

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR EM PORTUGAL: A OPINIÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO PÚBLICO E PRIVADO¹

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PORTUGUESE MAINSTREAM EDUCATION: OPINION OF KINDERGARTEN AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS FROM PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION

Margarida Maria de Moura VIEIRA-RODRIGUES²
Maria Manuela Pires SANCHES-FERREIRA³

RESUMO: este artigo particulariza dados de uma pesquisa e teve como objetivo descrever a opinião dos docentes acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e conhecer os fatores que justificam essas opiniões, após seis anos da implementação de um decreto Português que teve o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Foram inquiridos 244 docentes de escolas públicas e privadas do Porto, através de um instrumento constituído por cinco vinhetas que descreviam diferentes funcionamentos de crianças. Os resultados indicaram que as crianças descritas com funcionamentos compatíveis com Perturbação de Espectro de Autismo e Paralisia Cerebral foram as menos aceites, sendo as justificações aduzidas a falta de formação, a impossibilidade de despende o tempo de ensino necessário e a exigência dos outros alunos obterem bons resultados académicos. A formação em Educação Especial apenas estava associada à maior aceitação de alunos com Paralisia Cerebral, e ser docente-educador versus professor do 1º ciclo influencia a aceitação de alunos com Perturbação de Espectro de Autismo, Paralisia Cerebral e Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem. Os docentes do ensino privado evidenciaram maior aceitação dos alunos descritos do que os do público.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Ensino público/privado.

ABSTRACT: This article presents research data and aims to describe the opinion of teachers on the inclusion of students with special needs, exploring the factors that justify their opinion after six years of the Portuguese Decree implementation which aimed to promote equality of opportunities, to value education and to promote improvement in teaching quality. The study included 244 teachers, from public and private schools of Porto through an instrument composed by 5 vignettes with the description of the children's behaviors. The results revealed that behaviors compatible with Autism Spectrum Disorder and Cerebral Palsy were less accepted. The justifications were placed on the lack of training and time to support the child, due to the need of meeting curricular and achievement demands. It also revealed that the training in Special Education was only associated with the students with Cerebral Palsy, and that being kindergarten teacher vs. elementary school teacher influences the acceptance of students with Autism Spectrum Disorder, Cerebral Palsy and Global Developmental/Learning Disabilities. Private school teachers showed a better acceptance of these students in comparison with the ones from public schools.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Public/ Private Education.

1 INTRODUÇÃO

A escola inclusiva tem como princípio básico a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente do seu perfil de funcionalidade. Neste pressuposto do direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, Sanches-Ferreira aduz que,

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>

² Mestrado em Educação Especial, Pós graduação em Multideficiência e Problemas de Cognição pela Escola Superior de Educação do Porto, Licenciatura em Educação de Infância. Fânzeres, Gondomar, Portugal. margaridavr@hotmail.com

³ Doutoramento em Psicologia, Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança e Licenciatura em Psicologia. Porto, Portugal. manuelaferreira@ese.ipp.pt z

A inclusão propõe, assim, uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos anteriores posicionamentos educativos e, muito particularmente, com várias das práticas no domínio da educação especial (SANCHES – FERREIRA, 2002, p.93).

A tendência verificada internacionalmente para a implementação do paradigma de Educação Inclusiva (EI) tem vindo a ser reforçada ao longo dos anos, entre outros aspetos, por documentos emanados de várias organizações, de onde se destacam a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)⁴, a Declaração de Salamanca (1994)⁵ e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)⁶.

Para acompanhar a evolução científica e socioeducativa, a Educação Especial (EE), enquanto conjunto de serviços, tem sido objeto de reformas legislativas em vários países, incluindo Portugal, no sentido de objetivar os princípios inclusivos. Em Portugal, a publicação pelo Ministério da Educação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008) veio substituir o Decreto-Lei n.º 319/1991 (PORTUGAL, 1991) e assumir que para além de não poder ser rejeitada a sua matrícula (art.2.º- 2)⁷, as crianças com NEE de carácter permanente têm direito a respostas educativas adequadas (art.2.º- 3)⁸. Orientado para a implementação dos princípios da escola inclusiva, este decreto introduziu um conjunto de diretrizes no que respeita à conceptualização e ao desenvolvimento do processo de avaliação e elegibilidade, designadamente: responsabilizando e definindo o educador/professor do ensino regular como coordenador do Programa Educativo Individual (PEI) (art.11.-1)⁹; aplicando uma abordagem biopsicossocial¹⁰ no processo de avaliação e elegibilidade, pela introdução do uso da Classificação Internacional da Funcionalidade-Crianças e Jovens (CIF-CJ) como referencial de suporte à avaliação especializada dos alunos referenciados para os serviços de educação especial.

Aceitando o ponto de vista de Sanches-Ferreira (2007, p.9), para quem “a mudança em educação sendo inevitável, está indissociada da transformação dos professores”, estes profissionais e as suas opiniões sobre a educação inclusiva têm um papel fulcral na implementação deste paradigma educacional (ARTILES; KOZLESKI; WAITOLLER, 2011; SHARMA et al.,

⁴ Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

⁵ Aprovada pelos representantes de 92 governos (entre os quais o de Portugal) e 25 organizações internacionais. Com este documento as instituições educacionais devem adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas capacidades físicas, sociais, linguísticas ou outras.

