

## CAPÍTULO III – As Percepções dos Professores

## 1- Introdução

Na *integração/inclusão* de alunos com *necessidades educativas especiais* na Escola regular é reconhecido que “um factor que interfere de forma decisiva consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam” (Guia de Leitura do D.L. 319/91).

Este aspecto é particularmente relevante no processo de *inclusão*, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direccionando a sua acção para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são actores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da *inclusão*.<sup>2</sup>

Numerosas investigações mostram que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto-eficácia a nível pessoal e de ensino e considerando ineficazes as adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula, ao invés dos professores de educação especial, que têm uma visão mais positiva da *inclusão*, acontecendo sensivelmente o mesmo com os professores de educação regular na situação de turmas inclusivas (Minke *et al.*, 1996).

Nos E.U.A., Scruggs (1996) realizou uma revisão de 28 investigações efectuadas entre 1958 e 1995 e globalmente encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de ensino regular apoiam o conceito de *integração/inclusão*, e uma pequena maioria está disposta a incluir alunos com dificuldades nas suas aulas, dependendo as respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor.

No entanto, cerca de metade dos professores sente que a *integração/inclusão* pode trazer alguns benefícios, mas apenas um terço ou menos dos professores acredita que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a *integração/inclusão*.

Diversos autores têm evidenciado com ardor (ex. Kauffman, 1989, 1995; Prior,

---

<sup>2</sup> Na literatura atitudes e crenças são conceitos muitas vezes utilizados em associação com outros termos como valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções e orientações. Embora assumindo que existem diferenças específicas entre eles vamos considerá-los tendo em conta sobretudo os seus aspectos em comum.

1996; Scruggs & Mastropieri, 1996; Zigmond, 1996), que as reformas educativas iniciadas "contra" os professores, apesar da sua "boa vontade", têm geralmente resultados desastrosos. Os professores, em geral reconhecem os "direitos dos alunos", mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável.

Reconhece-se assim que apesar da *integração/inclusão* poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Verdugo, 1994), assumindo-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo pois este considerado como o elemento "chave" em qualquer mudança que possa ocorrer (Speece & Keogh, 1996).

## **2- A importância das atitudes/percepções**

Embora o conceito de atitude seja de difícil definição e estudo, considera-se que é um factor que influencia grandemente a prática educativa e deste modo, os aspectos relativos ao estudo das atitudes têm assumido particular relevância pelo que, ultimamente, têm sido objecto de variadas investigações (Ritter, 1989, Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Bender, Vail & Scott, 1995; Minke *et al.*, 1996; Scruggs, & Mastropieri, 1996; Vaughn, et al., 1996; Villa, Thousand & Nevin, 1996, Wood, 1998).

O estudo das atitudes conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo consideradas elementos básicos das relações sociais. O conceito de atitude permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Parece ser assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias (Lima, 1993).

Triandis (1971) cit. in Verdugo et al. (1995) apresenta-nos uma definição de atitude que engloba as suas diferentes componentes descrevendo-a como “*uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de acções face a um determinado tipo de situações sociais.*” Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude: a ideia- componente cognitiva; a emoção- componente afectiva; a predisposição para a acção- componente comportamental.

Mais especificamente considera-se que:

- A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos.
- A componente afectiva relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de um objecto e que levam o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos). Está ligada às necessidades e motivações.
- A componente comportamental traduz-se nas reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude (Verdugo et al., 1995).

Pajares (1992, cit. in Malouf & Schiller, 1995), numa revisão da literatura acerca das atitudes dos professores, conclui que as atitudes e crenças dos professores parecem estar relacionadas com o conhecimento, embora diversos autores estejam em desacordo acerca da relação exacta entre eles. Existe no entanto o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspectos afectivos e avaliativos, do que com aspectos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável. Podem ser perspectivadas como um sistema de avaliações positivas ou negativas, permitindo predizer a reacção do sujeito em condições conhecidas.

Embora se fale de estabilidade é necessário contudo relativizar esta característica, visto que a atitude é susceptível de mudança, denotando-se no entanto, frequentemente, resistências. As atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a consequência de interacções ou de experiências anteriores. As atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (Malouf & Schiller, 1995).

Tendo em conta a importância atribuída às atitudes dos professores para o sucesso da inclusão, os estudos acerca desta problemática, representam uma percentagem substancial no corpo das investigações sobre a escola inclusiva.

Da mesma forma, alguns investigadores consideram que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser seleccionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores (Malouf & Schiller, 1995), uma vez que os dados da investigação sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação aos alunos com *necessidades educativas especiais*.

