

ANO 47-1, 2013

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

## Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais<sup>1</sup>

Maria Deolinda Oliveira Silva<sup>2</sup>, Célia Ribeiro<sup>3</sup> e Anabela Carvalho<sup>4</sup>

### Resumo

Num momento em que questões como inclusão educativa, atitudes e práticas inclusivas têm tido evidência crescente, nomeadamente no ensino básico, é necessário atender à diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que a partir dela se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade. Assim, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas. Neste contexto, a presente investigação assenta na problemática: quais as atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula? Através de uma metodologia de investigação quantitativa, com a aplicação de um questionário a 105 docentes dos 2.º e 3.º ciclos de três Agrupamentos de Escolas do Concelho de Viseu, encontrámos dados que confirmam as atitudes e práticas dos professores favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Consta-se que são os professores do sexo masculino e os que têm uma formação complementar à de base, bem como aqueles que apresentam entre seis a dez anos de serviço e com o mesmo tempo de experiência com NEE os que regem, de forma mais frequente, as suas atitudes e práticas pelo conceito de educação inclusiva. Pode-se concluir que as práticas existentes na escola se guiam por atitudes inclusivas havendo, contudo, ainda um caminho a percorrer para melhorar o que é proclamado para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Integração; Inclusão; Atitudes e Práticas dos Professores

---

1 Este artigo é parte integrante de um trabalho mais alargado realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial (Universidade Católica Portuguesa - Viseu, 2011), sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro e da Mestre Anabela Carvalho.

2 E-mail: deol.linda@gmail.com

3 E-mail: cribeiro@crb.ucp.pt

4 E-mail: anabela.cruz.carvalho@gmail.com

## Introdução

Um dos desafios que se coloca à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, obtenham sucesso no seu percurso escolar. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento emergente da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, organizada pela UNESCO, em junho de 1994, as escolas devem adaptar-se para incluir todas as crianças e jovens. Neste conceito de escola para todos incluem-se os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

A legislação atualmente em vigor em Portugal, as mais recentes orientações no campo da educação e reabilitação, e as normas sobre igualdade de oportunidades, preconizam a inclusão das pessoas com deficiência em todos os domínios da vida social e o seu direito à plena cidadania. Neste sentido, apontam também para a abertura da Escola às crianças e jovens com NEE, numa perspetiva de *Escola Inclusiva*.

Seguindo o caminho apontado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, garante o acesso à educação e a sua gratuitidade aos alunos com NEE, e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem reafirmar a exigência da criação de medidas e respostas adequadas nas escolas do ensino regular. Um dos aspetos referidos neste Decreto-Lei é o prosseguimento da escolaridade por parte de alunos com NEE, acompanhando o seu grupo ao longo dos vários níveis de ensino. No entanto, esta filosofia de Escola poderá estar dependente de múltiplos fatores e condições que passam pela postura dos professores, enquanto parceiros fundamentais no processo de mudança ao nível das atitudes e práticas, pelo trabalho em equipa, por uma educação orientada para a resolução de problemas, elevada qualificação profissional, formação contínua e, fundamentalmente, grande disponibilidade.

Torna-se necessário a diversificação e flexibilização do ensino que se reflete no currículo, mediante adaptações necessárias à inclusão das crianças e jovens com NEE, para que as nossas escolas possam responder às solicitações de todos os alunos.

A inclusão de todos os alunos com NEE em salas de aula do ensino regular leva à reflexão e implementação de dinâmicas próprias inerentes a todo o processo educativo numa corresponsabilização e envolvimento dos professores e restantes intervenientes da comunidade educativa. Nesta filosofia de escola, não interessa apenas conhecer a problemática do aluno, mas essencialmente o que se faz com ele e como se faz para promover o seu sucesso escolar.

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da

rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

## **Atitudes e práticas inclusivas**

A atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Conforme nos aponta Warwick (2001), “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (p. 115).

Existem muitas definições de atitudes, mas em geral são apontadas como o “sistema fundamental pelo qual o homem ordena e determina a sua relação e conduta com o seu meio ambiente”. São as formas que temos de reação perante os valores, “Predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, são o resultado de influência dos valores em nós” (Alcântara, 1998, p. 9). Desta forma, não podem ser observadas diretamente, mas indiretamente através dos seus efeitos sobre os atos do comportamento, juízos e escolhas.

Quanto à prática pedagógica, Moreira (2004) define-a como uma ação puramente observável e que gera uma atividade concreta, cujos resultados podem ser assinalados e comprovados. As práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planejadas (curriculares e extracurriculares), metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos.

Considera-se que uma escola para todos pressupõe uma exigência, uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas, para que seja, efetivamente, uma “Escola de Todos”, onde todos desenvolvam sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação. Partindo do pressuposto que todos os alunos estão na escola para “aprender”, cabe à mesma adaptar-se a cada situação em particular procedendo a mudanças organizacionais, funcionais e no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que há resistência, que há professores com atitudes opostas aos princípios da inclusão (Freire, 2008).