⁶ Aprovada na Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas de 13 de dezembro de 2006, partilhada por 127 países e assinada por Portugal na Assembleia-Geral de 30 de março de 2007.

⁷ Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

⁸ As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

⁹ O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

¹⁰ Que inclui um componente destinado à descrição de fatores ambientais, onde se dá ênfase à complexidade de interações estabelecida entre componentes, substituindo as anteriores sequências unidirecionais por relações recíprocas entre conceitos, adotando uma linguagem neutra, substituindo termos inerentemente negativos por componentes de funcionalidade.

2006). Assim, processo de maximização da inclusão depende dos docentes do ensino regular na medida em que são elementos-chave no processo de aprendizagem dos alunos em situação de incapacidade, mas também representam modelos a seguir pelos alunos com desenvolvimento típico no relacionamento com os colegas em situação de incapacidade (ALVES; LOPES-DOS-SANTOS, 2012).

Estudar as questões associadas à operacionalização da escola inclusiva implica então conhecer as opiniões dos docentes acerca deste paradigma de educação e as variáveis implicadas neste processo. Neste sentido, as pesquisas revelam serem diversas as variáveis alocadas às opiniões dos docentes face à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular, (SHARMA et al., 2006). Além da experiência profissional, o tipo de incapacidade e contacto com alunos com NEE são pontos que condicionam as opiniões dos docentes (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; BORNMAN; DONOHUE, 2013; MALINEN; SAVOLAINEN; XU, 2012; SHEVLIN; FLYNN, 2011). Ainda, e segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial Europeia (AEDNEE)¹¹ (2012), a formação inicial de docentes é também uma variável importante no progresso da EI.

Segundo Fuchs (2010), os docentes concordam, em teoria, com a inclusão de crianças com NEE nas salas do ensino regular, mas quando se reportam à prática pedagógica as opiniões variam. As razões evocadas prendem-se com a falta de formação, falta de apoios dos diretores escolares, falta de trabalho de equipa com os docentes da EE e o número elevado de alunos por sala. No Brasil, Gomes e Barbosa (2006) desenvolveram um estudo que pretendia avaliar as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com Paralisia Cerebral (PC) na sala de aula. Numa amostra de 68 professores, utilizando um questionário com uma escala de atitude, concluíram que 59,09% dos docentes não eram favoráveis à inclusão de alunos com PC, alegando não terem formação para trabalhar com estes alunos e desconhecerem o que é a PC.

Constatamos ainda, que em países onde a inclusão está atualmente a dar os primeiros passos, os resultados equiparam-se aos encontrados noutros países já com tradição de práticas inclusivas. Por exemplo, uma recente revisão da investigação internacional feita por De Boer, Pijl e Minnaert (2011), que visava estudar as atitudes dos docentes, mostra que, com base em resultados de pesquisas na Sérvia (KALYVA; GOJKOVIC; TSAKIRIS, 2007), bem como na vizinha Bósnia-Herzegovina (MEMISEVIC; HODZIC, 2011), países com curta tradição em EI, os educadores tinham atitudes neutras ou mesmo ligeiramente negativas face a este novo paradigma de educação.

Este é o contexto que define o nosso estudo, cujo objetivo consiste em avaliar as opiniões de educadores e professores do 1º ciclo acerca da aceitação em sala de aula de alunos com diferentes perfis de funcionalidade e descrever os fatores que as justificam, designadamente ao nível: da função (educador *vs.* professor) e do local de trabalho (lecionar em ensino público *vs.* ensino privado).

¹¹ É uma organização independente, estabelecida pelos seus países membros para agir como uma plataforma de colaboração no campo da educação de alunos com NEE. É mantida pelos Ministérios da Educação desses países e apoiada pela União Europeia. Os programas visam facilitar a recolha, o processamento e a transferência de informações, de forma a oferecer aos países membros a oportunidade de fazerem trocas de conhecimento.

2 MÉTODO

Após a resposta positiva ao pedido de autorização do estudo ao Serviço de Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar da Direção Geral de Educação do Ministério da Educação, demos início a este estudo, contactando, para isso, os diretores dos estabelecimentos de ensino, a quem enviamos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo em questão, assim como os questionários que foram entregues/enviados, consoante opção das instituições. Posteriormente os dados recolhidos foram processados no programa de estatística *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Para análise das respostas usamos estatística descritiva e inferencial.

2.1 PARTICIPANTES

A amostra deste estudo era constituída por dois grupos distintos, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino público e do ensino privado, da Área Metropolitana do Porto: total de 244 docentes (122 educadores e 122 professores do 1º ciclo), dos quais 130 (53,3%) lecionavam no ensino privado e 114 (46,7%) no ensino público. Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino 95,5%; $n=233$. Dos 15,6% dos docentes com formação em EE apenas 5,7% exerciam funções nesta área. A maioria dos docentes (69,3%) tinha como habilitações académicas bacharelato /licenciatura. Já com mestrado /doutoramento havia 30,7% dos participantes.

