

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência
II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Organização

O INCTE 2017 é organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorrem as sessões.

Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Cristina Martins (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Paula Vaz (IPB, Portugal)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)

O questionamento como promotor do pensamento crítico na resolução de problemas	563
<i>Helena Campos, Tânia Ferreira</i>	
Perceções das práticas dos professores em sala de aula	572
<i>Catarina Liane Araújo, Ana Paula Martins, António José Osório</i>	
Perceção de futuros professores sobre desenvolvimento profissional e inovação didática	579
<i>Fátima Regina Jorge, Fátima Paixão, Helena Martins</i>	
Processo(s) de aprendizagem de conceitos matemáticos: experiências de supervisão em creche . .	589
<i>Isabel Simões Dias</i>	
Reconstruir conceções e práticas de avaliação num cenário de supervisão colaborativa	597
<i>Olga Basto, Flávia Vieira</i>	
Sembrando la esencia de las emociones: experiencias prácticas en educación infantil	604
<i>Lidia Sanz Molina, Iván Bueno Ruiz, Francisco José Francisco Carrera, Susana Gómez Redondo</i>	
Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional na formação musical: um estudo de caso .	612
<i>Luísa Pais-Vieira, Flávia Vieira, Jorge Alexandre Costa</i>	
Formação Docente e Educação para o Desenvolvimento	619
A influência do projeto Expeducom na construção de competências profissionais	621
<i>Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes</i>	
A obrigação escolar e educação escolar em casa: um novo campo profissional?	629
<i>Ana Paula Martins de Melo, Leia de Andrade</i>	
As instituições socioeducativas como complemento ou extensão do universo educacional formal.	637
<i>Elsa Gabriel, João Rodrigues, Levi Silva, Beatriz Licursi, Mário Cardoso</i>	
A perspectiva dos docentes de geografia com lócus na educação inclusiva	642
<i>Leia de Andrade, Luiz Martins Junior, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins</i>	
As possibilidades curriculares da extensão universitária na formação de professores	650
<i>Francine Fernandes, Rita de Cássia M. T. Stano, Verónica Gonçalves Duarte</i>	
Atitudes face ao ambiente, rendimento escolar e área geográfica: revisão da literatura	656
<i>Maria da Conceição Martins, Feliciano Henriques Veiga</i>	
Cidadania e educação para o desenvolvimento na educação formal	664
<i>Maria de Deus S. Lico</i>	
Competências emocionais na eficácia da gestão em sala de aula	672
<i>Maria Nunes-Valente, Ana Paula Monteiro, Abílio Lourenço</i>	
Controvérsias e representação de papéis como estratégia de educação ambiental	681
<i>Elisabete Linhares, Pedro Reis</i>	
Educar para a cidadania em educação pré-escolar: OCEPE, guiões e curricula	689
<i>Hélder Henriques, Amélia Marchão</i>	
Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância	697
<i>Amélia Marchão, Hélder Henriques</i>	
Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: perceções de futuros educadores/professores	705
<i>Paula Vaz, Ana Paula Martins</i>	

Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: percepções de futuros educadores/professores

Paula Vaz^{1,2}, Ana Paula Martins²
paulavaz@ipb.pt, apmartins@ie.uminho.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal*

Resumo

Este estudo tem por finalidade analisar as percepções de futuros educadores/professores, acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Recorrendo-se a uma metodologia quantitativa administrou-se, durante o mês de junho de 2016, o questionário “Percepções de futuros professores relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais”, a futuros educadores de infância e professores do ensino básico. Assim, participaram 112 alunos da licenciatura em Educação Básica e de três mestrados de profissionalização para a docência, de uma instituição pública de ensino superior portuguesa. Destes, 92 são raparigas, 20 são rapazes e têm uma média de idades de 22,13 anos. Como principais resultados destacam-se: a) a percepção favorável da maioria dos participantes relativamente à inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares; b) um maior acordo relativamente aos benefícios da inclusão para as famílias dos alunos com NEE, do que para os alunos com e sem NEE; c) a percepção favorável da quase totalidade dos participantes relativamente ao direito de as pessoas com necessidades especiais serem incluídas na sociedade e aos benefícios da inclusão na comunidade. Estes resultados têm implicações para a formação de professores, bem como para a qualidade da educação dos alunos com NEE uma vez que os professores e educadores do ensino regular desempenham um papel importante na implementação da educação inclusiva.