Se uma escola para todos constitui a base para assegurar a igualdade de oportunidades para as pessoas em todos os aspectos da sua vida, é evidente o valor das práticas inclusivas de crianças e jovens com NEE, em contextos lúdicos e educativos (Rodrigues, 2003).

Se existe o compromisso de educar cada criança / jovem no seu meio, ou seja, comunidade, família, escola, sala de aula, é essencial planificar, organizar espaços, atividades, grupos, conteúdos curriculares, estratégias de ensino, por parte de toda uma equipa em articulação com a família (Brandão, 2007).

Estar incluído é muito mais do que uma presença física. É o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (centrada na colaboração de todos os intervenientes) são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo turma (Silva, 2009).

A European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2005) efetuou um estudo sobre as práticas de aula em vários países da Europa, onde foram identificadas algumas estratégias impulsionadoras de inclusão em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, nomeadamente:

- Ensino cooperativo - os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e também com outros profissionais exteriores à escola;
- Aprendizagem cooperativa - tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros quando têm níveis de capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto;
- Formação de grupos heterogéneos para abordagens educativas diferenciadas (necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula);
- Estratégias alternativas de aprendizagem;
- Planificação do ensino para alunos com NEE (com base na caracterização destes) - ensino por áreas curriculares que pode implicar mudança na organização do espaço e do currículo.

Este estudo permitiu concluir que a combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que “o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os alunos” (EADSNE, 2005, p. 4). Neste sentido, a responsabilização pelo atendimento a todos os alunos por parte do professor do ensino regular exige uma melhoria e uma consequente mudança nas suas práticas pedagógicas que acabam por beneficiar a todos (Porter, 1997).

Silva (2009) também refere que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula.

Neste sentido, Jiménez (1997) refere que o professor deve planificar curricularmente as sequências de aprendizagem; utilizar métodos pedagógicos reeducativos

ou compensatórios, bem como técnicas ou materiais didáticos apropriados ao estilo de aprendizagem de cada aluno; efetuar relatórios evolutivos; alertar e integrar os pais no processo e progresso educacional das crianças; colaborar na elaboração e acompanhamento das adaptações ou programas de desenvolvimento individual das crianças integradas; estudar as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada criança e jovem.

É, assim, fundamental para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças; afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem; reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente; crie sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem; encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno; alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos (Heacox, 2006).

É importante salientar, também, a formação do próprio professor, que é determinante para a condução do ensino em si, e, em última instância, para a coerência dos valores transmitidos pela Escola. É indispensável preparar os professores para admitirem as diferenças individuais dos alunos com NEE, para não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais (Correia, Cabral, & Martins, 1999).

A formação dos professores do ensino regular contribui para o desenvolvimento profissional e para a implementação de uma educação inclusiva nas escolas, garantindo, assim, respostas educativas adaptadas a alunos com NEE e criando atitudes positivas aos princípios da inclusão (Correia, 2008a).

## **Objetivos do estudo**

Neste contexto de inovação, exigida pela inclusão, coloca-se a questão de partida: Quais as atitudes e práticas dos professores dos 2º e 3º ciclos face à inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais na sala de aula? Perante esta questão traçamos os objetivos deste estudo:

- Identificar as atitudes e práticas dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão dos alunos com NEE.
- Verificar se as práticas vão ao encontro das atitudes preconizadas pelos professores.
- Saber se as atitudes e as práticas variam com o sexo, a idade, a formação inicial, formações complementares, tempo de serviço e anos de experiência com alunos com NEE.

De acordo com os objetivos delineados é possível identificar as variáveis centrais desta investigação, sendo elas:

- 1) Atitudes face à inclusão.
- 2) Práticas em contexto de sala de aula.
- 3) Variáveis sociodemográficas, tais como sexo, idade, formação inicial, formações complementares, tempo de serviço e anos de experiência com alunos com NEE.

## **Procedimentos**

Para a realização do estudo em causa optou-se por uma observação indireta conseguida através do recurso ao inquérito por questionário. Com este tipo de investigação é possível averiguar se as experiências e as perspetivas dos inquiridos se enquadram num conjunto de categorias predeterminadas expressas no questionário estruturado. É ainda possível, com este tipo de metodologia, preservar o anonimato e a confidencialidade, promover a imparcialidade nas respostas e minimizar eventuais constrangimentos por parte dos sujeitos participantes (Boavida & Amado, 2006).

A análise dos dados enquadrrou-se, de modo preferencial, num paradigma de natureza quantitativa, embora se tenha recorrido ainda à análise de conteúdo na questão de resposta aberta.

## **População e amostra**

A amostra foi selecionada ao acaso (não probabilística), a partir da totalidade da população escolar e é constituída por 105 professores que se encontravam a lecionar, no ano letivo de 2010/2011, o 2º e/ ou o 3º ciclos nos Agrupamentos Infante D. Henrique, Silgueiros e Vil de Soito, inseridos no Concelho de Viseu. A área de influência dos agrupamentos abrange várias freguesias e a sua população escolar é, na maioria, composta por alunos oriundos de novas zonas urbanas e de aldeias limítrofes da cidade de Viseu, com alguns problemas económicos, sociais, culturais e afetivos, englobando alunos vindos de países estrangeiros e outros de etnia cigana.