2.2 INSTRUMENTOS

O presente estudo optou pelo uso de um questionário que contemplava uma folha de caracterização individual dos participantes e um questionário elaborado em torno de cinco vinhetas. Cada uma descrevia alunos com diferentes perfis de funcionalidade:

Vinheta 1- criança compatível com o quadro da Perturbação do Espectro de Autismo (PEA);

Vinheta 2- criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral (PC);

Vinheta 3- criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual (II);

Vinheta 4- criança compatível com um quadro de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA);

Vinheta 5- criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento (AGD) - no questionário para educadores - e criança compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem (DA) - no questionário para os professores do 1º Ciclo.

Para cada uma das vinhetas era solicitado ao respondente a sua opinião sobre se essa criança poderia ou não frequentar a sua sala de aula, e, perante a sua resposta, o seu posicionamento face a um conjunto de seis razões possíveis que justificassem a sua escolha, numa escala do tipo Likert de 1 a 4, sendo 1 – Discordo Completamente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; até 4 – Concordo Completamente.

Como exemplo apresentamos a vinheta número 1 do questionário usado:

VINHETA 1

Criança que comunica e faz-se entender, essencialmente através de palavras soltas e frases simples. Os seus centros de interesse são reduzidos: puzzles, desenhos, folhear livros e quando lhe é solicitado outras atividades não reage com calma, bate na mesa, abanando a cabeça gritando "ahahahah". Tem grande dificuldade em seguir instruções, interage pouco com os pares, procurando-os raramente e nem sempre respondendo às suas, também, poucas solicitações. Necessita dum ambiente calmo e estruturado para obtermos o seu melhor desempenho. Criança compatível com um quadro de Perturbação do Espectro de Autismo.

Fonte: elaboração própria.

Na questão final era solicitado ao respondente que assinalasse, numa escala tipo Likert (que variava entre 0 - nunca; 1 - pelo menos uma vez; 2 - pelo menos duas vezes; 3 - pelo menos três vezes, 4 - pelo menos quatro vezes; 5 - pelo menos cinco vezes; até 6 – sempre), se nos últimos cinco anos tinha tido experiência/contacto profissional com alunos cujos funcionamentos fossem compatíveis com cada uma das cinco vinhetas apresentadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos referentes à aceitação dos alunos no ensino regular referentes à questão “O aluno descrito nesta vinheta pode estar na sua sala?” são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos docentes relativamente à questão “O aluno descrito nesta vinheta pode estar na sua sala?”

	Amostra total		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta 1 (PEA)	19 7.79%	210 86.07%	15 6.15%
Vinheta 2 (PC)	66 27.05%	167 68.44%	11 4.51%
Vinheta 3 (II)	11 4.53%	163 67.08%	69 28.40%
Vinheta 4 (PHDA)	2 0.82%	126 51.64%	116 47.54%
Vinheta 5 (AGD/DA)	9 3.69%	132 54.10%	103 42.21%

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PEA – Perturbação do Espectro de Autismo, PC – Paralisia Cerebral, II - Incapacidade Intelectual, PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

De um modo geral, podemos dizer que a percentagem de aceitação dos alunos representados pelas descrições é elevada, sendo em quatro das vinhetas, superior a 95%, se conside-

rarmos o sim na sua globalidade, isto é, *com* e *sem* apoio. Relativamente à aceitação dos alunos em função da condição de saúde, a descrição do aluno com funcionamento compatível com PHDA foi a mais aceite (47.54%), seguindo-se as vinhetas compatíveis com DA e II (42.21% e 28.40%, respectivamente), se considerada a resposta *sim, sem apoio*. De fato, menos de 5% dos docentes considerou que estes alunos não podiam estar na sala de aula. Contudo, para os alunos com II, 67% dos docentes consideraram que precisavam de apoio para os incluir na sala do ensino regular.

Em contrapartida, os dados mostram que os alunos com funcionamento compatível com PC são os menos aceites, com 27.05% dos docentes ($n=66$) a referir que não podem estar na sala de aula e 68% a referir que só poderiam frequentar a sala com apoio, o que significa que apenas 4,5% considerou poderem estes alunos estar na sala sem apoio. Em relação à vinheta compatível com PEA, 7.79% ($n=19$) dos docentes respondeu que não poderia ter na sala de aula alunos com estas características, subindo essa percentagem para 86%, se tivesse apoio.

De seguida, fomos analisar as justificações dadas pelos docentes para a sua resposta sobre a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas (Tabela 2).

Tabela 2 - Justificações dadas pelos docentes para as suas respostas quanto à aceitação dos alunos na sala.