Palavras-Chave: inclusão; percepções; futuros professores; necessidades educativas especiais.

1 Introdução

Inclusão implica, à priori, rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar (Rodrigues, 2006). O conceito de inclusão começou a delinear-se desde os anos 60, ainda que só no início dos anos 80 ganhou a forma que tem atualmente, e surgiu com o objetivo de efetuar o atendimento educacional dos alunos com NEE nas escolas da área da sua residência e, tanto quanto possível, nas classes regulares das mesmas (Correia, 2003). É neste contexto que os alunos, independentemente do seu nível académico e proveniência social, e de terem ou não NEE significativas, devem, por direito, contar com o apoio dos serviços necessários e adequados às suas características e às suas necessidades (Correia, 2013; Ferreira, 2007).

De acordo com Ferreira (2007) pode definir-se inclusão “como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, e ciência, igualdade e equidade” (p. 59). Desta forma pretende-se garantir o sucesso de todas as crianças, as que têm e as que não têm NEE, na sala de aula regular, mediante a alteração do ambiente educativo, o que pressupõe um processo de transformação da escola, decorrente da existência de diferentes necessidades (Ferreira, 2007).

Um dos principais marcos, neste contexto, é a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE, adotada na Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, em 1994. Nela emergem importantes princípios, sendo de destacar a afirmação de que as escolas têm de se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

Adicionalmente, a investigação citada por Martins (2011), mostra que existe um conjunto de pressupostos para o sucesso da filosofia da inclusão, entre eles a formação de professores, que se constituem como partes interdependentes da criação de uma comunidade educativa interessada, dinâmica, flexível e de sucesso. De facto, o conhecimento sobre como educar com qualidade os alunos com NEE, que é adquirido ao longo da frequência de cursos de formação de professores, é um fator importante para melhorar as atitudes dos professores na implementação de práticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2010). A importância do desenvolvimento de atitudes positivas acerca da inclusão ao longo dos cursos de formação de professores não pode ser relegada para segundo plano porque as atitudes dos professores influenciam a implementação de práticas inclusivas (Niemeyer & Proctor, 2002). Os resultados de vários estudos realizados em países como os EUA, a Austrália, o Reino Unido e Portugal tendem a enfatizar que a formação em NEE está associada a uma menor resistência destes às práticas inclusivas (Avramidis & Norwich, 2010; Correia & Martins, 2000).

Neste contexto, e considerando que os professores e educadores do ensino regular desempenham um papel importante na implementação da educação inclusiva, realizamos um estudo que teve por finalidade conhecer as perceções de futuros professores e educadores relativamente à inclusão de alunos com NEE na escola regular. Os objetivos deste estudo foram dois. O primeiro foi descrever as perceções dos futuros professores e educadores em relação ao ambiente menos restritivo, ao benefício e ao impacto da inclusão de alunos com NEE em escolas regulares e na comunidade. O segundo foi o de identificar a significância estatística entre as variáveis género e experiência de contacto com crianças com NEE ou adultos com deficiência.

2 Método

A metodologia utilizada neste estudo é de carácter quantitativo, tendo-se recorrido ao inquérito por questionário enquanto técnica de recolha de dados.

Nesta secção apresentam-se e caracterizam-se, de seguida, os participantes no estudo bem como os procedimentos inerentes ao processo de recolha dos dados.

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 112 alunos da licenciatura em Educação Básica e de três mestrados de profissionalização para a docência, de uma instituição pública de ensino superior portuguesa, com uma média de idades de 22 anos. Trata-se, no entanto, maioritariamente, de alunos da referida licenciatura (79), distribuídos pelos 1.º, 2.º e 3.º anos (ver Tabela 1). Relativamente ao género, 92 são do género feminino e 20 do género masculino.

Tabela 1: Ano académico dos alunos que frequentam a licenciatura em Educação Básica.

Ano	n*
1	32
2	22
3	24

* n=78 dado que houve um valor omissão.

Os restantes 33 participantes, são alunos de diferentes mestrados profissionalizantes (Mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico) (ver Tabela 2). Todos os alunos dos mestrados frequentam o primeiro ano.

