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998a).

Provavelmente a teoria melhor conhecida que explica como as atitudes predizem comportamentos é a teoria do comportamento planejado (*theory of reasoned action*) proposta por Fishbein & Ajzen em 1975 (Bohner, 2001). Segundo esta teoria o melhor predictor de comportamentos deliberados é a intenção. A intenção é composta por dois componentes: as atitudes perante um comportamento (e.g. crenças e avaliação do resultado) e as normas subjetivas (percepção e avaliação de como o nosso comportamento irá ser avaliado por outros e a motivação). Juntas predizem a intenção de um indivíduo que depois resulta num comportamento (Bohner, 2001).

Mais tarde Ajzen modifica a teoria da *reasoned action*, dando lugar à *theory of planned behavior*.

Este modelo baseia-se na teoria da *reasoned action*.

Tal como na teoria anterior são as intenções que predizem o comportamento. No entanto, neste modelo as intenções são compostas por três componentes: a atitude perante o comportamento, as normas subjetivas e o controlo percebido do comportamento (e.g., crença sobre a facilidade ou não de realizar determinado comportamento se a pessoa pensa que é difícil será mais provável de não realizar o comportamento (Aronson, Wilson & Akert, 2005).

Outra teoria ligada à predição do comportamento é a *subjective expected utility theory* (Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998b). Este modelo teórico põe a hipótese que a pessoa realiza um comportamento se achar que este é útil. (Gilbert, Fiske & Lindzey, 1998b).

II. Objetivos

O presente estudo visa investigar as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças deficientes nas creches/infantários.

Pretende verificar-se até que ponto variáveis sociodemográficas (como a idade, o género, o tipo de formação, o tempo de serviço e o tipo de experiência) podem afetar as atitudes perante a inclusão de pessoas deficientes e averiguar os problemas mais prementes com os quais os educadores se deparam na implementação da educação inclusiva.

Neste âmbito, o presente estudo coloca algumas perguntas, das quais vamos tentar procurar algumas respostas. Por exemplo, será que os educadores de infância têm uma atitude favorável à inclusão de crianças com NEE nas suas instituições? Será que existem diferenças significativas nas respostas dos educadores mais novos e mais velhos? Os educadores de infância do sexo feminino apresentam uma atitude significativamente mais favorável à inclusão das crianças com NEE, do que os educadores do sexo masculino? Os educadores com formação em ensino especial têm uma atitude mais positiva face à inclusão de crianças com NEE comparativamente com os educadores que não possuem formação em ensino especial? Os educadores com mais anos de experiência apresentam uma atitude mais favorável perante a inclusão de crianças com NEE nas suas instituições, do que os educadores com menos experiência? Os educadores de infância com experiência com alunos com NEE apresentam uma atitude mais favorável perante a inclusão de crianças com NEE do que os educadores que não tenham tido experiências com crianças com NEE? Os educadores que tenham experiência com alunos com NEE consideram a sua experiência positiva? Quais são as NEE que os educadores percebem como sendo as mais complicadas para lidar em sala de aula? Quais são os problemas mais importantes com os quais os educadores se deparam na implementação da educação inclusiva? Que medidas são apontadas pelos educadores como necessárias para melhorar a inclusão de crianças com NEE nos jardins de infância?

III. Metodologia

1. Instrumentos

No início da recolha de informação foi pedido aos participantes da amostra para preencherem um questionário com os seus dados sociodemográficos. Esse questionário tinha como objetivo, ajudar a caracterizar a amostra e era composto por oito questões. As informações requeridas incluíam a idade e o género dos participantes, a instituição em que trabalhavam, a sua área de formação e o tempo de serviço como educadores de infância.

Outras questões abordadas neste questionário dizem respeito à existência de uma formação em Ensino Especial por parte dos inquiridos e tenta analisar também se os participantes do estudo têm experiência profissional com alunos com NEE

Por último, os participantes que assinalavam ter experiência com alunos com N.E.E em sala de aula respondiam ainda a uma pergunta relativamente à sua perceção/classificação da experiência com esses indivíduos.

1.1. Escala de Atitudes face à Inclusão (EAFI)

Para avaliar as atitudes dos educadores face à inclusão de alunos com NEE recorremos ao EAFI (Leitão, 2007), cujo objetivo é avaliar as atitudes de educadores e professores face à Inclusão de crianças com NEE?

Trata-se de uma escala de autorregisto do tipo *Likert* com 4 possibilidades de resposta: 1. *Discordo totalmente*, 2. *Discordo*, 3. *Concordo* e 4. *Concordo totalmente*.

Este instrumento é composto por 50 itens e apresenta nove dimensões: a) a opinião dos educadores e professores sobre a inclusão (e.g., a predisposição para a mudança, os desafios educativos e os direitos, sendo que esta dimensão é constituída por quatro itens: 1, 3, 7 e 21); b) os benefícios da inclusão (e.g., para todos os professores, a escola e a família, assim como para as crianças com NEE e sem NEE), avaliada por nove itens: 5, 8, 18, 20, 32, 34, 43, 46 e 50; c) as barreiras / desvantagens da inclusão (e.g., para as crianças com NEE e sem NEE e os educadores/professores) avaliada pelos itens 4, 22, 23, 29, 35, 39, 42, 44 e 49); d) a formação (quatro itens: 16, 19, 24 e 26) (e.g., a formação base e contínua, competências específicas e experiência); e) os recursos (cinco itens: 10, 27, 30, 40 e 47) (e.g., a gestão de recursos em geral, os materiais, os recursos humanos, económicos e arquitetónicos); f) os apoios educativos e os centros de recursos (oito itens: 9, 14, 15, 28, 33, 37, 38 e 41); g) as alterações do papel e as responsabilidades acrescidas (um item: 48) (e.g., expectativas e responsabilidades); h) o envolvimento de parcerias (serviços especializados e a família/comunidade) (cinco itens: 11, 13, 25, 36 e 45); i) a atual implementação dos programas de inclusão (e.g., opiniões) (cinco itens: 2, 6, 12, 17 e 31) (Leitão, 2007).

As dimensões supramencionadas deram lugar a três subescalas com 49 itens: fator 1 (“as atitudes pró-inclusivas”, avaliadas por 27 itens: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 32, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45 e 50), fator 2 (“condicionantes/obstáculos da prática inclusiva”, composta por 10 itens: 2, 3, 6, 10, 16, 30, 38, 40, 47 e 48) e fator 3 (“a inclusão enquanto processo participado” comporta 12 itens: 11, 12, 13, 19, 22, 25, 28, 31, 33, 35, 37 e 49). O item 26 foi excluído por Leitão (2007) por não apresentar uma saturação significativa.

No que se refere às qualidades psicométricas desta escala, Leitão (2007) corroborou através da Análise em Componentes Principais (ACP), a existência de três fatores decorrentes da rotação oblíqua *oblimin*. Os fatores emergentes explicaram 26,51% da variância da escala. No mesmo estudo, os três fatores apresentaram ainda consistências internas entre .66 e .88. Leitão (2007).

1.2. Questionário Q_II

Para investigar os problemas mais prementes com quais os educadores de infância se deparam na implementação da educação inclusiva, utilizámos o Questionário_II elaborado por Leitão (2007).

Este instrumento tem como objetivo genérico recolher a opinião dos educadores.

É composto por três perguntas com várias respostas pré-determinadas.

A primeira pergunta pretende saber, qual o tipo de NEE que causa, na opinião do educador, mais problemas no ensino regular. Para esta questão existem sete possibilidades de resposta (dificuldades de aprendizagem, distúrbios do comportamento emocional/ personalidade, deficiências motoras, deficiências auditivas, deficiências visuais, deficiências mentais ou o autismo), que devem ser ordenadas de forma decrescente de 7 (*menos problemas causam*) para 1 (*maiores problemas causam*).

A segunda pergunta visa investigar os maiores problemas com os quais os educadores se deparam na implementação da educação inclusiva. Existem sete possibilidades de resposta (dinheiro, apoios educativos, meios de acesso ao currículo, tamanho da classe, os pais das crianças com NEE, os pais das crianças sem NEE e a formação profissional), das quais, o educador deve selecionar os três problemas mais graves na sua opinião.

Por último, na terceira questão, foi pedido aos educadores para indicar quais as medidas, que na sua opinião, deviam ser implementadas para melhorar a inclusão das crianças com NEE nos jardins de infância e nas escolas do 1º CEB. Ao contrário das perguntas anteriormente descritas, trata-se de uma questão de resposta aberta, na qual o educador pôde expressar a sua opinião livremente.

Questionário Opinião Pessoal (Facultativo)

No fim da recolha de informação foi pedido aos educadores para deixar os seus comentários acerca dos questionários anteriormente preenchidos.

Este questionário de opinião era facultativo e pretendia averiguar, se os participantes do estudo tinham percebido dúvidas no preenchimento

dos questionários ou se havia sugestões de melhoria.