	Vinheta 1 (PEA)		Vinheta 2 (PC)		Vinheta 3 (II)		Vinheta 4 (PHDA)		Vinheta 5 (AGD/DA)	
	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	119 (49.0%)	124 (51.0%)	100 (41.3%)	142 (58.2%)	170 (69.7%)	71 (29.1%)	197 (81.7%)	44 (18.3%)	192 (79.7%)	49 (20.3%)
Esta criança não lucrará na sala de aula regular	217 (90.4%)	23 (9.6%)	194 (80.8%)	46 (19.2%)	219 (91.3%)	21 (8.8%)	233 (97.1%)	7 (2.9%)	229 (95.4%)	11 (4.6%)
As unidades de apoio são o espaço indicado	176 (73.6%)	63 (26.4%)	126 (52.5%)	114 (47.5%)	198 (82.5%)	42 (17.5%)	223 (92.9%)	17 (7.0%)	211 (87.9%)	29 (12.1%)
A inclusão de alunos com NEE promove o desenvolvimento sociomoral dos pares	5 (2.1%)	237 (97.9%)	14 (5.8%)	228 (93.4%)	12 (4.9%)	231 (94.7%)	16 (6.6%)	226 (93.4%)	11 (4.5%)	232 (95.5%)
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	155 (64.3%)	86 (35.7%)	146 (60.3%)	96 (39.3%)	176 (72.1%)	65 (26.6%)	163 (67.4%)	79 (32.6%)	182 (75.8%)	58 (24.2%)
A exigência de bons resultados académicos, reduz ao tempo com o aluno	107 (44.6%)	133 (55.4%)	93 (38.8%)	147 (61.3%)	123 (51.3%)	117 (48.0%)	131 (54.6%)	109 (45.4%)	125 (52.1%)	115 (47.9%)

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PEA – Perturbação do Espectro de Autismo, PC – Paralisia Cerebral, II - Incapacidade Intelectual, PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, AGD/DA – Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem.

Conforme se pode observar, os docentes foram quase unânimes em defender que a inclusão dos alunos descritos nas vinhetas promove o desenvolvimento socioemocional dos

pares e de que os próprios alunos beneficiam por estarem no contexto de sala de aula regular (valores percentuais acima de 90%, exceto na vinheta descritora de PC).

Mais de metade dos docentes reportou não ter formação para trabalhar com alunos retratados nas vinhetas compatíveis com PEA 51.0% ($n=124$) e com PC 58.2% ($n=124$). A relação inverteu-se quando analisada a opinião sobre a formação para lidar com os alunos descritos nas vinhetas compatíveis com II, PHDA e AGD/DA, sendo que 80% respondeu ter formação para tal.

Ao nível das justificações em que a tônica é colocada nos resultados académicos das turmas, mais de metade dos docentes expressou não poder despende muito tempo com os alunos com PEA e PC (55.4% e 61.3% respectivamente). Para além disso, um substancial número de docentes considera que a presença dos alunos descritos em cada vinheta retira à turma tempo útil de trabalho (valores percentuais entre 35.7% e 39.3%). Verificamos ainda que aproximadamente metade dos docentes (47.5%) considera as unidades de apoio especializado como o espaço mais apropriado para os alunos retratados na vinheta compatível com PC.

Face a estes resultados fomos averiguar em que medida a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas e as justificações apresentadas se associam com as características dos docentes, designadamente com a sua função (educador vs. professor), o local de ensino (público vs. privado). Para o efeito aplicamos o teste de *Qui-Quadrado* (Tabela 3).

Tabela 3 - Teste Qui-Quadrado quando testada a independência entre a aceitação dos alunos e a função (educador vs. professor) e o local de trabalho (ensino público vs. privado).

A criança pode estar na sala	Educador vs. Professor			Público vs. Privado		
	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g	Valor de prova	Estatística de teste do Qui-Quadrado	g	Valor de prova
Vinheta PEA	18.953	2	<0.001	10.910	2	0.004
Vinheta PC	6.859	2	0.032	1.269	2	0.530
Vinheta II	1.579	2	0.454	20.745	2	<0.001
Vinheta PHDA	2.032	2	0.361	13.004	2	0.002
Vinheta AGD/DA	8.999	2	0.011	7.506	2	0.023

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PEA – Perturbação do Espectro de Autismo, PC – Paralisia Cerebral, II - Incapacidade Intelectual, PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, AGD/DA – Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem.

Os valores de prova obtidos levam-nos a concluir que ser um professor ou educador tem influência na aceitação quando se tratam de alunos com PEA, com PC e com AGD/DA ($\alpha < 0.05$), mas não nos casos dos alunos com II ou PHDA. Por sua vez, o fato de desempenhar funções numa escola pública ou privada influencia também a aceitação dos alunos retratados nas vinhetas, excepto dos alunos com funcionamento compatível com PC.

Face a estes dados, analisamos a distribuição da amostra segundo a função e local de trabalho do docente e a aceitação dos alunos retratados nas vinhetas (com valores de prova significativos). Os dados são visíveis na Tabela 4.

