

Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas

JOSÉ MORGADO (*)

JOSÉ SILVA (*)

1. INTRODUÇÃO

1.1. *Problemática de Estudo*

Tendo presente o crescente movimento para a inclusão de alunos com necessidades educativas no sistema regular de ensino, urge compreender como é que os docentes com funções nos apoios educativos percepionam o sucesso educativo destes alunos.

A investigação relativa às percepções dos professores sobre o desempenho académico e o tipo de respostas que dão a alunos categorizados como apresentando rendimentos escolares fracos poderá fornecer uma base explicativa para compreendermos a forma como os professores respondem às necessidades educativas que emergem durante o processo de ensino-aprendizagem (Clark, 1997).

Os investigadores na área das atribuições causais (e.g., Frieze & Snyder, 1980; Weiner, 1985) identificaram as competências do aluno, o esforço despendido e o grau de dificuldade da tarefa como as principais causas associadas ao êxito ou fracasso escolar. Na maioria dos situações, os professores percepionam a aptidão e o esforço como as causas mais relevantes (Graham, 1991).

Os estudos que se apresentam de seguida reportam-se a investigações conduzidas com o objectivo de analisar as atitudes dos educadores face à integração escolar de alunos com necessidades educativas. É conveniente, no entanto, avançarmos com uma distinção entre aquilo que se entende por «integração» e «inclusão escolar» afim de serem clarificados os conceitos. Por integração entende-se como o processo através do qual uma criança/jovem com necessidades educativas é integrada numa turma do ensino regular, beneficiando de todas as adaptações curriculares e arquitectónicas imprescindíveis a uma plena integração. No que concerne à «inclusão», trata-se de um processo que visa incrementar a participação de alunos com necessidades educativas na vida e currículo escolar (Booth, 1995).

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação.

1.2. Estudos Empíricos Sobre Integração Escolar

1.2.1. Atitudes Face à Integração

A atitude dos professores do ensino regular constitui uma variável determinante nos processos de integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular e, bem como, para o seu sucesso educativo.

Historicamente, os professores do ensino regular não têm reagido favoravelmente à integração de alunos com deficiências ligeiras (Larrivee & Cook, 1979). Os primeiros estudos que se debruçaram neste domínio evidenciaram que os professores mostravam-se muito apreensivos acerca da qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiências pudessem realizar integradas em classes regulares. Igualmente expressavam outros receios, nomeadamente preocupações relacionadas com os seus níveis de preparação para serem integradas e a quantidade de tempo necessário para o ensino individualizado que os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam (Bender, Vail, & Scott, 1995).

Vários têm sido os estudos destinados a avaliar a integração de alunos com necessidades específicas de aprendizagem, quer sobre o tipo de interacções desenvolvidas com outros alunos dito «normais», quer ainda sobre os efeitos da integração dos indivíduos com deficiência sobre o desenvolvimento dos restantes alunos ou sobre as opiniões e atitudes dos professores relativamente à integração.

Os resultados obtidos a partir de investigações sugerem que a implementação efectiva e o sucesso da integração está dependente das atitudes evidenciadas por parte do corpo docente responsável pelo ensino destes alunos (Bishop, 1986; Hannah & Pliner, 1983).

Os dados de inúmeros estudos e a experiência quotidiana mostram que os professores do ensino regular ainda não desenvolveram uma compreensão empática das condições subjacentes à deficiência (Berryman, 1989; Vitello, 1991) e que, regra geral, os professores tendem a não apoiar a colocação de alunos com necessidades educativas específicas nas classes regulares (Jamieson,

1984; Thomas, 1985), embora investigações recentes apontem para uma percepção mais positiva relativamente aos serviços de integração por parte dos professores do ensino regular. Alguns investigadores verificaram recentemente que as atitudes dos professores estão a tornar-se positivas face à integração, apoiando-a em determinados aspectos (Whinnery, L. Fuchs, & Fuchs, 1991).

Na tentativa de ampliarem o campo de investigação sobre esta matéria, os investigadores procuraram averiguar outras variáveis que influenciam a aceitação do princípio da inclusão escolar. Entre estas variáveis frequentemente estudadas encontram-se factores ligados à actuação e formação académica dos próprios professores (e.g., grau de ensino onde desempenham funções, formação em educação especial, experiência docente).