Tendo em conta o objetivo do questionário, optou-se por respostas não estruturadas, dado que estas permitem aos educadores expressar a sua opinião sem restrições.

2. Procedimento

Em virtude de poder concretizar este trabalho, tornou-se necessário, num primeiro momento, fazer uma pesquisa dos estabelecimentos de Ensino Pré-escolar existentes em Aveiro, Coimbra e Viseu. A seleção dos distritos foi realizada por conveniência, dado que nos permitiam um acesso mais fácil. A pesquisa das instituições procedeu-se através da internet e das listas telefónicas.

O primeiro contacto aos estabelecimentos foi realizado pessoalmente através de uma carta de apresentação (cf. Anexo 1), onde se pedia aos Presidentes dos Conselhos Diretivos para autorizar a recolha de informação nas suas instituições, explicando de forma genérica os objetivos do estudo e a sua importância, assim como o método utilizado para a recolha e o prazo previsível da mesma, assegurando-lhes também que os dados fornecidos seriam tratados de forma confidencial e anónima.

Da carta de apresentação constavam ainda os contactos da mestrandia e a sua morada (caso fossem necessários esclarecimentos adicionais) e um atestado fornecido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra que identificava a aluna (cf. Anexo 2).

A grande maioria das instituições contactadas aceitou participar neste estudo e, no total, foram distribuídos 199 questionários (cf. Anexo 3) em 49 instituições.

A entrega e recolha dos questionários foram feitas em mão e realizou-se entre os meses de março de 2010 e agosto de 2011. Foi no ato da entrega dos questionários que se estabeleceu, junto dos Presidentes dos Conselhos Diretivos e/ou as educadoras uma data para a sua recolha.

3. Caracterização da amostra

No nosso estudo recorremos a amostra chamada ocasional, uma vez que seleccionámos a amostra por comodidade, utilizando os indivíduos que nos estavam à disponibilidade (D'Hainaut, 1990). Em contrapartida, temos que ter cuidado com a extrapolação dos resultados para a população em geral, porque esses não podem ser válidos para a população em geral. Como D' Hainaut (1990) refere só podemos dar indicações.

A metodologia utilizada neste trabalho será quantitativa.

A amostra para este estudo foi recolhida em 49 jardins de infância (com um total de 199 educadores de infância) na região Centro de Portugal Continental (nos distritos de Aveiro, Coimbra e Viseu).

Dos 199 inquéritos distribuídos pelos educadores foram devolvidos 155. A taxa de resposta situa-se assim nos 75.9%.

O tamanho da amostra válida é diferente conforme a pergunta que está

a ser analisada, dado que cada questão pode ser investigada independentemente das outras e assim asseguramos para cada questão a maior amostra possível.

Na escala EAFI foram excluídos 13 sujeitos do estudo, das 155 pessoas que devolveram o questionário a mestrandia, por apresentarem uma taxa superior a 10% de dados omissos e/ou erros no preenchimento. Destes 142 educadores que produziram dados válidos para a amostra na escala EAFI, 137 eram do género feminino (96.5 %) e 5 (3.5%) do género masculino.

Os participantes desta investigação tinham idades compreendidas entre os 23 e 62 anos, sendo a idade média dos educadores 35.97 anos (DP=9.73). A faixa etária mais representada neste estudo, foi a dos educadores com menos de 30 anos com um total de 40.1% da amostra (57 educadores), seguida da faixa etária dos 31-40 anos com um total de 27,5 % da amostra (39 educadores).

No que concerne à distribuição da amostra em função do tipo de instituição em que leciona (privada ou pública), 88% dos educadores afirmaram trabalhar em instituições privadas.

Relativamente à variável dos anos de experiência/tempo de serviço como educadores de infância, a maioria dos inquiridos (52) assinalou trabalhar há menos de 5 anos como educadores de infância (38.5 %) e somente 17 sujeitos (12.7%) afirmaram ter uma experiência de trabalho superior a 20 anos na área.

Ao analisar a variável formação em Ensino Especial, constatamos que 88.7% dos educadores não tinham formação em Ensino Especial.

Dos 142 educadores de infância inquiridos, 69 (%) afirmam ter experiência com alunos com NEE.

O Quadro I demonstra de forma mais detalhada os dados demográficos obtidos.

Quadro I. Dados demográficos		
	n	%
Grupo etário (n=142)		
Até 30 anos	57	40.1
30 a 41 anos	39	27.5
41 a 50 anos	34	23.9
Mais que 51 anos	12	8.5
Gênero (n=142)		
Masculino	5	3.5
Feminino	137	96.5
Tipo de instituição (n=142)		
Privada	125	88.0
Pública	17	12.0
Formação em Ensino Especial (n=142)		
Não	126	88.7
Sim	16	11.3
Anos Experiência (n=135)		
1-5 anos	52	38.5
5-10 anos	29	21.5
10-15 anos	19	14.1
15-20 anos	18	13.3
+ 20 anos	17	12.6
Experiência com alunos com NEE (n=142)		
Sim	98	69.0
Não	44	31.0

Na primeira pergunta do Questionário Q_II foram excluídos 18 sujeitos dos 155 que participaram, porque obtiveram uma taxa superior a 10% de dados omissos e/ou erros no preenchimento do questionário. Dos 137 sujeitos que produziram dados válidos para esta questão, 132 eram do gênero feminino (96.4 %) e 5 (3.6%) do gênero masculino.

A faixa etária mais representada neste estudo foi a dos educadores com menos de 30 anos com um total de 40.9% da amostra (56 educadores), seguida da faixa etária dos 31-40 anos com um total de 29,2 % da amostra (40 educadores).

No que concerne a distribuição da amostra em função do tipo de instituição em que leciona (privada ou pública), 88.3% dos educadores afirmaram trabalhar em instituições privadas.

Relativamente à variável dos anos de experiência/tempo de serviço como educadores de infância, a maioria dos inquiridos (50) assinalou trabalhar há menos de 5 anos como educadores de infância (36.5 %) e somente 16 sujeitos (11.7%) afirmaram ter uma experiência de trabalho superior a 20 anos na área.

Ao analisar a variável formação em Ensino Especial, constatamos que 89.1% dos educadores não tinham formação em Ensino Especial.

Dos 137 educadores de infância inquiridos, 67.9 % afirmam ter

experiência com alunos com NEE.

Na segunda pergunta do questionário Q_II foram excluídas 20 pessoas do estudo por apresentarem erros no preenchimento do questionário. A amostra foi baseada em 135 pessoas que reproduziram dados válidos para a análise desta questão.

Na amostra têm até 30 anos 40%. A maioria dos inquiridos são do género feminino 96.3%, trabalham numa instituição privada 88.1% e não têm formação em Ensino Especial (90.4%).

À última questão do questionário Q_II responderam 122 sujeitos, sendo 98.36% do género feminino, sendo a idade média 36.95 anos dos participantes. Tal como nas questões anteriores a maioria dos educadores trabalha em instituições privadas (87.7%) e não tem formação em Ensino Especial (88.52%).

IV. Resultados

1. Justificação dos cálculos

Foi efetuado o estudo dos dados omissos. Os dados omissos são questões a que o sujeito não respondeu, por motivo desconhecido. Foi feito o seu estudo por sujeito e por item, incidência e distribuição. Para decidir qual a estratégia mais adequada levou-se em consideração o facto de os dados omissos terem ou não uma distribuição aleatória e terem ou não uma incidência superior a 10% (Allison, 2002). O Little MCAR teste é um teste de Qui-quadrado para verificar a completa aleatoriedade dos dados omissos – *missing completely at random* (MCAR). Se o valor de p não for significativo então podemos assumir a completa aleatoriedade dos dados omissos, o que garante uma maior eficácia ao método de estimação escolhido. Os dados omissos foram estimados com o procedimento EM disponível no SPSS. O método expectation-maximization algorithm (EM) desenvolvido por Dempster, Laird e Rubin (1977) recorre a um processo iterativo de cálculo das médias, matrizes de covariância e correlações de variáveis intervalares com dados omissos. O EM faz inferências baseado no cálculo de máxima verosimilhança. Nas restantes variáveis e tendo como principio a máxima preservação do tamanho da amostra foi utilizado o método *pairwise*, este método consiste em utilizar todos os casos válidos para cada par de variáveis (Allison, 2002).

Para testar a diferença entre médias foi utilizada a prova estatística ANOVA (Howell, 2002). Esta prova permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). Foi testada a homocedasticidade com o teste de Levene para as variáveis dependentes. A homocedasticidade ou homogeneidade das variâncias significa que tendo dois grupos a comparar a sua variância não difere estatisticamente, $\sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma^2$ (Lim & Loh, 1996). A correção de Brown-Forsythe foi aplicada quando foi observada heterocedasticidade e quando os grupos a comparar tinham n muito diferentes.

Para testar diferenças entre médias de duas medidas nos mesmos sujeitos foi considerado o teste *t-student* medidas repetidas (Howell, 2002). Nas comparações múltiplas o valor de *p* foi ajustado com a correção de Bonferroni.