Face aos valores percentuais obtidos para a resposta “*esta criança NÃO pode estar na sala de aula*”, concluímos que no caso da vinheta compatível com PC são os educadores quem

menos a aceita, com 33.61% ($n=41$) a referir que não poderiam estar na sala. A vinheta que descreve alunos compatíveis com PEA encontra-se também entre as menos aceites pelos professores, com 14.75% ($n=18$) a considerarem que os referidos alunos não podem estar presentes na sua sala de aula. Além disso, estes alunos são vistos como os que mais apoios exigem, sendo que 90.16% ($n=110$) e 81.97% ($n=100$), respectivamente dos educadores e dos professores, referem que apenas podem frequentar a sua sala se esses apoios estiverem presentes. Podemos ainda inferir, que esta opinião específica dos educadores em relação à vinheta compatível com PEA pode dever-se ao fato de, nos últimos anos, ter aumentado o número de diagnósticos de alunos com este perfil antes da entrada no 1º ciclo, pelo que ao terem mais crianças com PEA em contexto pré-escolar aumenta o seu grau de aceitação.

Constatamos ainda que os professores evidenciaram precisar de mais apoio (76.23%), no caso das vinhetas compatíveis com PC do que os educadores (60.66%). Já no caso das vinhetas compatíveis com AGD/DA, cerca de 50.82% dos professores respondeu não precisar de apoio na sala para trabalhar com estes alunos, ao contrário dos educadores com 60.66% a indicar necessitar de apoio nas suas salas.

Tabela 4 - Distribuição da amostra segundo a aceitação e a função e o local onde os docentes lecionam

	Educadores			Professores		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta PEA	1 0.82%	110 90.16%	11 9.02%	18 14.75%	100 81.97%	4 3.28%
Vinheta PC	41 33.61%	74 60.66%	7 5.74%	25 20.49%	93 76.23%	4 3.28%
Vinheta II						
Vinheta PHDA						
Vinheta AGD/DA	7 5.74%	74 60.66%	41 33.61%	2 1.64%	58 47.54%	62 50.82%

	Público			Privado		
	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio	Não	Sim, com apoio	Sim, sem apoio
Vinheta PEA	11	102	1	8	108	14
	9.65%	89.47%	0.88%	6.15%	83.08%	10.77%
Vinheta PC						
Vinheta II	10	85	19	1	78	50
	8.77%	74.56%	16.67%	0.78%	60.47%	38.76%
Vinheta PHDA	2	71	41	0	55	75
	1.75%	62.28%	35.96%	0.00%	42.31%	57.69%
Vinheta AGD/DA	8	63	43	1	69	60
	7.02%	55.26%	37.72%	0.77%	53.08%	46.15%

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PEA – Perturbação do Espectro de Autismo, PC – Paralisia Cerebral, II - Incapacidade Intelectual, PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, AGD/DA – Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem.

Quanto ao local de ensino, público ou privado, verificamos que, de uma forma geral, os docentes do ensino privado apresentaram valores percentuais mais acentuados (10.77%, 38.76%, 57.69% e 46.15%, respectivamente) do que os docentes do ensino público, quando referiram aceitar os alunos na sua sala mesmo sem apoio, mostrando ainda que no caso da vinheta compatível com PHDA há uma aceitação total (considerando com/sem apoio).

De seguida, averiguamos a independência entre as justificações para a aceitação dos alunos propostos, a função de docente e o seu local de trabalho. Os resultados da aplicação do teste de *Qui-Quadrado* não se encontram aqui representados (devido à natural limitação de espaço), pelo que passaremos à análise da distribuição dos docentes segundo a justificação apresentada para a aceitação dos alunos, conforme o local de ensino e a sua função, apenas para as relações onde o valor de prova mostrou ser significativo (Tabela 5).

Perante estes resultados, ao nível das justificações dadas, em que é que diferem então os *educadores dos professores*? Os dados obtidos mostraram que os educadores apresentaram valores percentuais mais elevados (29.8%) do que os professores (10.8%) relativamente à resposta “*não tenho formação para trabalhar com a criança*” retratada nas vinhetas compatíveis com PC, com PHDA e com DA/AGD. Em ambos os grupos as maiores percentagens para a resposta “*não tenho formação*” ocorria quando se referiam aos alunos com funcionamento compatível com PC, sendo que mais de metade dos docentes - 65.3% dos educadores e 52.1% dos profes-

sores- partilhava desta opinião; ainda, a maior parte dos docentes foram da opinião de que os alunos com PEA lucram por estarem na sala de aula do ensino regular, sendo que esse valor é percentualmente superior no caso dos educadores (95.0%).

Uma percentagem relevante de educadores (18.3%) considera que as unidades de apoio especializado são o espaço mais indicado para os alunos com funcionamento compatível com AGD/DA.