Tendo em consideração a variável “sexo” (cf. quadro 1), verificamos que a amostra é constituída maioritariamente por sujeitos do sexo feminino ( $n=77$ ), correspondendo a uma percentagem de 73.3%. Os restantes 28 sujeitos são do sexo masculino, correspondendo a 26.7% da amostra.

No que diz respeito à idade, o participante mais novo tem 25 anos e o mais velho 62. A média centra-se nos 44 anos, com um desvio padrão de 7.2 anos. Com o objetivo

de facilitar o posterior tratamento estatístico e interpretação dos resultados, dividiu-se a amostra em três classes de onde emergiram três faixas etárias, usando o critério dos intervalos normalizados a partir da média mais e menos um desvio padrão (DP). Desta forma, é possível verificar que 63.8% dos sujeitos tem uma idade compreendida entre 38 e 51 anos ( $n=67$ ), 19% tem uma idade inferior a 38 anos e 17.1% uma idade superior a 51 anos.

Tendo em conta a variável relativa à “formação inicial”, verifica-se que 59% dos professores têm formação inicial no 3º ciclo, 40% no 2º ciclo e apenas um sujeito (1%) tem formação inicial nos dois ciclos (2º e 3º). Da totalidade dos sujeitos, apenas 20% fez formação complementar, apesar da oferta diversificada de cursos de complemento de formação contínua. Esta formação reparte-se pelas áreas de educação especial (47.6%), orientação educativa (4.8%), administração escolar (4.8%) e formação no 2º ciclo (4.8%).

**Quadro 1**  
Dados Pessoais

Dados Pessoais			
		n	%
<b>Sexo</b>			
Masculino		28	26.7
<b>Feminino</b>		<b>77</b>	<b>73.3</b>
	<b>Total</b>	105	100
<b>Faixa etária</b>			
<38		20	19
<b>38-51</b>		<b>67</b>	<b>63.8</b>
>51		18	17.1
	<b>Total</b>	105	100
<b>Formação inicial</b>			
2º ciclo		42	40
<b>3º ciclo</b>		<b>62</b>	<b>59</b>
2º ciclo e 3º ciclo		1	1
	<b>Total</b>	105	100
<b>Outra formação</b>			
Mestrado		2	9.5
2º ciclo		1	4.8
<b>Formação especializada em Educação especial</b>		<b>10</b>	<b>47.6</b>
Secundário		3	14.3
Pós-Graduação em Orientação Educativa		1	4.8
Licenciatura		3	14.3
Administração Escolar		1	4.8
	<b>Total</b>	21	100



## Instrumento de recolha de dados

Utilizou-se o questionário facultado pelo Professor Doutor Manuel Loureiro, docente da Universidade da Beira Interior (Loureiro, Costa, Ribeiro, & Alcafache, 2002). Não obstante, antes da sua aplicação foi necessário adaptar as perguntas ao contexto atual e aos objetivos da presente investigação.

O questionário final é constituído por duas partes, sendo a primeira alusiva aos dados da identificação pessoal e profissional dos docentes da amostra. A segunda parte é constituída por uma escala de tipo *Likert* com 47 afirmações de onde emergem cinco domínios:

O domínio “Conceito de Educação Inclusiva”, que tem a intenção de identificar, através de respostas obtidas, se este conceito orienta as atitudes e práticas dos professores.

O domínio “Clima de Escola” avalia a importância do clima de relações estabelecidas no espaço escolar; existência do trabalho em parceria com os intervenientes do processo educativo dos alunos. Se estes indicadores forem positivos estamos perante um clima de escola favorável à inclusão.

O domínio das “Práticas” corresponde à diferenciação pedagógica, diversificação de estratégias e atividades, assim como à metodologia do professor. Com a identificação do tipo de práticas dos professores, pretendemos identificar se os alunos com NEE estão a ser incluídos, ou não, nas salas de aula do ensino regular.

O domínio das “Necessidades” é relativo à formação dos professores para lidar com a diversidade na sala de aula.

O último domínio, “Modelos de Atendimento”, visa o objetivo central deste estudo, questionando as atitudes evidenciadas pelos professores, que poderá mostrar o modelo de atendimento às crianças / jovens com NEE (Loureiro et al., 2002).