A relação entre duas variáveis intervalares foi avaliada recorrendo ao cálculo da correlação de Pearson (Howell, 2002). A correlação de Pearson é uma prova paramétrica que avalia o grau de associação entre duas variáveis não estabelecendo uma relação de causalidade. Esta prova pode ser usada quando as variáveis em estudo têm uma distribuição tendencialmente normal, quando a relação entre as variáveis é basicamente linear e as duas variáveis são medidas numa escala contínua.

No caso de uma das variáveis ser intervalar e outra ordinal foi escolhida a correlação de Spearman, alternativa não paramétrica à correlação de Pearson.

Foi estudada a proximidade da distribuição das escalas à curva normal. Foi considerada a inspeção visual do histograma, calculada a prova Shapiro-Wilk e a assimetria estandardizada (AE). O teste de Shapiro-Wilk (Hill & Lewicki, 2006) é específico para avaliar a plausibilidade da normalidade de uma variável aleatória subjacente à amostra aleatória. É específico para esta distribuição, sendo por este motivo mais potente que outros testes como, por exemplo, o de Kolmogorov-Smirnov ou do Qui-quadrado. Tem a vantagem adicional de não necessitar que a média da população da qual a amostra foi retirada ou o desvio padrão da população sejam especificados.

Também foi verificada a presença de valores *outliers*. Considerámos *outliers* observações que se distanciassem $\pm 2.5DP$ da média (Hair, *et al.*, 1995). Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações *outliers* decidimos proceder à sua winsorização (winsorising ou winsorization) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2002).

Os cálculos foram efetuados com os pacotes estatísticos SPSS 17 e SPSS 19.

2. Análise da escala EAFI e apresentação dos resultados

Antes de iniciarmos o estudo da relação entre as variáveis, foram estudados os dados omissos na escala EAFI. Obtiveram mais de 10% de dados omissos na escala 27 sujeitos, dos quais, 8 tiveram mais de 20% de dados omissos.

Relativamente aos itens, foram excedidos os 10% de omissos nos itens 13 (11.6%), 28 (16.8%), 33 (18.1%) e 37 (11.0%). Nos itens 28 e 33 foram observadas 14.3% e 15.7% de situações em que o sujeito não podia responder. Estes dois itens pertencem à subescala a “inclusão enquanto processo participado” composta por 12 itens. Optámos por excluir estes itens do somatório da sua subescala pelos motivos que em seguida se enumeram: (1) estes dois itens não se adequam à amostra em estudo, que inclui sujeitos a quem o seu conteúdo não se aplica; (2) a estimação dos dados omissos numa variável com mais de 10% de omissos pode introduzir um

enviesamento não controlável nos resultados; (3) mesmo após a exclusão destes dois itens a subescala mantém um número de itens suficientes para a operacionalização do constructo.

Após exclusão dos itens 28 e 33 o número de dados omissos diminuiu consideravelmente. Os 13 sujeitos obtiveram mais de 10% de dados omissos nesta fase da análise foram excluídos dos cálculos¹. Após exclusão destes sujeitos nenhum item obteve mais de 10% de omissos. A estimação dos dados omissos foi efetuada com uma incidência inferior a 10% em qualquer das variáveis ou sujeitos.

O *Little's MCAR test* obteve um valor de $\chi^2(2095)=2015.658$, $p = .891$, de onde podemos concluir terem os dados omissos uma distribuição completamente aleatória (MCAR) e foram estimados com recurso ao método *expectation-maximization* (EM).

Nas restantes variáveis foi utilizado o método *pairwise*, que utiliza todas as observações disponíveis em cada par de variáveis permitindo manter o tamanho da amostra.

Conforme recomendação da autora da escala foram invertidos os itens 4, 6, 10, 15, 16, 22, 23, 25, 29, 30, 35, 39, 42, 44 e 49. Em seguida foram efetuados os somatórios dos itens correspondentes a cada subescala. Para os resultados poderem ser comparados, para cada sujeito, o somatório dos itens foi dividido pelo respetivo número de itens da subescala, obtendo-se uma amplitude teórica de 1 a 4.

Foi estudada a distribuição das variáveis com recurso à inspeção visual do histograma, à prova Shapiro-Wilk e ao cálculo da assimetria estandardizada (AE). No Quadro II podemos observar que as subescalas “atitudes pró-inclusivas” e “a inclusão enquanto processo participado” obtiveram um valor não significativo na prova de Shapiro-Wilk, o que significa não ser a sua distribuição significativamente diferente da distribuição normal. Na subescala “condicionantes/obstáculos da prática inclusiva” a prova Shapiro-Wilk foi significativa por isso a sua distribuição foi analisada com maior detalhe. Esta subescala também foi a única em que ocorreram observações *outliers*, concretamente dois casos distanciaram-se mais de 2.5DP da média. Estas duas observações foram mantidas para não reduzir mais o tamanho da amostra, mas foram sujeitas a winsorização. Após este procedimento a assimetria estandardizada foi de $AE=2.05$. Sendo a distribuição tendencialmente simétrica e a amostra superior a 100 consideramos ser condição suficiente para o uso de provas estatísticas paramétricas.

Foi calculado o alfa de Cronbach por subescala e foi obtido o valor de .87 para a subescala “atitudes pró-inclusivas”, .60 para a subescala “condicionantes/obstáculos da prática inclusiva” e .61 para a subescala “a inclusão enquanto processo participado”. Nas duas últimas subescalas o valor do alfa não foi elevado mas foi aceite para efeitos de investigação.

¹ Sujeitos com mais de 10% de dados omissos: 6, 8, 28, 34, 38, 39, 43, 45, 100, 121, 126, 144, 146.

Quadro II. Teste de normalidade, média, desvio-padrão e alfa de Cronbach por

Subescalas	Shapiro-Wilk (gl=142)	p	Média	DP	alfa
Atitudes pró-inclusivas	.983	.084	3.10	.29	.87
Condicionantes / obstáculos da prática inclusiva	.969	.003	3.05	.29	.60
A inclusão enquanto processo participado	.982	.053	2.75	.31	.61

Como podemos observar no Quadro II a média mais elevada nas subescalas da EAFI foi obtida na subescala “atitudes pró-inclusivas” e a mais baixa na subescala “a inclusão enquanto processo participado”. Nas três subescalas a média situou-se em torno daquilo que seria o ponto *concordo* da escala de resposta.

Quisemos saber se as diferenças observadas entre subescalas eram significativas, para isso foram calculados t-student de medidas repetidas com correção de Bonferroni, por se tratar de comparações múltiplas. A primeira e segunda subescalas não diferiram significativamente ($t(141)=1.579$, $p=.177$). Entre a primeira e a terceira a diferença foi estatisticamente significativa ($t(141)=12.295$, $p=.000$), tal como aconteceu entre a segunda e a terceira ($t(141)=7.691$, $p=.000$).

Quadro III. Correlações entre a idade e as subescalas do EAFI, e entre subescalas

Subescalas	Idade	API	C/OPI	IEPP
Atitudes pró-inclusivas (API)	-.339**	1		
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva (C/OPI)	-.024 ^{ns}	.163 ^{ns}	1	
A inclusão enquanto processo participado (IEPP)	-.028 ^{ns}	.333**	-.277**	1

** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Foi encontrada uma correlação moderada de sinal negativo entre a idade e a subescala “atitudes pró-inclusivas” (-.339). Observou-se uma tendência para os educadores mais velhos terem uma atitude mais negativa face à inclusão das crianças com NEE nas suas salas (Quadro III).

Considerada agora a relação entre subescalas verificamos que uma atitude favorável à inclusão é independente do reconhecimento de obstáculos à sua implementação (.163). Uma atitude mais favorável à inclusão está associada à valorização da “inclusão enquanto processo participado” (.333). Uma correlação de baixa magnitude e de sinal negativo foi encontrada entre a subescala “condicionante/obstáculos da prática inclusiva” e a “inclusão enquanto processo participado” (-.277), ou seja, verificou-se alguma tendência para quem reconhece mais condicionantes e obstáculos à prática inclusiva, perceber menos a inclusão enquanto processo participado.

Quadro IV: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do Grupo Etário (n=142)

Subescalas	Tempo de serviço	n	Média	DP	Levene	F(4,134)	p
Atitudes pró-inclusivas	Até 30	57	3,22	,24	1.121 ^{ns}	4.622	.537 ^{ns}
	31 a 40	39	3,09	,31			
	41 a 50	34	2,97	,28			
	Mais que 50	12	2,98	,32			
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	Até 30	57	3,04	,30	.540 ^{ns}	0.427	.524 ^{ns}
	31 a 40	39	3,10	,28			
	41 a 50	34	3,02	,27			
A inclusão enquanto processo participado	Mais que 50	12	3,07	,36	1.258 ^{ns}	0.264	.084 ^{ns}
	Até 30	57	2,75	,32			
	31 a 40	39	2,77	,35			
	41 a 50	34	2,74	,29			
	Mais que 50	12	2,73	,20			

^{ns} não significativo;

Para testar se existiam diferenças entre as médias de atitude face à inclusão resultantes do grupo etário do educador recorreremos à prova estatística Anova. O teste Levene não foi significativo em nenhuma das três subescalas o que nos permite afirmar a homocedasticidade (igualdade de variâncias). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos etários em função a inclusão.