Tabela 5 - Distribuição dos docentes segundo a justificação apresentada para a aceitação dos alunos consoante a sua função e o local de ensino

		Educador		Professor	
		Discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança	Vinheta 2 (PC)	42 34,7%	79 65,3%	58 47,9%	63 52,1%
	Vinheta 4 (PHDA)	92 76,0%	29 24,0%	105 87,5%	15 12,5%
	Vinheta 5 (AGD/DA)	85 70,2%	36 29,8%	107 89,2%	13 10,8%
Esta criança não lucrar na sala de aula regular	Vinheta 1 (PEA)	114 95,0%	6 5,0%	103 85,8%	17 14,2%
	Vinheta 2 (PC)				
	Vinheta 3 (II)				
As unidades de apoio são o espaço indicado	Vinheta 1 (PEA)				
	Vinheta 2 (PC)				
	Vinheta 3 (II)				
	Vinheta 5 (AGD/DA)	98 81,7%	22 18,3%	113 94,2%	7 5,8%
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho	Vinheta 1 (PEA)	89 73,6%	32 26,4%	66 55,0%	54 45,0%
A exigência de bons resultados académicos reduz ao tempo com o aluno	Vinheta 1 (PEA)				
	Vinheta 2 (PC)	38 31,7%	82 68,3%	55 45,8%	65 54,2%
	Vinheta 3 (II)				
	Vinheta 4 (PHDA)				
	Vinheta 5 (AGD/DA)				

	Público		Privado	
	Discordo	Concordo	Discordo	Concordo
Não tenho formação para trabalhar com esta criança				
Esta criança não lucrará na sala de aula regular	97	17	120	6
	85,1%	14,9%	95,2%	4,8%
	83	31	111	15
	72,8%	27,2%	88,1%	11,9%
	98	16	121	5
	86,0%	14,0%	96,0%	4,0%
As unidades de apoio são o espaço indicado	73	40	103	23
	64,6%	35,4%	81,7%	18,3%
	51	63	75	51
	44,7%	55,3%	59,5%	40,5%
	84	30	114	12
	73,7%	26,3%	90,5%	9,5%
A turma será prejudicada em tempo útil de trabalho				
A exigência de bons resultados acadêmicos reduz ao tempo com o aluno	41	73	66	60
	36,0%	64,0%	52,4%	47,6%
	33	81	60	66
	28,9%	71,1%	47,6%	52,4%
	44	70	79	47
	38,6%	61,4%	62,7%	37,3%
	47	67	84	42
	41,2%	58,8%	66,7%	33,3%
48	66	77	49	
	42,1%	57,9%	61,1%	38,9%

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PEA – Perturbação do Espectro de Autismo, PC – Paralisia Cerebral, II - Incapacidade Intelectual, PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, AGD/DA – Atraso Global de Desenvolvimento/Dificuldades de Aprendizagem.

Quando a tônica das justificações é colocada nos efeitos para a turma, vemos que a distribuição percentual é relativamente homogênea entre os professores que dizem concordar e discordar de que a turma será prejudicada em tempo útil de trabalho com a presença dos alunos com PEA. Quanto aos educadores, 26,4% salientam que a turma será prejudicada com a presença destes alunos.

A maior parte dos docentes é de opinião de que não podem despende muito tempo com os alunos com funcionamento compatível com PC, dadas as exigências para obter bons resultados acadêmicos, mas surpreendentemente, o valor percentual é mais acentuado nas res-

postas dos educadores (68.3%) do que nas dos professores (54.2%), talvez por os educadores considerarem ter um elevado número de crianças por sala.

Relativamente à variável *ensino privado e público*, vimos que de um modo geral, os docentes do ensino público apresentaram valores percentuais mais elevados do que os do ensino privado para as justificações congruentes com a menor aceitação dos alunos. Existem mais docentes no ensino público (relativamente ao ensino privado) a partilharem da opinião de que os alunos com funcionamento compatível com PEA, PC e II não têm benefício por estarem incluídos na sala de aula juntamente com os seus pares com desenvolvimento típico, sendo que as unidades de apoio especializado são o espaço indicado. Ainda, quanto à justificação alusiva ao fato de as exigências relacionadas com os resultados académicos não permitirem despendere tempo com estes alunos, é também no ensino público que esta está mais presente, sendo que mais de metade dos docentes do ensino público concorda com esta justificação considerando os alunos descritos em cada uma das vinhetas.

4 CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva, como vimos ao longo deste trabalho, é um fenómeno global que pode ser restringido ou expandido consoante as políticas sociais, a legislação em vigor e o desenvolvimento socioeconómico dos países.

Na revisão da literatura tentamos mostrar a universalidade do pensamento inclusivo através dos estudos apresentados, desde os países com tradição neste paradigma aos países com movimentos inclusivos ainda emergentes, mostrando ser efetivamente um processo de interesse comum.

No nosso estudo, quisemos então entender as opiniões dos docentes no pós Decreto-Lei 3/2008 (PORTUGAL, 2008), visto este ter constituído uma ruptura com o anterior decreto, no que diz respeito ao papel ativo do educador e do professor do ensino regular, como coordenador do PEI. Desta forma foi possível percebermos melhor o panorama atual quanto à opinião dos docentes sobre EI.