Foi ainda introduzida no questionário uma questão aberta de forma a recolher a opinião dos professores sobre as alterações introduzidas na Educação Especial pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

O tratamento e a análise estatística dos dados recolhidos foram realizados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0, sendo que a sua apresentação se realizou em quadros construídos, respetivamente, no programa supra referido e também no programa *Microsoft Word*, do sistema operativo *Windows 7*. Os dados foram assim processados através da aplicação de procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Para a análise da questão aberta foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A fidelidade dos resultados foi obtida através do grau de consistência interna (*Alpha de Cronbach*). Foram encontrados os seguintes valores nos diferentes domínios da escala: “conceito de educação inclusiva”,  $\alpha=0.76$ , “clima de escola”,  $\alpha=0.79$ , “práticas”,  $\alpha=0.84$ , e “necessidades”,  $\alpha=0.79$ , em que todos apresentam coeficientes moderados ( $\alpha>0.75$ ). Somente o valor do *alpha* no domínio “modelos de atendimento” pode ser considerado fraco ( $\alpha=0.53$ ), não atingindo o limite mínimo de aceitabilidade. Contudo, consideramos pertinente manter o referido domínio, obedecendo à estrutura da escala original.

## Resultados e sua discussão

De acordo com os objetivos delineados, foi possível identificar as variáveis centrais do presente estudo, sendo elas as atitudes face à inclusão, as práticas em contexto de sala de aula e as variáveis sociodemográficas.

Importa salientar, perante as linhas matrizes da metodologia seguida, que os resultados obtidos dizem respeito apenas à presente amostra, não sendo desejo dos investigadores generalizar a outros contextos. Não obstante, assume-se que o estudo contém informação considerada pertinente para a reflexão sobre a temática em estudo.

Através dos valores da média e do desvio padrão das dimensões estudadas, a partir do questionário do estudo, é possível tirar ilações sobre as atitudes e práticas dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico face à inclusão dos alunos com NEE. Assim, sabendo que as declarações do questionário são somadas, de forma a produzir um resultado global para cada dimensão e que resultados mais elevados indicam uma melhor atitude e prática face aos alunos com NEE, concluímos que, em geral, os sujeitos orientam as suas atitudes e práticas pelo conceito de escola inclusiva e revelam existir um trabalho em parceria com os intervenientes do processo educativo dos alunos, indicando assim um clima favorável à inclusão (cf. quadro 2).

Em resposta ao segundo objetivo, a análise dos resultados permite concluir que os professores dão importância à diferenciação pedagógica, diversificação de estratégias e atividades, realizando um trabalho onde põem em prática o conceito de inclusão de alunos com NEE, nas salas de aula do ensino regular. Por outro lado, apesar de revelarem atitudes e práticas favoráveis à inclusão, os sujeitos consideram importante ter mais formação para lidar com a diversidade na sala de aula (domínio das “necessidades”). Tendo em conta os modelos de atendimento, os resultados indicam que os professores evidenciam atitudes favoráveis à inclusão.

**Quadro 2**

Número de Itens, Máximo Teórico, Média, Leque e Desvio Padrão dos Domínios

	Nº de itens	Máximo (teórico)	Média	Leque (min- -máx)	Desvio Padrão
Conceito de Educação Inclusiva	11	33	17,93	14-26	2,78
Clima de Escola	8	24	12,96	8-18	1,61
Práticas	14	42	28,1	16-35	2,52
Necessidades	11	33	18,39	14-24	2,51
Modelos de atendimento	3	9	5,89	3-7	0,93

Estas conclusões corroboram o estudo de Loureiro, Costa, Ribeiro e Alcaface, (2002), realizado no âmbito das atitudes e comportamentos para os contextos inclusivos, onde se concluiu que cada vez se torna mais difícil a indiferença face à diferença, pois à medida que avança a investigação sobre os processos educativos dirigidos às pessoas com NEE, verifica-se que é possível apontar caminhos para uma intervenção cada vez mais eficaz, da qual, afinal, todos podem sair beneficiados. Assume-se a crença, empiricamente fundamentada, de que a melhor forma de superar uma atitude de indiferença ou mesmo o preconceito face ao outro, passa pela comunicação e pelo contacto direto entre as pessoas. Desta forma, infere-se que é possível e fará sentido um esforço educativo de forma a criar uma atitude positiva face ao processo de inclusão das crianças e jovens com NEE no ensino regular, mediante o aperfeiçoamento de novas formas de organização, de novas estratégias pedagógicas e formas de colaboração, capazes de melhorar a autoestima do professor e a sua capacidade de controlo, face às novas exigências levantadas. Como referem Loureiro et al. (2002, p.86), “Acreditamos que, pelo facto de os professores dizerem que todos os alunos devem estar na escola e que as diferenças são fator de enriquecimento para todos, seja o princípio para que gradualmente vão introduzindo práticas mais inclusivas”.

Tendo por base os resultados provenientes do teste *U* de *Mann-Whitney* relativamente à variável “sexo”, a leitura e análise do quadro 3 revelam diferenças estatisticamente significativas no domínio “conceito de educação inclusiva” em função do sexo ( $U=573.5$  [ $p=0.004<0.05$ ]), verificando-se que este conceito orienta mais as atitudes e as práticas face à inclusão de alunos com NEE em salas de ensino regular, dos professores do sexo masculino. Os restantes domínios revelam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas (clima de escola:  $U=975.5$  [ $p=0.922>0.05$ ]; práticas:  $U=981.5$  [ $p=0.975>0.05$ ]; necessidades:  $U=948.5$  [ $p=0.915>0.05$ ] e modelos de atendimento:  $U=892.0$  [ $p=0.631>0.05$ ]).