Os participantes foram caracterizados relativamente ao facto de já terem participado ou não nalguma formação em Educação Especial, tendo-se verificado que a maioria nunca participou (ver Tabela 3).

Os participantes foram caracterizados também relativamente ao facto de já terem conhecido, conhecido ou terem contactado com crianças com NEE ou adultos com NE, situação que se verificou na maioria dos casos (ver Tabela 4).

No que respeita ao contacto com crianças com NEE, como se pode verificar na Tabela 5, os participantes avaliam-no maioritariamente como acontecendo raramente (58 participantes).

Tabela 2: Participação em formação em Educação Especial.

Mestrado	n* (%)
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	2
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	15
Educação Pré-Escolar	10
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	5
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	1

* n=33.

Tabela 3: Participação em formação em Educação Especial.

Formação Educação Especial	n* (%)
Sim	5 (4,5)
Não	105 (95,5)

*n=110 dado que houve dois valores omissos

De referir que todos os envolvidos participaram neste estudo após lhe terem sido prestadas as devidas informações sobre o mesmo, relativamente às investigadoras e instituições envolvidas, aos seus objetivos e às questões da confidencialidade e do anonimato. Todos participaram de forma voluntária.

2.2 Recolha de dados

Neste estudo, de carácter quantitativo, usou-se como instrumento de recolha de dados um questionário intitulado “Percepções de futuros professores relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais” elaborado por duas investigadoras do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Martins e Santos (2012) no âmbito de dois estudos de mestrado (ver, por exemplo, Khamsouvannong, 2012).

Os dados foram recolhidos durante o mês de junho de 2016, depois de ter sido previamente solicitada autorização à instituição de ensino superior em causa e de, posteriormente, terem sido acordadas com um docente de cada turma o melhor momento para os questionários serem preenchidos. Assim, o preenchimento fez-se ou no início de uma aula, ou no final, conforme opção do docente em questão, na presença do mesmo e de uma das investigadoras deste estudo.

O questionário é formado por duas partes, a primeira parte relacionada com dados sociodemográficos e da qual fazem parte 10 questões, e a segunda parte relativa às percepções acerca da inclusão, constituída por 22 questões a serem preenchidas numa escala de Likert, com quatro respostas possíveis “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Concordo”, “Concordo Plenamente”.

3 Resultados

Os dados foram analisados com recurso à estatística descritiva, através do cálculo de frequências, e inferencial, com recurso a testes paramétricos, teste *t* e One-way Anova, para $\rho \leq 0.05$.

Assim, neste estudo obtivemos os seguintes resultados:

1. Relativamente ao ambiente de aprendizagem a maioria dos participantes (90) concorda e concorda plenamente que os alunos com NEE devem ser educados em turmas regulares, enquanto que 94 discordam e discordam totalmente da colocação dos alunos com NEE em turmas separadas e 79 discordam e discordam totalmente da sua colocação em escolas especiais (ver Tabela 6).

Tabela 4: Conhecimento de alguma criança ou adulto com NEE.

Conhecimento de criança ou adulto com NEE	n (%)
Sim	94 (83,9)
Não	18 (16,1)

Tabela 5: Contacto com crianças com NEE.

Contacto com crianças com NEE	n (%)
Nunca	9 (8,0)
Raramente	58 (51,8)
Por vezes	33 (29,5)
Muitas vezes	9 (8,0)
Sempre	3 (2,7)

Tabela 6: Distribuição dos resultados relativos aos ambientes de aprendizagem.

	Turmas regulares	Turmas separadas	Escolas Especiais
Nível de acordo	n (%)	n (%)	n* (%)
Discordo totalmente	4 (3,6)	47 (42,0)	27 (24,3)
Discordo	18 (16,1)	47 (42,0)	52 (46,8)
Concordo	60 (53,6)	17 (15,2)	23 (20,7)
Concordo plenamente	30 (26,8)	1 (0,9)	9 (8,1)

*n=111, dado que houve um valor omissão.