Quadro V: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do género do educador NEE (n=142)

Subescalas	Formação EE	n	Média	DP	Levene	F(1,141) ^a	p
Atitudes pró-inclusivas	Masculino	5	3,13	,24	.530 ns	.077	.794 ns
	Feminino	137	3,10	,29			
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	Masculino	5	3,12	,36	.001 ns	0.152	.716 ns
	Feminino	137	3,05	,29			
A inclusão enquanto processo participado	Masculino	5	2,78	,39	.269 ns	0.091	.777 ns
	Feminino	137	2,75	,30			

^{ns} não significativo; ^a com correção de Brown-Forsythe.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos educadores femininos e masculinos nas médias obtidas nas subescalas relativamente a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares.

Quadro VI: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do tipo de instituição (n=142)

Subescalas	Instituição		Média	DP	Levene	$F(1,141)^a$	p
Atitudes pró-inclusivas	Privada	125	3.09	.29	0.232 ^{ns}	1.284	.270 ^{ns}
	Pública	17	3.18	.29			
Condicionantes obstáculos da prática inclusiva	Privada	125	3.04	.28	0.943 ^{ns}	2.519	.129 ^{ns}
	Pública	17	3.17	.34			
A inclusão enquanto processo participado	Privada	125	2.74	.31	0.617 ^{ns}	0.162	.691 ^{ns}
	Pública	17	2.77	.27			

^{ns} não significativo; ^a com correção de Brown-Forsythe.

Para testar se existiam diferenças entre as médias da atitude face à inclusão resultantes do facto do educador lecionar num estabelecimento público ou privado recorremos à prova estatística ANOVA. Apesar do teste de Levene ter sido não significativo para as três subescalas o que nos permite afirmar a homocedasticidade (igualdade de variâncias) a grande diferença de tamanho entre os grupos a comparar levou-nos a optar pela correção de Brown-Forsythe.

Não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na EAFI no Quadro VI.

Quadro VII: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do educador ter ou não formação em NEE (n=142)

Subescalas	Formação EE	n	Média	DP	Levene	$F(1,141)^a$	p
Atitudes pró-inclusivas	Não	126	3.09	0.30	2.834 ^{ns}	2.221	.149 ^{ns}
	Sim	16	3.18	0.21			
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	Não	126	3.04	0.28	0.693 ^{ns}	1.975	.177 ^{ns}
	Sim	16	3.16	0.32			
A inclusão enquanto processo participado	Não	126	2.75	0.30	0.422 ^{ns}	0.368	.551 ^{ns}
	Sim	16	2.70	0.35			

^{ns} não significativo; ^a com correção de Brown-Forsythe.

Para testar as diferenças entre atitudes de educadores com e sem formação em NEE foi também considerada a correção de Brown-Forsythe, dada a diferença de tamanho dos grupos a comparar. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os educadores com e sem formação em NEE nas médias obtidas nas subescalas (Quadro VII).

Quadro VIII: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do educador ter ou não experiência com crianças NEE (n=142)

Subescalas	Experiência	n	Média	DP	Levene F(1,141)	p
Atitudes pró-inclusivas	Não	44	3.07	.30	0.000 ^{ns}	1.117
	Sim	98	3.12	.29		
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	Não	44	3.09	.28	0.471 ^{ns}	1.024
	Sim	98	3.04	.29		
A inclusão enquanto processo participado	Não	44	2.64	.25	1.344 ^{ns}	8.646
	Sim	98	2.80	.32		

^{ns} não significativo; ** p<.01.

Relataram ter experiência com crianças com NEE 69% dos inquiridos. Quisemos então saber qual o impacto desta experiência nas suas atitudes face à inclusão.

O teste de Levene não foi significativo e por isso foi assumida a homocedasticidade.

Apenas observamos diferenças estatisticamente significativas na subescala “a inclusão enquanto processo participado”, obtendo os educadores com experiência com NEE uma média significativamente superior (Quadro VIII).

Quadro IX: Médias, desvios-padrão e ANOVA da EAFI em função do tempo de serviço (n=135)

Subescalas	Tempo de serviço	n	Média	DP	Levene	F(4,134)	p
Atitudes pró-inclusivas	1-5 anos	52	3.16	0.25	1.855 ^{ns}	4.622	.002 ^{**}
	5-10 anos	29	3.19	0.28			
	10-15 anos	19	3.08	0.36			
	15-20 anos	18	2.86	0.31			
	+ 20 anos	17	3.08	0.24			
Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	1-5 anos	52	3.03	0.28	0.516 ^{ns}	0.427	.789 ^{ns}
	5-10 anos	29	3.10	0.32			
	10-15 anos	19	3.09	0.26			
	15-20 anos	18	3.02	0.30			
	+ 20 anos	17	3.05	0.31			
A inclusão enquanto processo participado	1-5 anos	52	2.74	0.30	0.725 ^{ns}	0.264	.900 ^{ns}
	5-10 anos	29	2.74	0.36			
	10-15 anos	19	2.81	0.36			
	15-20 anos	18	2.76	0.31			
	+ 20 anos	17	2.71	0.25			

^{ns} não significativo; ^{**} p<.01.

No estudo da relação entre o tempo de serviço e as atitudes face à inclusão, o teste de Levene não foi significativo para qualquer das subescalas.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas na subescala “atitudes pró-inclusivas”. O teste de Sheffé foi utilizado como teste *post hoc* para identificar entre que classes de tempo de serviço a diferença foi estatisticamente significativa. Os educadores com tempos de serviço entre 15 e 20 anos obtiveram pontuações médias inferiores aos seus colegas com tempo de serviço entre 1 e 5 anos (p=.005) e aqueles que tinham tempo de serviço entre 5 e 10 anos (p=.007).

Quadro X: Classificação da experiência com alunos NEE e correlação de Spearman com a EAFI

Classificação	n	%	Subescalas	rho
Razoável	18	18.4	Atitudes pró-inclusivas	.209*
Boa	56	57.1	Condicionantes/obstáculos da prática inclusiva	-.025
Muito Boa	24	24.5	A inclusão enquanto processo participado	.048
Total	98	100.0		
Não respondeu	1			
Não tinha que responder	43			

Todos os educadores classificaram a sua experiência com as crianças com NEE de forma positiva, e 57.1% classificou-a como “boa”. Correlacionada a classificação da experiência com as crianças com NEE

As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

obteve uma correlação significativa mas de baixa magnitude com a subescala “atitudes pró-inclusivas”. As correlações com as restantes subescalas não foram significativas.

3. Análise e apresentação dos resultados do Questionário Q_II

3.1. Alunos que causam mais problemas em ambiente de ensino regular.

Dos 155 questionários recolhidos, no total, foram eliminados 18 por apresentarem uma taxa de não respostas superior a 10% na primeira pergunta do questionário Q-II. A amostra fica assim baseada nos dados de 137 educadores.

Quadro XI: Questionário Q_II Pergunta 1 (n= 137)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dificuldades de aprendizagem	1	7	5,34	2,067
Distúrbios de comportamento (Emocional/Personalidade)	1	7	3,20	1,960
Deficiências motoras	1	7	4,65	1,730
Deficiências auditivas	1	7	4,87	1,333
Deficiências visuais	1	7	4,34	1,496
Deficiência Mental	1	7	2,55	1,835
Autismo	1	7	3,04	1,714

Como podemos observar no Quadro XI a deficiência mental foi a NEE que os educadores mencionaram como sendo a que mais problemas causa no ensino regular, seguida do autismo e dos distúrbios de comportamento. Já as dificuldades de aprendizagem e as deficiências auditivas são as NEE que menos problemas causam, segundo os educadores de infância.

Calculou-se adicionalmente ainda as médias, desvios-padrões e Anovas desta questão em função do grupo etário, género, instituição, formação em NEE, tipo de experiência e tempo de serviço. O teste de Levene não foi significativo em nenhuma das tabelas, e por isso podemos assumir a homocedasticidade em todas elas. Também não se verificou diferenças significativas nas médias obtidas entre os diversos grupos etários dos educadores, serem do género masculino ou feminino, a instituição ser pública ou privada, existir formação em NEE ou não ou haver experiência com alunos com NEE ou não.

3.2. Problemas mais importantes na implementação da educação inclusiva

Dos 155 questionários recolhidos, no total, foram eliminados 20 por apresentarem uma taxa de não respostas superior a 10% na segunda pergunta do questionário Q-II. A amostra fica assim baseada nos dados de 135

As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

Melanie Andrade Saraiva (e-mail:melanieandradesaraiva@gmail.com) 2013

educadores.