Focando a sua atenção sobre o grau de ensino onde os professores prestam apoio, Larrivee e Cook (1979) e Hannah e Pliner (1983) verificaram que os professores do ensino básico mostravam-se mais favoráveis à integração do que os professores do ensino secundário, apesar de outros investigadores não encontrarem qualquer relação entre esta variável e as atitudes face à integração (Jamieson, 1984).

Num estudo recente, Bender *et al.* (1995) verificaram que as atitudes dos professores face à inclusão não se encontravam correlacionadas com a formação em educação especial. Estes resultados, porém, opõem-se aos encontrados por Leyser, Kapperman e Keller (1994). Neste estudo, estes investigadores verificaram que os professores que detêm uma formação na área do ensino especial evidenciam atitudes mais favoráveis face à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

As atitudes dos professores face à integração são igualmente expressidas em função da experiência adquirida e da sua percepção sobre a própria capacidade para lidar com os diversos tipos de deficiência.

Assim, outras das variáveis consideradas nestes estudos são a idade e tempo de experiência no ensino regular e no ensino especial. Os dados encontrados por Ward e Center (1987), Berryman (1989) e Leyser *et al.* (1994) mostram que os professores mais novos e os que têm uma menor experiência de ensino mostram-se mais favo-

ráveis à integração. Quanto à experiência com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, Leyser *et al.* (1994), chegaram à conclusão que os professores que possuíam mais experiência expressam atitudes mais positivas. Estes resultados, porém, não foram confirmados por outros investigadores, como por exemplo, Reynolds, Martin-Reynolds e Mark (1982).

Relativamente à variável género sexual, diversos investigadores, designadamente, Thomas (1985) e Eichinger, Rizzo e Sirotnik (1991) verificaram que os professores do sexo feminino demonstravam um nível de tolerância mais elevado em relação à integração do que os professores do sexo masculino.

No entanto, outros investigadores, entre os quais Jamieson (1984), Berryman (1989) e Leyser *et al.* (1994) não confirmam que o género sexual se encontra associado às atitudes face à inclusão.

1.3. Variáveis e Hipóteses

1.3.1. Definição e Fundamentação das Variáveis

A literatura sobre as escolas eficazes sugere que as mudanças nos desempenhos dos alunos e no nível de qualidade das escolas estão relacionadas com um conjunto de variáveis proximais, tais como as práticas e estratégias de ensino, assim como as variáveis distais, em que a reestruturação escolar e as políticas educativas desempenham um papel importante (Wang, Haertl & Walberg, 1993a).

A investigação e a opinião dos profissionais da educação mostra que o diagnóstico dos problemas de aprendizagem poderia melhorar se fosse prestada atenção diferenciada a uma série de variáveis destacadas no estudo de Wang *et al.* (1990), tais como os antecedentes escolares do aluno, factores contextuais como é o exemplo do apoio familiar às actividades desenvolvidas na escola, a qualidade das interacções entre professor e aluno, entre outras.

Para além de variáveis demográficas – Idade dos sujeitos, Experiência Docente no Ensino em geral e na Educação Especial e ainda as Habilidades Profissionais –, considerou-se pertinente ter em consideração neste estudo algumas

categorias de variáveis que, de certa forma, estão associadas ao sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais.

As tabelas que se apresentam de seguida dão conta das cinco categorias implícitas nos itens do questionário utilizado como instrumento de re-colha de dados.

A primeira – ‘Desenho Curricular’ – é constituída por variáveis associadas ao desenho curricular, tais como, a organização e disposições dos materiais, incluindo ainda as estratégias especificadas no currículo e as características dos materiais de instrução (Wang *et al.*, 1993a).

As combinações de ensino como as técnicas de ensino para a mestria, as estratégias de aprendizagem cooperativa, o ensino individualizado e o ensino apoiado por computador estão incluídas nesta categoria.