- No que respeita ao benefício da inclusão, a maioria dos participantes concorda e concorda plenamente com o facto de a inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares poder ser benéfica para as suas famílias (97 participantes), para a comunidade (97 participantes), para os alunos com NEE (96 participantes), para os alunos sem NEE (89 participantes) e para as famílias destes (87 participantes) e também para os professores das turmas (77 participantes) (ver Tabela 7).

Tabela 7: Distribuição dos resultados relativos ao benefício da inclusão.

	Alunos com NEE	Famílias alunos com NEE	Professores	Comunidade	Alunos sem NEE	Famílias dos alunos sem NEE
Nível de acordo	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n* (%)	n (%)
Discordo Totalmente	4 (3,6)	6 (5,4)	9 (8,0)	2 (1,8)	7 (6,3)	7 (6,3)
Discordo	12 (10,7)	9 (8)	26 (23,2)	13 (11,6)	15 (13,5)	18 (16,1)
Concordo	59 (52,7)	72 (64,3)	63 (56,3)	71 (63,4)	63 (56,8)	72 (64,3)
Concordo Plenamente	37 (33,0)	25 (22,3)	14 (12,5)	26 (23,2)	26 (23,4)	15 (13,4)

*n=111, dado que houve um valor omissão.

- Quanto ao benefício da inclusão em função da severidade da NEE, verificou-se que relativamente às NEE ligeiras e moderadas a maioria dos participantes concorda e concorda plenamente com o facto de a inclusão em turmas regulares poder beneficiar estes alunos. Já relativamente às NEE severas, a maioria dos participantes discorda e discorda totalmente com o benefício da inclusão em turmas regulares para estes alunos. Verificou-se ainda que à medida que a severidade da NEE aumenta, diminui o número de participantes de acordo relativamente ao benefício para estes alunos da sua inclusão em turmas regulares (ver Tabela 8). Percebe-se então que a percepção dos participantes acerca dos benefícios da inclusão é influenciada pela severidade da NEE.
- No que respeita à percepção relativa ao benefício da inclusão para alunos com diferentes NEE, verifica-se que a maior parte dos participantes concorda e concorda plenamente com os benefícios da inclusão em turmas regulares, de alunos com qualquer das NEE indicadas (ver Tabela 9). No entanto este número de participantes é maior quando se trata de NEE como a Dislexia (91 participantes), as Dificuldades Intelectuais (88 participantes) e os Problemas Motores (86) do que quando se trata de Problemas de Comportamento (82 participantes), de Problemas Visuais (72 participantes) e de Problemas Auditivos (62).
- Relativamente ao impacto positivo da inclusão em turmas regulares, como se pode verificar na Tabela 10, a maioria dos participantes concorda e concorda plenamente que este existe

Tabela 8: Distribuição dos resultados relativos ao benefício da inclusão em função da severidade da NEE.

	NEE ligeiras	NEE moderadas	NEE severas
Nível de acordo	n (%)	n* (%)	n (%)
Discordo Totalmente	0 (0)	2 (1,8)	24 (21,4)
Discordo	5 (4,5)	9 (8,1)	40 (35,7)
Concordo	69 (61,6)	70 (63,1)	43 (38,4)
Concordo Plenamente	38 (33,9)	30 (27,0)	5 (4,5)

*n=111, dado que houve um valor omissio.

Tabela 9: Distribuição dos resultados relativos ao benefício da inclusão em função da NEE.

	PA	PM	PC	D	DI	PV
Nível de acordo	n* (%)	n* (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Discordo Totalmente	17 (15,3)	4 (3,6)	5 (4,5)	5 (4,5)	4 (3,6)	11 (9,8)
Discordo	32 (28,8)	21 (18,9)	25 (22,3)	16 (14,3)	20 (17,9)	29 (25,9)
Concordo	53 (47,7)	71 (64,0)	73 (65,2)	72 (64,3)	74 (66,1)	61 (54,5)
Concordo Plenamente	9 (8,1)	15 (13,5)	9 (8,0)	19 (17,0)	14 (12,5)	11 (9,8)

*n=111, dado que houve um valor omissio; Legenda: PA-Problemas Auditivos, PM-Problemas Motores, PC-Problemas de Comportamento, D-Dislexia, DI-Dificuldades Intelectuais, PV-Problemas Visuais

efetivamente, sendo, contudo, mais elevado o número de participantes que concorda e concorda plenamente com o impacto positivo da inclusão no progresso social do que no progresso académico.