Quadro XII: Problemas mais importantes na implementação da educação inclusiva

Problemas mais importantes	Nº de respostas	Percentagem de	
		casos	Percentagem
Dinheiro	56	41,5%	13,8%
Apoios educativos	113	83,7%	27,9%
Meios de acesso ao currículo	33	24,4%	8,1%
Tamanho da classe	76	56,3%	18,8%
Pais das crianças com NEE	12	8,9%	3,0%
Pais das crianças sem NEE	13	9,6%	3,2%
Formação profissional	102	75,6%	25,2%
Total	405	300,0%	100,0%

O problema mais importante na implementação da educação inclusiva referido pelos educadores são os apoios educativos (27,9%), seguido da formação profissional (25,2%), o tamanho da classe (18,8%), o dinheiro (13,8%), os meios de acesso ao currículo (8,1%), os pais das crianças sem NEE (3,2%) e por último os pais de crianças com NEE (3,0).

De anotar será que 83,7% de todos os educadores respondentes mencionaram os apoios educativos, como sendo um dos maiores problemas na implementação da educação inclusiva e 75,6% assinalou a formação profissional como um dos maiores problemas.

3.3. Medidas mais prementes para melhorar a inclusão de crianças com NEE nos Jardins de Infância

A esta pergunta aberta responderam 119 educadores e para a estudar recorreremos a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um método de investigação, onde se resume e categoriza texto para fazer uma análise quantitativa dos dados (Neuendorf, 2002; Weber, 1990). Berelson (1952 *cit. in* Neuendorf, 2002) define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p.18). Esta técnica é muito utilizada em ciências sociais (Neuendorf, 2002) e Krippendorff (2004) considera-a uma das mais importantes.

Para categorizar a informação recolhida, recorreremos a codificação emergente (*emergent coding*) (Neuendorf, 2002). Na codificação emergente, classifica-se o conteúdo depois de se ter reunido toda a informação e não se pré-estabelecem categorias de codificação (Neuendorf, 2002), tendo este procedimento a vantagem de se poder integrar todas as categorias de informação que vão surgindo. Esta forma de trabalhar a informação é sobretudo útil quando não existe uma classificação estandardizada da temática em análise (Neuendorf, 2002).

Ao analisar toda a informação dos questionários, foram codificadas 30 unidades (e.g. cooperação entre profissionais, formação profissional, recursos arquitetónicos, recursos materiais, desburocratização, equipas multidisciplinares de apoio aos educadores, formação em ensino especial, reformulação do currículo, formação aos auxiliares de ação educativa, aumento do número de horas de apoio, aumentar a abrangência do serviço privado, aumentar o número de profissionais do ensino especial, cumprimento da legislação e normas, formação inicial dos profissionais, sensibilização da comunidade, participação da comunidade no processo de inclusão, reestruturar o sistema de apoios educativos, reduzir o número de alunos por turma, recursos monetários, apoios educativos, sensibilização dos profissionais, recursos humanos, formação contínua, aumentar número de auxiliares, formação dos pais, aumentar o número de professores de apoio, aumentar o número de técnicos, reestruturar a legislação, aumentar horas e dias de trabalho dos profissionais) que depois foram agrupadas em 10 categorias (e.g. apoios, comunidade, cooperação, ensino, formação, informação, legislação, recursos, reestruturação dos serviços, tamanho de classes).

Quadro XIII:

Categorias	Número de sinalizações	Percentagem de educadores
Apoios	47	39%
Comunidade	3	2%
Cooperação	7	6%
Ensino	6	5%
Formação	50	41%
Informação	15	12%
Legislação	1	1%
Recursos	73	60%
Reestruturação dos serviços	3	2%
Tamanho de classes	17	14%

Como podemos observar no Quadro XIII as medidas mais importantes para melhorar a inclusão de crianças com NEE em sala de aula, mencionadas pelos educadores de infância, estão ligadas aos recursos (60% dos inquiridos mencionou os recursos) e aos apoios disponibilizados (39% dos educadores mencionou este aspeto). Outro aspeto importante para a facilitação da implementação da educação inclusiva é a formação dos intervenientes (41%) e o tamanho das classes (14%). A comunidade, legislação, reestruturação dos serviços e o ensino não são, neste estudo, mencionadas como barreiras muito importantes para a melhoria da inclusão de crianças com NEE.

Para uma informação mais detalhada sobre a distribuição da percentagem das subcategorias, pode ser consultado o Quadro 1, no Anexo 4.

3.4. Opinião pessoal dos educadores sobre o inquérito

Responderam 10 pessoas à questão da opinião pessoal, sendo que em 4 das respostas foram apresentadas opiniões relacionadas com medidas a tomar em relação à inclusão de crianças com NEE.

Relativamente às sugestões/opiniões relacionadas com o inquérito houve uma pessoa que referiu que o questionário estava bem. Foi ainda referido por uma educadora que esperava que o trabalho possa contribuir para mudança de mentalidades. Outra educadora afirmou que o tema é interessante e necessário. Por outro lado houve outra pessoa que se queixou que o questionário é demasiado longo. Os outros aspectos negativos apontados dizem respeito à falta da opção de “não sei/não respondo” nas respostas de escolha múltipla, à necessidade de haver respostas diferentes consoante o tipo de NEE sobre o qual se está a responder, e à existência de questões que só podem ser respondidas por quem já tem experiência com crianças com NEE. Numa das respostas a educadora referiu unicamente não concordar com o tema.

V. Discussão

Este trabalho debruçou-se sobre a atitude dos educadores perante a inclusão de crianças com NEE em classes regulares e os problemas mais prementes com quais os educadores de infância se deparam na implementação da educação inclusiva.

Depois de termos analisado todas as questões em estudo, iremos proceder a comparação dos dados obtidos nesta investigação com os dados obtidos na revisão da literatura de outras investigações.

O primeiro ponto que deve ser referido, embora que se deva mencionar o tamanho reduzido da amostra, é o facto de haver uma maior proporção de mulheres educadoras do que homens. Na nossa amostra havia $\approx 97.0\%$ de educadoras para $\approx 3.0\%$ de educadores.

Este dado está em conformidade com os dados avançados pelo GEPE em 2011, onde constatava que Portugal tinha uma taxa de educadores femininos de 97.3%.

No que diz respeito a distribuição dos educadores por grupos etários verificou-se no nosso estudo que $\approx 40.0\%$ dos sujeitos tinham menos de 30 anos, seguido dos educadores da faixa etária dos 30-41 anos com 27.5%. Os dados no nosso estudo não corroboram os dados lançados pelo GEPE em 2011, onde o grupo-etário mais representado dos educadores no Continente de Portugal, foi a dos 40-49 anos com $\approx 43.49\%$ dos dados, seguido da faixa etária dos 30-39 anos. No nosso estudo as faixas etárias mais novas estão sobre representadas. Tendo em consideração que os nossos dados sugerem haver uma correlação negativa entre a idade e as atitudes pró-inclusivas, pode haver no nosso estudo uma visão mais positiva da inclusão do que seria de esperar na população em geral.

Relativamente a distribuição dos educadores por ensino público ou privado podemos afirmar que a maioria dos educadores representados nesta

investigação trabalhavam em instituições privadas ($\approx 80\%$), enquanto que os dados lançados pelo GEPE em 2011 relativamente ao ano letivo de 2009/2010 indicavam que mais ou menos 54.74% dos educadores trabalhavam no ensino público.

Ao analisar a correlação entre as atitudes dos educadores face a inclusão de crianças com NEE e a variável da idade, constatámos que os professores mais velhos tendiam a de ter uma atitude mais negativa perante a inclusão do que os educadores mais novos.

Os mesmos dados obteve-se a analisar a atitude dos educadores em função da idade. Constatou-se que havia diferenças estatisticamente significativas na subescala “ atitudes pró-inclusivas” entre os vários níveis etários.

Ao estudar a atitude dos educadores em função do género não se verificaram diferenças significativas entre as atitudes dos educadores e as educadoras relativamente a inclusão, o que corrobora os resultados obtidos por Leitão (2007) no seu estudo.

No que concerne a análise da existência de diferenças significativas na atitude face a inclusão resultantes do facto do educador lecionar numa instituição privada ou pública, não foram encontrados diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos dois grupos.

No nosso estudo também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os educadores com e sem formação em NEE relativamente a atitude “pró-inclusiva” perante a inclusão de crianças com NEE. Estes dados obtidos por nós, são contrários aos dados obtidos por Leitão (2007).