**Quadro 3**

Pontuações Médias e Valores do Teste U na Comparação dos Domínios, Segundo o Sexo

	Sexo	n	Média de ordens	U	p
Conceito de Educação Inclusiva	Masculino	25	65,06	573,5	0,004**
	Feminino	75	45,65		
Clima de Escola	Masculino	26	51,02	975,5	0,922
	Feminino	76	51,66		
Práticas	Masculino	27	50,65	981,5	0,975
	Feminino	73	50,45		
Necessidades	Masculino	26	49,98	948,5	0,915
	Feminino	74	50,68		
Modelos de Atendimento	Masculino	26	52,19	892,0	0,631
	Feminino	73	49,22		

\*\* $p < 0,01$ 

Estes resultados não corroboram os verificados noutros estudos onde foi possível concluir que os sujeitos do sexo feminino apresentam atitudes inclusivas mais favoráveis (Downs & Williams, 1994; Harvey, 1985; Zanandrea & Rizzo, 1998). De acordo com Gilligan (1982), é a própria natureza das mulheres uma das razões que parece explicar a relação entre indivíduos do sexo feminino e atitudes mais favoráveis em relação ao trabalho junto de alunos com NEE. O autor descreve as mulheres como tendo uma personalidade mais cooperativa, enquanto os homens são mais competitivos e precisam que lhes sejam impostas regras.

Reportando ao objetivo de atestar se a “idade” está relacionada de forma significativa com as atitudes e práticas dos docentes do ensino regular face aos alunos com NEE é possível inferir que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos etários, já que todos eles apresentam valores muito próximos entre si e direcionados para uma atitude favorável. Este dado não é constatado noutros estudos, onde têm sido encontradas variações nas atitudes de acordo com a idade dos inquiridos. Nos resultados do estudo de Serrano (1998), o grupo etário mais favorável é aquele em que os sujeitos têm entre trinta a trinta e cinco anos e Harvey (1985) pôde, também, observar que os professores mais jovens apresentam atitudes ligeiramente mais favoráveis e, assim, são mais entusiastas do que os seus pares de idade superior, em relação ao conceito de inclusão.

Neste estudo tal não acontece, talvez porque nos últimos anos a inclusão de alunos com NEE seja já um acontecimento tão usual que poucos professores têm relutância em reconhecer o movimento de inclusão. Talvez, também, porque a formação adquirida sobre a temática tenha sido eficaz ou por ter sido um processo

de experiências positivas ao longo dos anos, fomentando atitudes favoráveis em todos os grupos etários.

No que concerne à possibilidade de a “formação inicial” estar relacionada de forma significativa com as atitudes e práticas dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE, verifica-se que a mesma não está relacionada de forma significativa com as cinco dimensões que caracterizam as atitudes e práticas dos sujeitos em estudo.

#### Quadro 4

Pontuações Médias e Valores do K-W na Comparação dos Domínios, Segundo a Formação Inicial

	Ciclos de escolaridade	n	MÉDIA DE ORDENS	K-W	p
CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	2º ciclo	39	53,51	0,976	0,323
	3º ciclo	60	47,72		
CLIMA DE ESCOLA	2º ciclo	41	49,50	0,189	0,664
	3º ciclo	60	52,03		
PRÁTICAS	2º ciclo	39	43,67	3,196	0,074
	3º ciclo	60	54,12		
Necessidades	2º ciclo	38	43,61	3,110	0,078
	3º ciclo	61	53,98		
Modelos de Atendimento	2º ciclo	38	53,28	1,233	0,267
	3º ciclo	60	47,11		

No que diz respeito à variável ter “outras formações”, incluindo a formação especializada em Educação Especial, verifica-se que os sujeitos que têm uma formação complementar à formação inicial revelam uma atitude mais favorável relativamente ao conceito de educação inclusiva quando comparados com aqueles que não têm outras formações.

Estes resultados são consonantes com alguns estudos que apontam para uma falta de preparação dos professores do ensino regular para ensinar crianças com dificuldades, bem como para uma baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e profissional. Muitos sentem-se desconsolados, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” e, nesse sentido, “a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação” (Silva 2009, p. 149). No entanto,

o professor do ensino regular tem competências, conhecimentos e experiências únicas que o capacitam para o desenvolvimento de procedimentos flexíveis de trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, no contexto de sala de aula, já que de alguma forma pode ser considerado como um especialista *no normal* desenvolvimento da criança e do jovem, como um *especialista* na preparação, organização, implementação e avaliação das atividades letivas. (Leitão, 2010, p. 23)

Assim, a Escola necessita de professores que saibam lidar com as NEE, daí a importância do corpo docente adquirir formação contínua na área da Educação Especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, intervir (utilizar materiais diversificados para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias) e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes. Os professores de educação especial estão mais vocacionados para a implementação de uma escola inclusiva e mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com NEE (Morgado, 2009).