- Como se pode verificar na Tabela 11, a maioria dos participantes (72) concorda e concorda plenamente com o facto de a colocação de alunos com NEE nas turmas regulares ser disruptiva para os alunos sem NEE.
- A quase totalidade dos participantes (109) concorda e concorda plenamente com o direito de as pessoas com NEE serem incluídas na sociedade (ver Tabela 12).
- Para cada item compararam-se os resultados obtidos em função das variáveis “Género”, e “Conhecimento de alguma criança ou adulto com necessidades especiais”. Apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente à variável “Género”

Assim, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas no item 13 (Alunos com NEE devem ser educados em escolas especiais). O resultado do Teste-*t*, $t(109)=2.515$ com $p=0.018$, permite rejeitar a H^0 e concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados das raparigas ($M=2.03$; $DP=.862$) e os resultados dos rapazes ($M=2.55$; $DP=.826$), sendo que as raparigas são mais discordantes do que os rapazes relativamente à educação dos alunos com NEE em escolas especiais.

9. Calculou-se o Alfa de Cronbach's para os 32 itens, tendo-se obtido um valor de .888. Este valor dá-nos indicação de que os itens que constituem o questionário têm boa consistência interna com esta amostra (Pestana & Gageiro, 2008).

Tabela 10: Distribuição dos resultados relativos ao impacto da inclusão no progresso dos alunos com NEE

	Impacto positivo no progresso académico	Impacto positivo no progresso social
Nível de acordo	n (%)	n (%)
Discordo Totalmente	5 (4,5)	3 (2,7)
Discordo	12 (10,7)	7 (6,3)
Concordo	67 (59,8)	64 (57,1)
Concordo Plenamente	28 (25,0)	38 (33,9)

Tabela 11: Distribuição dos resultados relativos ao impacto da inclusão nos alunos sem NEE.

	A Inclusão é Disruptiva para os alunos sem NEE
Nível de acordo	n (%)
Discordo Totalmente	4 (3,6)
Discordo	36 (32,1)
Concordo	51 (45,5)
Concordo Plenamente	21 (18,8)

Tabela 12: Distribuição dos resultados relativos ao impacto da inclusão nos alunos sem NEE.

	A Inclusão como direito
Nível de acordo	n (%)
Discordo Totalmente	1 (0,9)
Discordo	2 (1,8)
Concordo	13 (11,6)
Concordo Plenamente	96 (85,7)

4 Conclusões e discussão

A partir dos resultados obtidos é possível retirar as conclusões que se seguem.

a) a percepção favorável da maioria dos participantes relativamente à inclusão dos alunos com NEE em turmas regulares;

É importante recordar que a filosofia da escola inclusiva veio alterar o papel de todos os profissionais da comunidade educativa que passaram a ter uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (Working Forum on Inclusive Schools, 1994, citado por Lipsky & Gartner, 1997). Assim, devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia et al., 1997). Torna-se, portanto, “necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, citado por Correia et al., 1997, p. 162).

b) um maior acordo relativamente aos benefícios da inclusão para as famílias dos alunos com NEE, do que para os alunos com e sem NEE;

A investigação tem mostrado que as práticas inclusivas beneficiam as famílias das crianças com NEE. Por um lado, os pais observam os filhos a tornarem-se cada vez mais independentes, e por outro lado os filhos frequentam a escola da área de residência, o que para além de diminuir problemas logísticos, permite aumentar os contactos com as outras famílias da comunidade. No então, para os pais, talvez o maior benefício da educação inclusiva, seja verem o seu filho ser aceite e integrado na escola e na comunidade (Power-deFur & Orelve, 1997, citados por Martins, 2000). Alguns pais de alunos sem NEE mencionaram que a inclusão deu um sentido à vida dos seus filhos e que, como tal, teve um impacto positivo na família (Logan et al., 1995, citados por Salend, 1998). Os seus filhos passaram a ter uma visão mais positiva das crianças com NEE, o que também os afetou enquanto pais.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1996), as práticas inclusivas podem beneficiar todos os alunos (com e sem NEE), na medida em que: permitem desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, tem efeitos positivos ao nível do desenvolvimento académico e social, evitam os efeitos negativos da exclusão. De acordo com Correia (2013) ao permitir por direito que o aluno com NEE aprenda junto dos seus pares sem NEE, a filosofia da Inclusão proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas. Já o aluno sem NEE tem a oportunidade de perceber que todos somos diferentes e que essas diferenças individuais devem ser objeto de respeito e aceitação.