A aplicação dos resultados da investigação à prática educativa abrange um processo complexo, estando em jogo vários factores que funcionam com moderadores da aplicação à prática educativa dos conhecimentos da investigação. Malouf & Schiller (1995), baseados em estudos que relacionam o conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as crenças e as atitudes dos professores a par de dois outros factores – o conhecimento e aprendizagem do professor e os factores contextuais - que condicionam todo esse processo.

No entanto, temos assistido a reformas políticas que frequentemente são levadas a cabo sem ter em conta o papel do professor nos processos de mudança. Contudo quando se pretende uma mudança nas práticas, os professores têm de ter a ocasião de exprimir as suas convicções sobre si próprios como professores, sobre os seus alunos e sobre as suas práticas; só com base nas suas narrativas se podem planificar mudanças que assumem mais facilmente significado, principalmente se partirem da análise concreta dos contextos específicos das turmas e das escolas (Ware, 1995).

Os estudos que têm como objectivo avaliar as atitudes dos professores, tentam identificar as variáveis que influenciam essas atitudes. Os aspectos mais referidos na literatura dizem sobretudo respeito às atitudes gerais face à inclusão educativa, o tipo de estratégias instrucionais aplicadas na sala de aula e a percepção do sentido de eficácia pessoal.

O uso de estratégias e adaptações instrucionais adequadas aos alunos com problemas escolares está associado ao sentido de eficácia do professor. Bender *et al.* (1995), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da integração, concluíram que os professores com atitudes mais positivas são os que usam estratégias instrucionais mais adequadas (e com mais frequência) do que os que têm atitudes menos positivas.

O sentido de eficácia do professor é um constructo psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura (1997, cit. in Lopes, 1990), que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

Bandura sugere que a motivação é afectada pela expectativa de resultados, ou seja a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados, e pela expectativa da eficácia pessoal, ou seja, a crença na sua competência para executar os comportamentos conducentes à obtenção desses resultados (Tsui, 1995). Segundo Bandura (1997, cit. in Lopes, 1990)) as expectativas de eficácia pessoal e de resultados diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada acção produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as actividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento.

Baseado nesta teoria, Ashton (1985) cit. in Lopes (1990), desenvolve um modelo em que o sentido de eficácia do professor é conceptualizado em termos de duas dimensões: eficácia de ensino ou de resultados, que se refere à expectativa do professor de que o seu comportamento conduza a determinados resultados ou seja, que poderá produzir determinados efeitos nas aprendizagens dos alunos, independentemente dos obstáculos; eficácia pessoal que se refere ao sentido pessoal de eficácia, enquanto professor, ou seja, à crença na capacidade de efectuar um determinado tipo de comportamentos.

O sentido de eficácia do professor refere-se, então, à extensão em que o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Ashton, 1985, cit. in Lopes, 1999).

### **3- As percepções dos professores sobre os alunos com necessidades educativas especiais em turmas inclusivas.**

Os primeiros estudos, relativamente à implementação da *inclusão educativa*, referem que os professores do ensino regular não estão descontentes com o sistema de educação especial, apresentando-se pelo contrário, pouco receptivos à introdução de

programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. Esses professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com *necessidades educativas especiais*, bem como em relação à qualidade das aprendizagens acadêmicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado (Semmel *et al.*, 1991).

Por outro lado, alguns grupos profissionais continuam a expressar a sua preocupação, em relação ao entendimento que as escolas possam ter do conceito de *inclusão*, confundindo este com o conceito de *integração* (Council for Learning Disabilities 1993; Learning Disabilities Association, 1993). Estas organizações não se opõem à implementação de escolas inclusivas, mas acreditam que deve ser mantido um contínuo de serviços e advertem que os dois conceitos (*inclusão e integração*) não devem ser entendidos como sinónimos (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Actualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à *inclusão* dos alunos com necessidades educativas especiais e de uma forma geral, a maior parte deles concordam com o conceito de *inclusão* e acreditam que as crianças com necessidades educativas têm direito a uma educação em escolas de ensino regular.

No entanto, nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro, pois não consideram as salas de aula tradicionais como as mais apropriadas para responder às necessidades dessas crianças (Minke *et al.*, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Outros discordam que existam recursos suficientes, quer materiais quer humanos, para um atendimento adequado e alguns mostram uma maior tendência para prever um impacto negativo, resultante da inclusão, nos alunos sem deficiência ao nível do ajustamento sócio-emocional (Minke *et al.*, 1996).