No estudo da relação entre o tempo de serviço e as atitudes face à inclusão, constatou-se na nossa investigação que existia uma diferença estatisticamente significativa entre os os educadores com mais anos de serviço na área e os que tinham menos. Os educadores com mais tempo de serviço (15-20 anos), obtiveram pontuações médias inferiores em comparação aos seus colegas com menos tempo de serviço. Estes dados obtidos não são, ao nosso ver, de admirar, pois quando comparamos a atitude dos educadores relativamente ao grupo de idade, constatámos que, os educadores mais velhos tinham uma atitude mais negativa perante a inclusão do que os educadores mais novos. Como, por norma, os educadores mais velhos são também os que têm mais tempo de serviço, era de esperar que os resultados obtidos numa escala fossem semelhantes aos dados obtidos na outra. Leitão (2007) avançou a hipótese que os educadores com mais tempo de serviço, tinham uma atitude mais negativa perante a inclusão, porque já não estavam disponíveis para alterar as suas práticas, dado que já tinham em vista o final da carreira. Um fator que também aqui poderá ter tido alguma influência.

Verificou-se no nosso estudo que havia uma correlação significativa mas de baixa magnitude entre a atitude positiva perante a inclusão de crianças com NEE em classes regulares e a experiência ativa com crianças com NEE. No entanto, os educadores com experiência com crianças com NEE obtiveram uma média significativamente superior no fator 3 (a inclusão

enquanto processo participado). Estes resultados levam-nos a crer que os educadores com algum tipo de experiência com crianças com NEE percecionam a inclusão destas como um processo que engloba toda a comunidade (e.g. pais, professores, escolas, técnicos, crianças etc.).

Dos 98 educadores que assinalaram ter experiências com crianças com NEE todos afirmaram ter sido uma experiência positiva, pois 57.1% dos inquiridos mencionou a experiência como tendo sido “boa” e 24.5% como “muito boa”. Nenhum dos educadores assinalou ter tido uma experiência “má” com alunos com NEE. Pode-se avançar a hipótese se não terá sucedido um enviesamento dos dados através da “desejabilidade social” por parte dos educadores. Como referem Alreck e Settle (2004) a desejabilidade social ocorre quando “as preferências pessoais, opiniões ou comportamentos não estão de acordo com o que é socialmente aceite” (p.102). Quando isso acontece, as pessoas têm a tendência de responder ao que é socialmente aceite e não o que pensam verdadeiramente (Alreck & Settle, 2004; Bradburn, Sudman & Wansink, 2004). Embora se tenha tentado evitar as respostas enviesadas por parte dos educadores ao pedir enfatizar no início do preenchimento do questionário que não havia respostas certas ou erradas, uma medida proposta por Alreck & Settle (2004), não podemos garantir que não tenha havido um enviesamento nesta questão.

Ao estudar as NEE que mais problemas causam nas classes regulares verificou-se que a deficiência mental e o autismo são as que os educadores percecionam como sendo as mais complicadas de integrar nas classes regulares.

Relativamente aos problemas mais prementes assinalados pelos educadores na implementação da inclusão nas suas instituições, verificou-se que 83.7% dos educadores mencionaram os apoios educativos, seguido da formação profissional (75%), o tamanho das classes (56%) e o dinheiro (41,5%). Comparando os nossos resultados com os resultados obtidos por Leitão nos Açores em 2007, com professores do 1º CEB e educadores de Ensino Pré-escolar podemos verificar que os dois pontos apontados como maiores barreiras para a inclusão nas instituições permanecem os apoios educativos, seguido da formação profissional.

No entanto, verifica-se uma diferença na importância que os educadores dão aos meios de acesso ao currículo. Enquanto que no nosso estudo unicamente 24.4% dos educadores mencionaram este aspeto como sendo uma das barreiras mais importantes para a inclusão nas suas instituições, no estudo de Leitão assinalaram 65.4% dos educadores este ponto, ou seja este aspeto foi mencionado no estudo de Leitão quase três vezes mais do que no nosso estudo, ficando em terceiro lugar no estudo efetuado por Leitão, enquanto que na nossa investigação ficou em quinto lugar. Também se encontrou diferenças no número de vezes que foi assinalado dinheiro. No estudo de Leitão (2007) este aspeto foi mencionado por 21% dos educadores/professores e neste estudo 41.5% mencionaram este aspeto. Houve quase o dobro de assinalações no nosso estudo neste aspeto. Os restantes aspetos são similares no estudo de Leitão (2007) e o nosso.

No que concerne, as medidas que os educadores acham ser mais

importantes para melhorar a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares 60% mencionou os “recursos”, seguido da “formação” assinalada por 41% dos educadores e os “apoios” com 39% de assinalações. No estudo de Leitão (2007) foram os “apoios” que mais assinalações obtiveram com 96%, seguido dos “recursos” com 66%, da “formação” com 41% e o “tamanho das classes” 25.5%.

Queremos ainda referir os pontos fracos da nossa investigação e os limites.

A nossa amostra foi recolhida por conveniência. Este método tem como desvantagem, que devemos ser cautelosos a extrapolar os dados obtidos para a população uma vez que não temos a garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa da mesma. Temos que ter em especial atenção a este ponto, dado que o GEPE em 2011 lançava haver 3999 educadores do pré-escolar na zona Centro de Portugal para a educação pré-escolar (crianças dos 3 anos até a entrada na escola) no ano letivo de 2009/2010. Nós só temos a opinião de 142 educadores de infância.

Outro aspeto crítico na nossa investigação é a maneira como localizamos as creches existentes na zona Centro de Portugal. A pesquisa através da internet não nos possibilitou encontrar todas as creches em funcionamento nesse ano letivo.

Ainda de referir o facto de que os questionários foram entregues nas instituições e depois foram autoadministrados pelos educadores, sem supervisão. Este procedimento tem a vantagem de ser mais rápido, mais económico e não perturbar tanto o funcionamento das creches, mas pelo outro lado, pode aumentar a taxa de erros nos questionários, especialmente quando há perguntas que são ambíguas ou os educadores não sabem ao que estão a responder (Marsden & Wright, 2010). No entanto, não foi possível a recolha de dados por entrevistas presenciais nas instituições, pelos motivos supramencionados. Para garantir a maior fiabilidade no preenchimento dos questionários a mestranda deixou o contacto pessoal nas instituições, para os educadores poderem esclarecer qualquer dúvida e pediu aos educadores para anotar numa ficha facultativa se tinham percecionado alguma dificuldade no preenchimento do questionário, para poder colmatar eventuais problemas/erros que pudessem surgir na análise dos dados (Marsden & Wright, 2010).

VI. Conclusão

Neste estudo pretendeu estudar-se as atitudes dos educadores de infância face à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares e testar se variáveis sociodemográficas podiam influenciar as atitudes dos educadores perante a implementação da educação inclusiva e os problemas mais prementes com quais os educadores se deparam na inclusão de crianças com NEE em salas regulares.

Escolhemos este tema porque os educadores têm um papel decisivo na inclusão das crianças com NEE em salas regulares e as suas atitudes podem representar barreiras para o processo da educação inclusiva.

Em termos gerais os resultados encontrados permitiram acreditar que

As atitudes dos educadores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

Melanie Andrade Saraiva (e-mail:melanieandradesaraiva@gmail.com) 2013

os educadores de infância têm uma atitude favorável a inclusão de alunos com NEE e as suas experiências com crianças com NEE parecem ser positivas.

Verificou-se existirem diferenças significativas na atitude dos educadores perante a inclusão em função da idade, da experiência com alunos com NEE e do tempo de serviço.

Os educadores mais velhos e com mais tempo de serviço tinham atitudes mais negativas face à inclusão das crianças com NEE, enquanto os educadores com experiência viam a inclusão como um processo que englobava mais gente.

Relativamente à questão das necessidades educativas especiais mais difíceis de integrar na educação inclusiva verificou-se que as deficiências mentais e o autismo são as mais mencionadas pelos educadores.

No que concerne às maiores barreiras apontadas pelos educadores para a implementação da inclusão nas respetivas instituições, constatou-se que são os apoios educativos, a formação, o tamanho das classes e o dinheiro.

As medidas mais urgentes que os educadores tomariam para melhorar a inclusão de crianças com NEE seria melhorar e aumentar os recursos e formação profissional disponibilizadas, assim como os apoios educativos. E um tal diagnóstico suscita a participação direta e indireta da psicologia em contextos educativos, pré-escolares, e na formação dos educadores.