Wolger (2003) considera que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula. Como tal, González (2003) defende que o professor de educação especial tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir o leque de apoios necessários para cada aluno.

Os professores do ensino regular têm a seu cargo os alunos com NEE numa aula inclusiva, o que implica dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios (Costa, 1996). Porém, de acordo com estudos efetuados, os professores do ensino regular, em muitas circunstâncias, não se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos (Morgado, 2003). Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governantes invistam na formação dos professores a este nível, principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direcionada para os alunos com NEE (Correia, 2003).

Sant'Ana (2005) salienta os obstáculos e limites que a implementação da educação inclusiva tem encontrado em virtude da falta de formação dos professores do ensino regular para atender às necessidades educativas, além de infraestruturas adequadas e condições materiais para o trabalho pedagógico junto das crianças com deficiência.

Em suma, verifica-se que uma das condições fundamentais para a implementação da inclusão, é a formação contínua dos docentes como a investigação demonstrou quanto à integração e como tem vindo a comprovar no que diz respeito à inclusão (Correia 1997; Silva, 2009; Vieira, 1995), sublinhando-se a "importância e a necessidade de investimento na formação inicial, na formação contínua e da articulação com outros técnicos para responder às diferenças" (Loureiro et al., 2002, p. 82).

De facto, outros estudos confirmam esta conclusão, defendendo que a preparação académica nas áreas das NEE, aliada a uma experiência de ensino com estes

alunos, contribui fortemente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas do ensino regular (Nunes, 2004).

A possível relação entre as atitudes e práticas dos professores face à inclusão escolar de alunos com NEE e o “tempo de serviço” revelou diferenças estatisticamente significativas apenas no domínio “conceito de educação inclusiva” [ $K-W=12.944$  ( $p=0.044<0.05$ )], sendo os professores com menos tempo de serviço (6-10 anos) os que ostentam uma percepção mais positiva sobre os princípios de escola inclusiva. Todos os outros domínios não revelaram diferenças significativas pelo que os resultados evidenciam que o tempo de serviço na carreira docente não interfere na forma como encaram a inclusão dos alunos com NEE, nas escolas do ensino regular. A inexistência de diferenças nas últimas quatro dimensões vai ao encontro dos resultados observados por Stephens e Braun (1980), os quais também não encontraram relações significativas entre as atitudes e práticas dos professores e a variável “tempo de serviço”.

Relativamente ao “tempo de experiência com alunos com NEE”, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas unicamente no domínio “conceito de educação inclusiva” [ $K-W=9.572$  ( $p=0.048<0.05$ )]. Os professores com seis a dez anos de experiência com alunos com NEE são aqueles que mais orientam as suas práticas e atitudes pelo conceito de educação inclusiva. Este facto vai ao encontro do referido por Zanandrea e Rizzo (1998), que apresentam, entre outros, os anos de serviço, ações de formação específicas, anos de ensino com alunos com deficiência e competência percebida, como estando relacionadas com as atitudes mais favoráveis perante esta problemática. Também Janney, Snell, Beers e Raynes (1995) demonstram que, mais do que a preparação anterior, as experiências diretas com crianças incluídas foram tidas como cruciais para mudanças nas atitudes, expectativas e comportamentos dos professores.

Desta forma pode-se dizer que a experiência é um elemento a ter em atenção e, se esta experiência for agradável, fomenta atitudes e consequentemente práticas mais favoráveis e os docentes sentirão mais confiança em si próprios, terão mais sucesso com os alunos, e sentirão que afinal a sua inclusão não é tão difícil como provavelmente pensariam no início.

Por outro lado, verifica-se que o facto de os docentes que lecionam há relativamente pouco tempo a alunos com NEE terem uma atitude igualmente favorável, deve-se talvez à expectativa que estes docentes têm em relação a estes alunos, bem como à confiança adquirida durante a formação de base relativamente ao processo de ensino junto dos alunos em geral. Outros fatores explicativos de tal atitude podem estar relacionados com as eventuais mudanças na estrutura dos cursos de formação de professores (isto é, introdução de disciplinas que promovem a reflexão sobre o

conceito de educação inclusiva) e nas capacidades percebidas pelos docentes para solucionar os problemas educacionais apresentados pelos alunos com NEE.

Procuramos, ainda saber, na nossa investigação, se as alterações recentes na Educação Especial têm contribuído de forma significativa para a inclusão de alunos com NEE.

Tendo em conta os resultados obtidos, verifica-se que a maioria dos sujeitos (59%) não considera que as recentes alterações na Educação Especial sejam indicadores de uma melhor inclusão de alunos com NEE. Apenas uma pequena parcela (21.9%) parece concordar com as mesmas alterações e 3.8% desconhecem-nas.