Também para os professores a inclusão tem vantagens. Stainback e Stainback (1996) sintetizam o impacto da inclusão nos professores em três grandes benefícios. O primeiro tem a ver com a possibilidade de fazerem parte de uma equipa multidisciplinar. O processo de colaboração que daí resulta permite que os professores consultem os colegas, e que se apoiem psicologicamente uns aos outros. Em

segundo lugar, a colaboração, e a consultoria, ajuda os professores a melhorarem as suas capacidades profissionais, o que tem efeitos visíveis na aprendizagem dos alunos (por exemplo, reduz o número de crianças referidas para serviços de educação especial). Em terceiro lugar, os professores melhoram a sua consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem, tornam-se capazes de antecipar mudanças, e de se envolverem intensamente na vida diária da escola.

O contexto da escola inclusiva pode fomentar a existência de professores mais competentes, conhecedores, e com a consciência de que este género de práticas educativas pode beneficiar todos os alunos, e não apenas os que apresentam NEE.

c) a perceção favorável da quase totalidade dos participantes relativamente ao direito de as pessoas com necessidades especiais serem incluídas na sociedade e aos benefícios da inclusão na comunidade;

A melhor justificação para a existência de uma escola inclusiva é a promoção do valor social da igualdade de oportunidades. Nesta escola, são ensinados alunos que, apesar das suas diferenças, têm direitos iguais. Ao invés das práticas segregadoras, a inclusão reforça a ideia de que as diferenças devem ser aceites e respeitadas (Karagiannis et al., 1996). As sociedades estão a passar por mudanças indicadoras de um novo mundo emergente, tornando-se cada vez mais multiculturais, pelo que a inclusão é um dos princípios fundamentais em que a transformação da sociedade se deve basear (Karagiannis, 1994, citado por Karagiannis, et al., 1996). Neste sentido, não podemos continuar a ignorar os efeitos da segregação. Numa sociedade cada vez mais diversificada, a escola inclusiva socializa as crianças, preparando-as para a aceitação de indivíduos diferentes. Segregar os alunos com NEE reduz este benefício, e promove a mensagem da intolerância (Karagiannis et al., 1996). Se queremos uma sociedade que promova a igualdade de valores e de direitos, temos de reavaliar a forma como as nossas escolas proporcionam, aos alunos com NEE, as oportunidades, e os conhecimentos necessários para participarem ativamente nesta sociedade emergente (Karagiannis et al., 1996).

Estes resultados resultam de um estudo único que foi realizado com uma amostra de alunos de uma instituição de ensino superior, pelo que seria interessante conduzir-se um estudo nacional sobre a atitude não só dos futuros professores mas igualmente daqueles que já exercem a profissão nas escolas portuguesas.

5 Referências

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15-29.
- Ferreira, M.S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback. & W. Stainback (Eds.), *Inclusion - a guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore: Paul Brooks.

- Khamsouvannong, K. (2012). *Inclusion of students with special education needs: A quantitative study regarding Lao elementary regular*. Tese de mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1997). Evaluation of inclusive education. In D.K. Lipsky & A. Gartner (Eds.), *Inclusion and school reform: transforming america's classrooms* (pp. 183-202). Baltimore: Paul Brooks.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com utilização do spss*. Lisboa.
- Martins, A.P.L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: atitude dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Martins, A.P.L. (2011). A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. T. Costa (Eds.), *Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contexto e práticas* (pp. 39-53). Curitiba, Brazil: Appris. ISBN 978-85-64561-55-7
- Niemeyer, J.A. & Proctor, R. (2002). The influence of experience on student teachers' beliefs about inclusion. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(1), 49-57, DOI: 10.1080/1090102020230109
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 229-318). S. Paulo: Sannus Editorial.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming - creative inclusive classrooms*. Englewood Clis: Prentice Hall.
- Stainback, S.B., & Stainback, W.C. (1996) (Eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.