Numa apreciação global dos resultados, podemos dizer que a percentagem de aceitação de todos os alunos retratados nas vinhetas apresentadas é elevada, tendo atingido valores percentuais superiores a 95% - considerando o *Sim* na sua globalidade (com e sem apoio) para os alunos com diferentes perfis de funcionalidade, à exceção dos alunos com PC. Relativamente às razões dadas pelos docentes para as suas respostas sobre a aceitação de alunos com diferentes incapacidades, vimos globalmente a quase unanimidade na defesa de que a presença dos alunos nas turmas é um benefício para o aluno com incapacidades, mas também para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos com desenvolvimento típico. Aliás, este último aspecto é amplamente defendido na literatura, no esforço de olhar para a inclusão sob as lentes dos pares AEDEE (2012). Os pares com contato com alunos com incapacidades tendem, teoricamente, a mostrar maior consciência sobre o respeito pelo outro e pela diversidade, tornando-se indivíduos mais tolerantes (ALVES; LOPES-DOS-SANTOS, [2012-2015]; HANSEL, 2012). Deste modo, no que concerne às principais razões avançadas acerca dos alunos menos aceites – alunos com PC e com PEA – vimos que mais de metade dos docentes considera não ter formação suficiente para lidar com os alunos. Estes resultados ganham âncora em estudos realizados por

diversos autores. Sanches-Ferreira et al. (2010) observaram que os professores do ensino regular denunciavam a falta de conhecimento para lidar com alunos com deficiência dentro de salas. Também Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) mostram que a justificação que os docentes davam para a sua posição de segregadores, era não terem formação para atender alunos com PEA, II e PC (BORNMAN; DONOHUE, 2013).

Segundo Thomas e Loxley (2007), não ter estratégias de ensino adequadas a uma pedagogia inclusiva conduz os docentes a sustentarem a necessidade de unidades de apoio, não considerando benéfico que todos os alunos sejam incluídos nas salas de aula do ensino regular. Este princípio foi confirmado no nosso estudo, pois, dos nossos respondentes, 47,5% indicam que, para o caso de alunos com PC, as unidades de apoio são a melhor solução.

Constituiu também objetivo deste estudo, averiguar em que medida a aceitação dos alunos descritos em cada uma das vinhetas e as justificações apresentadas se associavam às características dos docentes, designadamente da sua função e local de trabalho. Os resultados mostraram que a função dos docentes tinha relação (influência) com a aceitação dos alunos com NEE nas salas de aula, mas somente no caso de alunos com PEA, PC e AGD/DA, com os professores a mostrarem serem mais inclusivos, no caso de alunos com PC, embora reclamando mais apoio para os manter na sala do que os educadores. Também os professores são os que mais aceitam alunos com AGD/DA referindo mesmo não precisar de apoio para trabalhar com estes alunos. No caso de alunos com PEA, os educadores são os mais inclusivos e dizem aceitar estes alunos com apoio.

Podemos ainda inferir, que esta opinião, específica dos educadores em relação aos alunos com PEA, pode dever-se ao fato de, nos últimos anos, ter aumentado o número de diagnósticos precoces de alunos com este perfil antes da entrada no 1º ciclo, pelo que ao terem mais alunos com PEA em contexto pré-escolar aumenta o seu grau de aceitação. Relativamente aos alunos com II e PHDA, a sua aceitação é independente de os docentes serem educadores ou professores.

A justificação dada pelos docentes sobre as unidades de apoio especializado serem o espaço mais indicado para os alunos, está também associada à sua função, pois quando se tratava de alunos com DA/AGD os educadores eram menos favoráveis à sua inclusão na sala, concordando (18,3%) que as unidades seriam o local adequado para estes alunos, talvez porque para os educadores o AGD não seja muito bem definido e claro, enquanto para os professores o conceito de DA é mais concreto.

Ainda, e com foco noutra questão do nosso estudo, escrutinando da aceitação dos alunos em função da tipologia do estabelecimento de ensino onde os docentes lecionam (público vs privado), os resultados mostram que o fato de se tratar de uma escola pública ou privada influencia a aceitação dos alunos, com os docentes do ensino público a evidenciarem menor aceitação dos alunos do que os do ensino privado. No entanto, em relação aos alunos com PC esta premissa não tem significado, pois vemos que a sua aceitação é independente do fato do docente exercer funções no ensino público ou privado. Salientamos que foi dos casos apresentados o menos aceite e referimos o fato de os docentes considerarem que estes alunos devem estar nas unidades de apoio especializado. Então, podemos estar perante um tipo de *construção social* face ao conceito de PC, onde a capacidade de participação destes alunos oferece muitas

dúvidas aos docentes e, como vimos, mais de 50% dizem não ter formação para trabalhar com estes alunos.

Estas nossas observações aproximam-se dos estudos de Gomes e Barbosa (2006), que analisavam a opinião dos docentes face à inclusão de alunos com PC, e que mostraram que as razões que levavam a maioria dos docentes a não ser favorável à inclusão destes alunos se relacionavam com o fato de não terem formação, mas acima de tudo, de terem desconhecimento do que é a PC e acharem não ser da sua responsabilidade trabalhar com estes alunos.