VII. Bibliografia

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, P. Gordon & M. Wang, *Caminhos para a inclusão* (pp.11-32). Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, S. 27-58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, (11:1), pp. 1-33.
- Allison, P. (2002). *Missing Data: Sage University Papers Series on Quantitative Applications in Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Alreck, P. L. & Settle, R. B. (2004). *The survey research handbook*. New York: Mc Graw-Hill.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2005). *Social psychology* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Association, A. P. (2010). *Publicatin manual of the american psychological association*. Washington, D.C.: Author.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers ´ attitudes towards the inclusion of children with especial educacional needs into ordinary school in one local education

- authority. *Educational Psychology*, 20 (2), pp. 191-211.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barnes, C. (2000). *Disabled people in Britain and discrimination: a case for anti-discrimination legislation*. London: C. Hurst & Co.
- Bassili, J.N. & Brown, R.D. (2005) Implicit and explicit attitudes: research challenges. In Albarracín, D., Johnson, B.T. & Zanna, *Handbook of attitudes* (pp. 43-74). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 337-353.
- Bishop, K. D., Jubala, K. A., Stainback, W. & Stainback, S. (2006). Promovendo amizades. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. pp. 184-199). Porto Alegre: Artmed.
- Bohner, G. (2001). Attitudes. In M. Hewstone & W. Stroebe, *Introduction to social psychology* (pp. 239-282). Oxford: Blackwell Publishers.
- Bradburn, N., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking questions: the definitive guide to questionnaire design- for market research, political polls and social and health questions*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Correia, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia, *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares* (pp. 17-43). Porto : Porto Editora.
- Correia, L. & Serrano, A. M. (2008). Inclusão e intervenção precoce: para um começo educacional promissor. In M. Correia, *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para professores e educadores* (pp. 145-154). Porto: Porto Editora.
- D' Hainaut, L. (1990). *Conceitos e métodos da estatística*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Decreto-Lei n.º 174/77 de 02 de Maio. *Diário da República n.º 101/77 SÉRIE I*. Ministério da Educação e Investigação Científica, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 SÉRIE I*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de Janeiro. *Diário da República n.º 20/89 SÉRIE I*. Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro. *Diário da República n.º 21/90 SÉRIE*

I. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193/91 SÉRIE I-A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Dempster, A., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). Maximum Likelihood from incomplete data via em. *Algorithm, Journal of the Royal Statistical Society*, pp. 1-39.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, pp. 582-602.

Falvay, M., Givner, C. C. & Kimm, C. (2006). O que farei segunda pela manhã? In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 142-168). Porto Alegre: Artmed.

Ferri, B. & Connor, D. (2007). *Reading resistance: discourses of Exclusion in desegregation & inclusion debates*. New York: Peter Lang Publishing.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, *Estatísticas da Educação 2009/2010*. Editorial do Ministério da Educação, Lisboa. Acedido em 29/07/2012 em: <http://www.gepe.min-edu.pt>

Gilbert, D. T., Fiske, S. T. & Lindzey, G. (Eds.). (1998b). *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2). New York: McGraw-Hill

Goodley, D. (2011). *Disability studies: an interdisciplinary introduction*. Los Angeles: Sage publications.

Hair, J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. (1995). *Multivariate data: analysis with reading*. New Jersey: Prentice Hall.

Hill, T. & Lewicki, P. (2006). *Statistics- methods and applications. A comprehensive reference for science, industry and data mining*. StatSoft Inc.

Holahan, A. & Costenbader, V. (2000). A comparison of development gains of preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Education*, pp. 221-234.

Howell. (2002). *Statistical methods for psychology* (Vol. 5 Ed.). Duxbury: Pacific Grove.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (2006). Fundamentos do ensino inclusivo. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 21-34). Porto Alegre: Artes Médicas.

Kauffman, J. (2007). Classificação e categorização. In J. Kauffman & J. A. Lopes, *Pode a educação especial deixar de ser especial* (pp. 9-20). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Kauffman, J., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B. & Sayeski, K. L. (2007). A questão da formação das turmas. In J. Kauffman & J. A. Lopes, *Pode educação especial deixar de ser especial?* (pp. pp.151-166). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Krosnick, J. A., Judd, C.M. & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In Albarracín, D., Johnson, B.T. & Zanna, *Handbook of attitudes* (pp. 21-78). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its*

- methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 85/2009. (27 de Agosto de 2009). *Diário da República n.º 166 - 1ª Série*. Lisboa.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. (1997). *Diário da República n.º 34/97 - I Série-A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto. *Diário da República n.º 194/2004 I SÉRIE-A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Leitão, M.L.H. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: atitudes educadores de infância e dos professores 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento, Universidade Açores, Açores.
- Lieberman, L. (2003). Preservar a educação especial para aqueles que dela necessitam. In L. Correia, *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. pp.89-107). Porto: Porto Editora.
- Lim, T. H. & Loh, W. Y. (1996). A comparison of tests of equality of variances. *Computational Statistics and Data Analysis*, 22, pp. 287-301.
- Lima, L. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro, *Psicologia Social* (pp.187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Little, J. (1988). Missing data in large surveys. *Journal of Business and Economic Statistics*, 6, pp. 287-301.
- Marsden, P.V. & Wright, J. D. (2010). *Handbook of survey research*. Bingley: Esmerald Group Publishing.
- Matos, T. d., Silva, A. B., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M., et al. (Setembro/Dezembro de 2010). Direito à educação desde o nascimento. *C:E:I: cadernos de educação de infância* (91), pp. 43-45.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), *CARTA SOCIAL – REDE DE SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS 2009*. GEP / MTSS, Lisboa. Acedido em 29 de Julho de 2012 em: <http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2009.pdf>
- Monteiro, V.M. (2008). *Atitudes dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência*. Tese de Mestrado, Faculdade do Desporto Universidade do Porto, Porto Portugal.
- Moore, S. (2002). *Social welfare alive*. Cheltenham: Nelson Thornes Lda.
- Mortier, K., Van Hove, G. & Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: an account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, pp. 543-561.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nicol, A. & Pexman, P. M. (1999). *Presenting your findings: a practical*

- guide for creating tables*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. (2006). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. pp. 48-68). Porto Alegre: Artmed.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Olson, J.M & Stone, J. (2005). The influence of behavior on attitudes. In Albarracin, D., Johnson, B.T. & Zanna, *Handbook of attitudes* (pp. 223-272). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ONU(1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Council Exceptional Children*, 69 (2), pp. 135-145.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (jan de 1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective Teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, pp. 221-238.
- Stoiber, K. C. Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and aarly Childhood practitloners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research*, pp. 107-124.
- Strully, J. L. & Strully, C. (2006). As amazes como um objectivo educacional. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 169-183). Porto Alegre : Artmed.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5 ed.). Pearson Education.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- UNESCO (1998). *World Education Report*. Paris: UNESCO.
- Villa, R. & Thousand, J. S. (2006). Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp. 200-222). Porto Alegre: Artmed.
- WARNOCK, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee enquiry into education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty Stationery Office.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- WHO (2011). *World Report on disability*. Acedido em 10 de Junho de 2012 a partir de World Health Organisation: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html
- Winzer, M. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gaullaudet University Press.

Anexos

Anexo 1

Melanie Andrade Saraiva
Praça da República, N° 37
3000-343 Coimbra
telem.: 93 410 11 59
e-mail: melanieandradesaraiva@gmail.com

Coimbra, 21 de Abril de 2011

Exmª Senhora
Presidente do Conselho Directivo

O meu nome é Melanie Andrade Saraiva (número de Identidade, Cartão de Cidadão 13673203), sou aluna do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (número de estudante, 20031727).

Neste momento, estou a realizar um trabalho de investigação aplicada, inserido no projecto da Tese de Mestrado em Psicologia, tal como comprova fotocópia que junto anexo.

Esta investigação enquadra-se nas áreas temáticas de Psicologia Desenvolvimental, Educacional e Aconselhamento e visa **estudar as atitudes dos educadores face a inclusão de crianças deficientes nas creches/infantários.**

Pretende-se verificar até que ponto, variáveis como a idade, o género, o tipo de formação, o tempo de serviço e o tipo de experiência podem afectar as atitudes perante a inclusão de pessoas deficientes e perceber os problemas mais prementes com os quais os educadores se deparam na implementação da educação inclusiva.

Um pouco por toda a Europa têm-se verificado constantes alterações legislativas e organizativas no sistema educativo, e cada vez mais, as políticas educativas têm-se orientado para a inclusão de indivíduos com deficiência. Mas para tornar as instituições aptas para responderem à diversidade das necessidades

educativas especiais, é necessário uma organização dos serviços, das práticas educativas e das atitudes, segundo algumas investigações.

A recolha de dados para este estudo, a decorrer durante o mês de Maio e Junho, será realizada apenas por mim, e implicará o preenchimento de um questionário por parte dos educadores de infância.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência se digne autorizar a realização da referida recolha de informação na sua instituição, a partir desta data até ao dia 10 de Junho.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V^a Ex^a, apresento

os meus melhores cumprimentos

Melanie Saraiva

Anexo 2



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DECLARAÇÃO

Eu, Pedro Urbano, Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, confirmo que a aluna Melanie Andrade Saraiva (nº estudante 20031727) se encontra a realizar a Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, sob a minha orientação, no presente ano lectivo 2010/2011.

Coimbra, 11 de Março de 2011

Questionário

Os presentes Questionários fazem parte de uma investigação do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem como objectivo principal conhecer a opinião dos profissionais de Educação Pré-escolar acerca dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Não existem respostas certas ou erradas, apenas pontos de vista pessoais, pelo que importa que responda com sinceridade a cada uma das questões que a seguir se apresentam.

As respostas são anónimas “não terá que se identificar”, confidenciais e destinam-se exclusivamente a fins de investigação.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!