Outros estudos referem ainda que apesar de alguns professores estarem dispostos a ensinar alunos com *necessidades educativas especiais* nas suas aulas, não providenciam as adaptações curriculares necessárias (McIntosh *et al.*, 1993).

Mesmo os professores de educação regular, identificados como sendo eficazes no atendimento a alunos com *necessidades educativas especiais*, não utilizam na prática as alterações que implicam mudanças mais extensas na planificação, ou seja, as adaptações curriculares, considerando mais as adaptações durante o decorrer das aulas, embora os professores acreditem que alterar partes do programa é a melhor forma de responder às necessidades desse alunos (Vaughn & Schumm, 1995).

Os estudos sugerem assim que os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em conta que elas são necessárias para a aprendizagem com sucesso das crianças com *necessidades educativas especiais* (Bender *et al.*, 1995).

Porém, quando os estudos incidem sobre escolas com prática de inclusão educativa os resultados são algo diferentes, indicando globalmente que o contacto directo com alunos que apresentam problemas escolares pode providenciar mudanças positivas nas suas atitudes.

Dos estudos que se centram na avaliação das atitudes dos professores nestas escolas, merece especial destaque o de Minke *et al.* (1996).

Os autores analisaram a opinião dos professores quanto à eficácia de um modelo de inclusão (TAM) então em experiência.<sup>3</sup>

Analisaram em simultâneo a competência sentida pelos professores para trabalhar nesse modelo, a satisfação profissional decorrente desse trabalho e a desejabilidade e exequibilidade das adaptações da sala de aula para a inclusão de alunos com *necessidades educativas especiais*.

Os resultados mostraram que os professores que desenvolvem a sua actividade em parceria com outros, quer os de educação especial, quer os do ensino regular, manifestaram opiniões mais positivas sobre a *inclusão*, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

Da mesma forma, os professores do ensino regular sem acesso a recursos especiais específicos, revelaram atitudes mais negativas relativamente à *inclusão*, do que os seus colegas em salas de aulas com tais recursos.

Os resultados obtidos neste estudo mostram, que a atitude dos professores relativamente à *inclusão* de crianças com *necessidades educativas especiais*, pode ser mais favorável e positiva do que geralmente se crê (Minke *et al.*, 1996). Provavelmente as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho.

Embora seja claro, que muitos professores são relutantes à implementação de práticas inclusivas, são menos claras as razões de tal resistência.

---

<sup>3</sup> Turmas TAM são turmas onde se incluem alunos com necessidades educativas especiais e nas quais há o recurso a dois professores, um do ensino regular e outro de educação especial.

Talvez a mais usual seja a crença de que diferentes competências e métodos são necessários para ensinar crianças com dificuldades escolares (Minke *et al.*, 1996), para além de outras razões que os professores referem, como a falta de informação e conhecimentos, a falta de tempo e o acréscimo de trabalho.

Tendo pois as crenças e atitudes um peso considerável na intervenção educativa, não é de se prever por isso, que os professores abandonem as práticas educativas tradicionais, com base em relações administrativas ou teorias dos investigadores (Speece & Keogh, 1996). Numa investigação junto de professores do ensino regular, os resultados apontaram para uma discrepância entre o que os professores diziam e o que faziam nas suas aulas (Kavale & Forness, 1999).

Os professores resistem a implementação de novas estratégias (apesar de as conhecerem) preferindo aquelas em que se sentem mais à vontade e nas quais acreditam.

As mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus repertórios, em resposta a circunstâncias imprevistas. Raramente ocorrem mudanças globais, uma vez que os professores se mostram relutantes em abandonar formas de trabalhar que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores.

Em síntese, é necessária e inevitável não só a reestruturação e diversificação das formas de *apoio educativo*, contextualizadas e centradas nas aprendizagens do aluno mas acima de tudo reestruturar a Educação adoptando, na prática, perspectivas de política legislativa e educacional que atendam à diversidade e heterogeneidade da população escolar que actualmente frequenta as nossas escolas.

Contudo, tal política não poderá deixar de ter em consideração as percepções e comportamentos dos professores em geral e dos professores do ensino regular em particular, face aos desafios, por vezes inoportáveis, que tal situação acarreta.

#### **4- O papel do professor de educação especial e o papel do professor de ensino regular**

A criação de ambientes educativos que respondam às necessidades das crianças com problemas escolares, requer uma melhor compreensão, por parte dos professores,

das mudanças a implementar e um melhor conhecimento dos factores que possam afectar a adequação das respostas.