Quanto às restantes vinhetas, os dados sugerem que os professores do ensino privado são os que mais aceitam os alunos, sendo também os que mais consideram que os alunos com PEA, com II, com PHDA ou com DA podem estar na sala de aula, mesmo sem apoio, ou seja, são mais inclusivos e veem-se com competências para trabalhar sozinhos com estes alunos.

Perante estes resultados, pertinente será focar e discutir sobre as razões destas opiniões, que podem prender-se ao fato de, em Portugal, não sendo ainda obrigatória a frequência da Educação Pré-Escolar, o estado não estar desta forma obrigado a garantir acesso a este grau de ensino, logo, e segundo dados estatísticos da Inspeção Geral da Educação, uma em cada quatro crianças portuguesas em idade de frequentar a Educação Pré-Escolar não tem acesso a este setor de educação, o que significa que a taxa de cobertura se situa nos 75%, sendo esse um fator de forte discriminação educativa e justiça social (as famílias têm então como alternativa o ensino privado).

De salientar também que discutimos o fato de os docentes do privado no nosso estudo parecerem mais inclusivos e verem-se capazes de trabalhar com os alunos com PEA, II, PHDA ou DA nas suas salas e sem ajuda, pode dever-se ao fato de neste contexto escolar não chegarem alunos com dificuldades severas nestes domínios

Este estudo conduz-nos a refletir sobre os conteúdos da formação inicial, sustentando que esta seja foco de atenção, debate e mudança na conjuntura atual de ensino. Se a aceitação e opinião dos docentes sobre a inclusão está ao nível da percepção/crenças dos professores sobre o quão capazes se sentem para lidar com os alunos com incapacidades ou quão útil consideram a presença na sala de aula para os próprios alunos, mas também para a turma, então a formação inicial deverá ser cada vez mais capaz de focar este aspeto, investindo no desenvolvimento, junto dos professores, da trilogia defendida pela AEDDEE (2012) formada por valores, conhecimentos e competências. Também Peng et al. (2014) afirmam que, para a inclusão deixar de ser apenas um conceito, devem ser fornecidos aos docentes meios que assegurem as diferentes necessidades adicionais de suporte que os alunos precisam.

REFERÊNCIAS

- AEDNEE. *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012.
- ALVES, S.; LOPES-DOS-SANTOS. *Bringing Disability Awareness into the General Curriculum*, University of Porto, Porto, [2012-2015].
- ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; WAITOLLER, F. *Inclusive Education: examining equity on five continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology*, v.20, n.2, p.191-211, 6/2000.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v.22, n.4, p.367-389, 2007.

BORNMAN, J.; DONOHUE, D. South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, v.60, n.2, p.85-104, 2013.

DE BOER, A.; PIJL, S.; MINNAERT, A. Regular primary school attitudes towards inclusive education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, v.15, n.3, p.331-353, 2011.

FRANCES, L. et al. Que prevê a aceitação de alunos com necessidades educativas especiais dos professores no jardim de infância? *Australian Journal of Educational & Psicologia do Desenvolvimento*, v.14, p.60-70, 2014.

FUCHS, W. *Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion*. Southwest Regional Association of Teacher Educators (SRATE) Journal, Winter Edition., 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, J. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 abr. 2015.

HEDEGAARD-HANSEN J. Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v.16, n.1, p.89-98, 2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603111003671632>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

HORNE, P.; TIMMONS, V. Making it work: teachers' perspectives on inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, v.13, n.3, p.273-286, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110701433964>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

KALYVA, E.; GOJKOVIC, D.; TSAKIRIS, V. Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, v.22, n.3, p.31-36, 2007.

MALINEN, O.; SAVOLAINEN, H.; XU, J. Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, v.28, n.4, p.526-534, 2012.

MEMISEVIC, H.; HODZIC, S. Teachers' Attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, v.15, n.7, p. 699-710, 2011.

PENG, J. et al. Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, v. 34, p.77-89, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059313000412>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

PORTUGAL. *Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro*. Diário da República, 1ª série, N° 13.

PORTUGAL. *Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de agosto*. Diário da República, 1ª série – A.

SANCHES-FERREIRA, M.; MICAELLO, M. *Teacher education for inclusion country report Portugal*. European Agency for the Development of Special Needs Education: Odense, Denmark, 2010.

SANCHES-FERREIRA, M. *Manual educação especial educação regular, uma história de separação*. Porto: Afrontamento, 2007.

SHARMA, U. et al. Pre-service teacher's attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, v. 21, p.80-93, 2006.

SHEVLIN, M.; FLYNN, P. School leadership for special educational needs. In: O'SULLIVAN, H. & WEST-BURNHAM, J. (Ed.). *Leading and Managing Schools*, London: Sage, 2011. p.126-40.

THOMAS, G.; LOXLEY A. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Series Editors: Gary Thomas and Christine O'Hanlon, 2007.

TSAKIRIDOU, H.; POLYZOPOULOU, K. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, v.2, n.4, p.208-218, 2014. Disponível em: <<http://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2007. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

UNITED NATIONS. *Convention on the Rights of the Child*, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 05 dez.2014.

Recebido em: 13/09/2016
Reformulado em: 13/03/2017
Aprovado em: 15/03/2017