A análise de conteúdo, efetuada às respostas dadas pelos professores relativamente às propostas de alterações na Educação Especial, reflete a importância de um efetivo trabalho de parceria entre professores titulares de turma, diretores de turma, psicólogos, terapeutas e outros técnicos como forma de promover a inclusão escolar. Também verificamos que uma grande parte da amostra (n=56) menciona como aspeto negativo das novas alterações na Educação Especial a não inclusão de diversos alunos com graves dificuldades de aprendizagem. A maioria dos sujeitos considera que as novas alterações excluem muitas crianças e jovens com dificuldades acentuadas e permanentes.

Importa neste contexto referir que a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) para efeitos educacionais tem sido criticada por vários autores, entre os quais Rodrigues (citado em Sousa, 2010, p. 81), que “afirma não ter dúvidas de que a CIF diz respeito à saúde e qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE”. Correia (2008b) considera que o Decreto-Lei n.º 3/2008 contém um conjunto de aspetos negativos que levam a refletir sobre o seu objetivo, isto é, se realmente permite o desenvolvimento de aprendizagens efetivas e claras nas escolas do ensino regular para todos os alunos com NEE. Assim, segundo o mesmo autor, estas novas alterações parecem excluir um grande número de alunos com NEE de carácter permanente, ou seja, deixa de fora muitos desses alunos. Como exemplo desta situação podem ser referidos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas, das quais se destacam as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, todas condições permanentes. Deixa ainda de fora alunos com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também estas condições permanentes.

Em suma, as análises qualitativas, em conjunto com as análises quantitativas, confirmam que os professores têm de facto atitudes e práticas favoráveis à inclusão de alunos com NEE. No entanto, os inquiridos, na sua maioria, referem que o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regula a educação especial, não trouxe um incremento à inclusão, nomeadamente pelo facto de deixar várias crianças e jovens com efetivas NEE fora do âmbito do mesmo.



## Conclusões

Iniciámos este estudo com professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico com o intuito de conhecer as suas atitudes e práticas educativas junto de alunos com NEE. Hoje, mais do que nunca, são colocados à prova as conceções e os valores dos professores relativamente à inclusão, ao serem confrontados diariamente com a necessidade de ensinarem alunos diferentes nas suas salas de aula. O sucesso educativo dependerá, em grande parte, das perceções que os professores têm relativamente à escola inclusiva, da atitude que demonstram relativamente à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular mas também das práticas educativas que conseguem implementar.

Constatámos que os sujeitos do nosso estudo orientam as suas atitudes e práticas pelo conceito de escola inclusiva e revelam existir um trabalho em parceria com os intervenientes do processo educativo dos alunos, indicando a existência de um clima favorável à inclusão.

As práticas curriculares quotidianas que os inquiridos dizem realizar indiciam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e diferenciadas, na medida em que a diferenciação curricular levada a cabo parece ser entendida pelos professores como uma estratégia de ensino, desenvolvida a partir de um conjunto de princípios e ideias favoráveis à inclusão educativa.

Constata-se que o conceito de educação inclusiva está relacionado com as variáveis “sexo” e “outras formações”, sendo os professores do sexo masculino e os que têm uma formação complementar à de base, aqueles que mais se orientam por este conceito. Verifica-se ainda, que o mesmo conceito também está relacionado com o tempo de serviço e o tempo de experiência pedagógica com alunos com NEE, sendo os professores com seis a dez anos de serviço e com o mesmo tempo de experiência com NEE os que regem, de forma mais frequente, as suas atitudes e práticas pelo conceito de educação inclusiva. Pode-se concluir que, de uma maneira geral, as práticas existentes na escola se guiam por atitudes inclusivas.

A escola regular pública é o local onde se constrói a Educação Inclusiva e as salas do ensino regular são os contextos preferenciais de aprendizagem onde floresce a Inclusão. Desta forma, a escola deve-se implicar em processos de transformação e diferenciação e dispor de recursos humanos e materiais para responder aos desafios que se lhe colocam. Devemos realçar que uma política de inclusão beneficia todos os alunos quer nas suas aprendizagens quer nas suas atitudes.

Na escola “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno” (Baptista, 2011, p. 77). Assim, a cooperação entre professores, alunos, escolas e entre estas e

a comunidade envolvente é fundamental. A necessidade de todos os intervenientes trabalharem em conjunto/ cooperação/ parceria é um dos pilares da Inclusão. O trabalho em equipa é fundamental para apoiar todos os alunos, devendo ser criados mecanismos que permitam desenvolver estes processos nas escolas dentro do horário dos docentes como prática corrente e sistemática.

É fundamental promover a avaliação formativa que, segundo Baptista (2011, p. 101), “é o coração da escola inclusiva” e que “só terá sentido, se os professores estiverem preparados para a mudança”.

É importante que a educação não se limite a uma etapa inicial da vida, mas que a aprendizagem se faça ao longo da vida e sobretudo com a vida, fazendo dos espaços e dos tempos, ocasiões significativas na construção de harmonia e de sabedoria (Serra, 2009).