A mudança de perspectiva, introduzida pela filosofia e pela política de educação que sustentam a escola inclusiva e as práticas que delas decorrem, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. De facto, o sucesso da *inclusão*, não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada dos recursos nas próprias classes regulares (Udvari-Solner & Thousand, 1995).

A investigação sobre as práticas educativas eficazes, providenciou conhecimentos sobre a forma como as escolas devem implementar novas estratégias, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas das suas crianças (Wang, 1994). Os programas inclusivos centram-se nas estratégias capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, permitindo assim o acesso de todos os alunos ao currículo normal. Isto significa um currículo comum a todos os alunos, onde se transfira o foco da atenção dos conteúdos para o aluno e que garanta um ensino individualizado com níveis diversificados e aprendizagens significativas.

Considerando esta nova perspectiva de orientação inclusiva, muitas escolas viram-se assim na necessidade de adaptar as suas práticas e os seus modelos de atendimento.

Da mesma forma os professores tiveram de aceitar novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para áreas novas e muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Torna-se pois premente uma redefinição do papel do professor, sendo necessário identificar as principais características do trabalho docente no novo panorama educativo.

O aspecto individual do desempenho profissional dos docentes é considerado como um dos obstáculos mais importantes ao desenvolvimento de uma cultura técnica comum (Tedesco, 1999) reconhecendo-se que na estrutura da escola tradicional, os professores trabalham isolados uns dos outros, sendo cada um responsável pela sua classe.

Porém, a filosofia inclusiva encoraja os professores a provocarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho em equipa. As exigências de um atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes necessitam de suporte em estruturas colaborativas entre profissionais.

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação, tem vindo a ser reconhecida como um factor crítico para o sucesso da *inclusão* (Wood, 1998).

Considerando que os professores têm hoje nas suas classes alunos com uma diversidade tão grande de problemas, em condições tão diferentes, Stanovich (1996) salienta a importância do trabalho em colaboração.

Para Hunter (1999), a colaboração é um processo interactivo, através do qual intervenientes com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos. A construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa, o reconhecimento da capacidade de resolução de problemas e de desenvolver investigações são aspectos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz

Assim, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky & Gartner, 1996).

Contudo, a dificuldade em estabelecer uma redefinição de papéis a nível pessoal é considerada por alguns autores, como um entrave à mudança.

Duma maneira geral, as escolas consideram difícil encarar a mudança. Neste aspecto, deparam com um duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios, não podem permanecer tal como estão, mas ao mesmo tempo precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes (Wood, 1998).

Após uma revisão de estudos a propósito da ansiedade desenvolvida pelos professores de educação especial no contexto do seu trabalho (Bailey, 1995), chegou-se à conclusão que a mudança implica sempre alguma resistência e ansiedade prejudiciais ao seu desenvolvimento. Alguns factores de ansiedade relacionados com o trabalho em educação especial foram identificados: as grandes mudanças nas concepções filosóficas e nas práticas educativas, o tipo de população atendida e a necessidade de um trabalho transdisciplinar.

Historicamente, os professores de educação especial e de educação regular têm participado num sistema que divide e separa professores. Contudo, tem-se vindo a constatar que cada um dos profissionais (professor de educação especial e professor de educação regular) tem da sua experiência e conhecimentos, contributos diferentes, que se podem tornar complementares na sala de aula. Por exemplo os professores de

educação regular podem partilhar o seu conhecimento sobre os princípios da pedagogia geral e de técnicas de ensino, enquanto que os professores de educação especial podem partilhar o seu conhecimento sobre adaptações curriculares e estratégias de intervenção (Wood, 1998).

Mas a adopção de um modelo colaborativo de interacção, pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais já existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos (Wood, 1998), ou seja, a colaboração requer uma evolução a nível das atitudes e comportamentos, uma vez que exige mais do que a contribuição dos conhecimentos e práticas dos profissionais envolvidos.

Verifica-se também que tradicionalmente muitos modos de colaboração têm vindo a desenvolver-se fora das salas de aulas. O princípio subjacente a esta prática baseia-se na ideia de que, perante os problemas dos alunos, os professores podem reunir com os seus colegas, partilhar informação, discutir soluções para os problemas e elaborar planos de intervenção. Este tipo de relações colaborativas apresenta algumas limitações, porque não permite um envolvimento activo e contínuo dos professores nas salas de aula (Walther- Thomas, 1997).

Os professores de educação especial e os professores de ensino regular “têm em mãos” uma árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas (Erickson, 1996).