Dados demográficos

Idade: _____ Género: M __ F __

Instituição: _____

1. Tipo de Formação:

1.1 Auxiliar de educação

1.2 Educador/ Educadora

1.3 Outro: _____

2. Formação em Ensino Especial: Sim Não

3. Anos de experiência na área:

3.1) 1-5 anos

3.2) 5-10 anos

3.3) 10-15 anos

3.4) 15-20 anos

3.5) + 20 anos

4. Experiência com alunos com NEE: Sim Não

Caso tenha respondido “sim” a questão 4, responda por favor à questão 4.1.

4.1 Considera que a sua experiência com alunos com NEE foi:

Muito Boa

Boa

Razoável

Má

Muito Má

PARTE II – Escala EAFI

Todas as questões tomam a forma de afirmações, em relação às quais se pretende saber o seu grau de acordo ou desacordo. Por favor, assinale com um X a resposta que melhor representa a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Sendo-me dada a possibilidade de aceitar/rejeitar, eu aceitava a inclusão de uma criança com N.E.E. na minha sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero que não existem condições para a generalização de uma prática educativa inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O grau de severidade das N.E.E. condiciona o processo de inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A eficácia pedagógica dos educadores/professores torna-se reduzida, quando têm crianças com N.E.E. incluídas nos seus grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A inclusão de crianças com N.E.E. promove a sua autonomia e independência social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os jardins de infância/escolas estão preparados para receber todas as crianças com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Perspectivo a inclusão como um desafio educativo e estou apto(a) a enfrentá-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As crianças com N.E.E. beneficiam da inclusão, porque estabelecem elos de relacionamento e envolvem-se em actividades sociais com os seus pares fora do jardim de infância/escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O trabalho cooperativo (educador/professor do ensino regular e educador/professor de apoio) na sala de aula, beneficia a qualidade de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os jardins de infância / escolas dispõem de todas as adaptações e/ou materiais para levar a bom termo o processo ensino/aprendizagem (ex.: adaptações na sala de aula e WC, sem barreiras arquitectónicas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A inclusão dos alunos com N.E.E. é facilmente aceite pelos pais dos outros alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A minha escola promove, sem restrições, a educação inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
	Totalmente			Totalmente
13. A comunidade (p.e. através das autarquias), apoia efectivamente a escola inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular garantir, efectivamente, a participação dos pais em cada etapa do processo educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A classe especial é a melhor forma de atendimento para todas as crianças com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A formação inicial que os educadores/professores recebem prepara-os adequadamente para o trabalho que realizam com crianças com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Pessoalmente sinto-me bem informado(a) sobre a legislação vigente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A observação de modelos, nomeadamente os seus pares, é uma forma eficaz de aprendizagem dos alunos com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os educadores/professores do ensino regular são capazes de sinalizar correctamente os alunos com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Acredito que a inclusão é benéfica para os alunos sem N.E.E., permitindo-lhes desenvolver e consolidar valores de solidariedade social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A inclusão é um direito inquestionável independentemente dos resultados alcançados pelas crianças com N.E.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Nos jardins de infância/escolas dá-se mais ênfase às dificuldades e limitações das crianças com N.E.E. do que às suas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A atenção suplementar requerida pelas crianças com N.E.E., implica prejuízo para as outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Estou preparado(a) para modificar o meu curriculum e métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança na minha sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. No jardim de infância/escola não existe uma tradição de trabalho em equipa, o que dificulta a educação inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A formação contínua responde às necessidades de formação dos educadores/professores para trabalharem com crianças com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
27. Alegar que a “falta de recursos” é o maior obstáculo ao trabalho com alunos com N.E.E., é uma “desculpa” frequentemente utilizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. O tipo de apoio pedagógico e técnico (educador/ /professor de apoio, psicólogo, terapeuta, etc.) que tenho recebido, tem sido adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. As crianças com N.E.E. ficam mais expostas a riscos físicos quando são incluídos nos jardins de infância/ /escolas do ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. O Estado investe o suficiente nos recursos necessários ao atendimento das crianças com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Os educadores/professores têm uma atitude positiva para com a inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. A educação inclusiva é benéfica para todos os intervenientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sinto-me apoiado(a), em relação aos aluno com N.E.E. pelos órgãos de gestão da minha escola, nomeadamente pelo(a) director(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. As crianças com N.E.E. integram-se melhor na sociedade quando são incluídas nas classes regulares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. O acréscimo de trabalho que advém da inclusão de alunos com N.E.E., constitui um forte entrave à sua aceitação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Os pais das crianças com N.E.E. não constituem um problema adicional para o educador/professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Os educadores/professores de apoios educativos promovem facilmente a articulação com outros serviços (p.e. ao nível da saúde).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A experiência do educador/professor de apoio educativo é um valor acrescido facilitando o trabalho com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Considero existirem dificuldades no relacionamento interpessoal entre as crianças com N.E.E. e os seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Os jardins de infância/escolas apresentam barreiras arquitectónicas que não facilitam o processo de inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
41. É função do educador/professor de apoio, em conjunto com o educador/professor do regular, sensibilizar a comunidade educativa para a inclusão.				
42. O tempo despendido com alunos com N.E.E. impede o cumprimento da programação pré-estabelecida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. O convívio com as outras crianças constitui um desafio e estímulo ao desenvolvimento dos alunos com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. O comportamento dos alunos com N.E.E. pode constituir um exemplo negativo para os outros alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Os pais de alunos com N.E.E. são elementos particularmente activos no processo educativo do seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Em adultos, as crianças do ensino regular que frequentaram classes em que estavam crianças com N.E.E., aceitam melhor os indivíduos "diferentes".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. As equipas multidisciplinares são indispensáveis à integração/inclusão dos alunos com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. A inclusão de alunos com N.E.E. requer alterações significativas nos procedimentos das turmas do ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. A inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular provoca insegurança no educador/professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. As crianças do ensino regular aceitam, sem restrições, os seus colegas com N.E.E..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionário Q_II

(Dados de Opinião)

(1) - Dos grupos de alunos com N.E.E. a seguir mencionados, deverá ordenar de forma decrescente aqueles que, na sua opinião, causam maiores problemas em ambientes do ensino regular ["1" para maiores e "7" para menores problemas]:

- 1.1 -Dificuldades de aprendizagem
- 1.2 -Distúrbios de comportamento (Emocional/Personalidade)
- 1.3 -Deficiências motoras
- 1.4 -Deficiências auditivas
- 1.5 -Deficiências visuais
- 1.6 -Deficiência Mental
- 1.7 -Autismo

(2) – Baseado na sua experiência pessoal e no conhecimento que tem da sua escola, assinale apenas os três problemas mais importantes na implementação da educação inclusiva:

- 2.1 - Dinheiro
- 2.2 - Apoios educativos
- 2.3 - Meios de acesso ao currículo
- 2.4 - Tamanho da classe
- 2.5 - Pais das crianças com N.E.E.
- 2.6 - Pais das crianças sem N.E.E.
- 2.7 - Formação profissional

(3) Se dependesse de si, qual seria a primeira medida que tomaria para melhorar a inclusão das crianças com N.E.E. nos jardins de infância / escolas 1º CEB ?

ANEXO 4

Quadro 1

Medidas mais importantes para melhorar a inclusão de crianças com NEE em sala de aula mencionadas pelos educadores de infância dividida em categorias e subcategorias

Categorias	% de respostas
Apoios	22,07%
Apoios Educativos	12,21%
Aumentar o número de professores de apoio	0,94%
Aumento do número de horas de apoio	3,29%
Equipas multidisciplinares de apoio aos educadores	5,63%
Comunidade	1,41%
Participação da comunidade	1,41%
Cooperação	3,29%
Cooperação entre profissionais	3,29%
Ensino	2,82%
Reformulação do currículo	2,82%
Formação	23,47%
Cumprimento da legislação e normas	0,47%
Formação aos auxiliares de acção educativa	1,41%
Formação contínua	1,88%
Formação dos Pais	0,94%
Formação em ensino especial	4,23%
Formação inicial dos profissionais	1,41%
Formação profissional	13,15%
Informação	7,04%
Sensibilização da comunidade	5,63%
Sensibilização dos profissionais	1,41%
Legislação	0,94%
Cumprimento da legislação e normas	0,47%
Reestruturar a legislação	0,47%
Recursos	29,58%
Aumentar número de auxiliares	0,94%
Aumentar o número de profissionais do EE	3,76%
Aumento de horas e dias de trabalho dos profissionais	0,47%
Aumento do número de técnicos	1,41%
Recursos arquitectónicos	14,08%
Recursos humanos	3,29%
Recursos Materiais	4,23%
Recursos Monetários	1,41%
Reestruturação dos serviços	1,41%
Aumentar a abrangência do serviço privado	0,47%
desburocratização	0,47%
Reestruturar o sistema de apoios educativos	0,47%
Tamanho de classes	7,98%
Reduzir o número de alunos por turma	7,98%