## Referências bibliográficas

- Alcântara, J. A. (1998). *Como Educar as Atitudes. Atitudes: que são? Cultivar quais? Como se educam? Estratégias e planificação para sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brandão, T. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso. In D. Rodrigues & M. Magalhães (Org), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 77-106). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Correia, L. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *Educação Especial: Aspectos Positivos e Negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Cabral, M., & Martins, A. (1999). Pressupostos para o Êxito da Integração/Inclusão. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: an European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Consultado em 30 de

- agosto de 2010, em [http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/O3docs/iecp\\_secondary\\_pt.doc](http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/O3docs/iecp_secondary_pt.doc)
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- González, O. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Harvey, D. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the Matter. *Exceptional Children*, 32, 163-173.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Janney, E., Snell, E., Beers, K., & Raynes, M. (1995). Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*, 61(5), 425-439.
- Jiménez, B. (1997) Modalidades de escolarização. A Classe social e a Classe de Apoio. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 37-51) Lisboa: Dinalivro.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso- Española de Ediciones.
- Loureiro, M., Costa, M., Ribeiro, M., & Alcaface, L. (2002). *Relatório Final do Projecto Contextos Inclusivos – Das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Moreira, A. (2004). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U. Consultado em 3 de julho de 2011, em <http://jersica.wordpress.com/2011/05/16/ppp-planejamento-pratica-pedagogica/>
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a d Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2009). Os Caminhos da Educação Inclusiva. In G. Portugal (Org.), *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias. O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 177-187). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B. 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao Longo do Ano Lectivo de 2003/2004* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In M. Ainscon, G. Porter, & M. Wang (Org.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Sant'Ana, I. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Directores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar Cadernos de Estudo*, 14, 2-4.

- Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Stephens, M., & Braun, L. (1980). Measures of classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exc. Child.*, 64(4), 292-294.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, M. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa. *Revista Educação*, 10, 16-41.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115-131). Lisboa: Instituto Piaget.
- Zanandrea, M., & Rizzo, T. (1998). Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors in Brazil toward Teaching Students with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 699-706.

**Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

## **Teachers' Attitudes and Practices Toward the Inclusion of Students With Special Educational Needs**

### **Abstract**

In a time when issues such as inclusive education, inclusive attitudes and practices have a growing evidence, particularly in elementary education, it is necessary to consider diversity as an enriching source of the educational process, since, from it, you can envision education as a favorable path to achieve equality principles. Therefore, it is important to understand if teachers are achieving an effective flexibility and differentiation of inclusive practices in schools. In this context, this research is based on the problem: what are the attitudes and practices of teachers from the 5th to the 9th year towards the inclusion of children and young people with Special Educational Needs (SEN) in the classroom? Starting from a quantitative research methodology using a questionnaire applied to 105 teachers from the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of three elementary schools in Viseu, we found data that confirm teachers' attitudes and practices favorable to the inclusion of pupils with SEN. It is also confirmed that the teachers who enforce more frequently their attitudes and practices by the concept of inclusive education are the male teachers, the ones who have complementary training/education and also the teachers who have between six and ten years of service and the same time experience with SEN students. It can be concluded that the existing practices in school are guided by inclusive attitudes. However, there is still a long path to walk though in order to improve what is proclaimed for inclusive education

Key-words: Special Needs Education; Integration, Inclusion; Attitudes and Practices of Teachers

## **Attitudes et Pratiques des Enseignants Face à l'Inclusion d'Élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques**

### **Résumé**

Au moment où des questions telles que l'inclusion en éducation ou les attitudes et les pratiques inclusives sont en évidence croissante, notamment au niveau de l'enseignement de base (école et collège), il est nécessaire de prendre la diversité comme une source enrichissante dans le processus éducatif. En effet, c'est à partir de cette perspective que l'on pourra envisager l'éducation comme une voie propice à la mise en œuvre de principes d'égalité. Ainsi faudra-t-il comprendre comment les enseignants réussissent à garantir une flexibilisation effective et la différenciation des pratiques inclusives dans les écoles. Dans ce contexte, notre recherche développe la problématique suivante : quelles sont les attitudes et les pratiques des enseignants du collège (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle)

face à l'inclusion des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques (BES) dans la salle de classe ?

A travers une méthodologie de recherche quantitative, ayant appliqué un questionnaire à 105 enseignants du 2ème et du 3ème cycle de trois groupements d'écoles à Viseu, nous avons trouvé des données qui confirment des attitudes et des pratiques favorables à l'inclusion d'élèves à BES. Nous avons constaté que ce sont les enseignants du sexe masculin et ceux qui ont suivi une formation complémentaire à celle de base, ainsi que ceux qui ont entre 6 à 10 ans d'ancienneté et d'expérience auprès d'élèves à BES, qui fondent le plus souvent leurs attitudes et leurs pratiques sur le concept d'éducation inclusive. On pourra donc conclure que les pratiques scolaires sont guidées par des attitudes inclusives; toutefois, il y a encore du chemin à parcourir de façon à améliorer ce qui est proclamé pour l'éducation inclusive.

Mots-clés: Besoins éducatifs spécifiques; intégration; inclusion; attitudes et pratiques des enseignants