TABELA 1
*Caracterização da variável
DESENHO CURRICULAR*

Categoría	Subcategoria
A DESENHO CURRICULAR	– Variáveis relativas ao <i>desenho curricular</i>

A categoria ‘Ensino-Aprendizagem’ engloba as seguintes subcategorias: rotinas e práticas na sala de aula; características do tipo de ensino seguido; gestão da sala de aula; acompanhamento do progresso do aluno; qualidade e quantidade do ensino ministrado e interacções professor/aluno.

Na subcategoria referente aos estilos de ensino estão incluídas variáveis como, por exemplo, a gestão dos recursos existentes na sala de aula, a utilização de registos para acompanhamento dos progressos dos alunos, o estabelecimento de rotinas na sala de aula.

De certo modo, as variáveis relativas ao ensino na sala de aula reflectem as investigações realizadas sobre a organização e gestão do ensino-aprendizagem, que incluem, a título de exemplo, técnicas que asseguram a compreensão por

TABELA 2
Caracterização da variável ENSINO-APRENDIZAGEM

Categoria	Subcategoria
B ENSINO-APRENDIZAGEM	1 - variáveis relativas à <i>implementação do programa</i> 2 - variáveis relativas aos <i>estilos de ensino</i> 3- variáveis relativas à <i>quantidade de ensino</i> 4 - variáveis relativas às <i>interacções professor/aluno</i>

TABELA 3
Caracterização da variável ALUNO

Categoria	Subcategoria
C ALUNO	1 - variáveis relativas aos <i>antecedentes académicos</i> 2 - variáveis <i>sociais e comportamentais</i>

TABELA 4
Caracterização da variável CONTEXTO ESCOLAR

Categoria	Subcategoria
D CONTEXTO ESCOLAR	- Nível de <i>colaboração entre professores do ensino regular e do ensino especial</i>

parte dos alunos dos conteúdos e dos objectivos de ensino delineados (Wang *et al.*, 1993a).

A subcategoria quantidade de ensino administrado inclui aspectos como o tempo gasto em actividades educativas, tal como o ensino na sala de aula, o tempo despendido nas tarefas, etc.

A última subcategoria – interacções professor/aluno – resulta, igualmente, dos estudos que se debruçaram sobre as expectativas dos professores, os quais comprovam que os professores tendem a dar menos informação retroactiva aos alunos com necessidades individuais de aprendizagem, a interrogá-los com menor frequência e a esperar menos tempo pelas suas respostas (Cooper, 1983, citado por Wang *et al.*, 1993a).

Esta subcategoria tem em conta a frequência e qualidade das interacções que decorrem na sala de aula. Envolve a maneira como o professor coloca as questões, utiliza o elogio e o reforço.

A categoria ‘Aluno’ inclui dados relativos ao

percurso escolar e características de natureza social. A subcategoria referente ao percurso educativo do aluno inclui informações sobre aspectos como a retenção ou colocação do aluno em estruturas de educação especial, as aptidões psicológicas que desempenham um papel relevante na aprendizagem escolar, como é o caso das variáveis metacognitiva, cognitiva, motivacional e afectiva (Wang *et al.*, 1993a).

A outra subcategoria comporta variáveis comumente associadas à aprendizagem escolar. Exemplos de variáveis sociais e comportamentais são os comportamentos ajustados e não disruptivos dos alunos, a cooperação com os professores e pares e ainda a capacidade para fazer amizades (Wang *et al.*, 1993a).

A categoria ‘Contexto Escolar’ refere-se às variáveis ligadas à política e organização escolar. Inclui as políticas relativas ao progresso académico do aluno, disciplina, constituição de tur-

mas, tutoria de pares, gestão de recursos educativos, formação do corpo docente e não docente, entre outras. Foca ainda aspectos, como por exemplo, a definição de políticas com vista a envolver mais activamente os pais nas actividades promovidas pela escola, assim como a colaboração e cooperação dentro e fora do contexto escolar.

1.3.2. Hipóteses a Testar

As hipóteses a testar têm como quadro de referência os resultados extraídos dos estudos que versam sobre as variáveis que influenciam a aprendizagem escolar. No que concerne ao cruzamento das variáveis – Idade e Tempo de Experiência Docente, tanto no ensino geral como na educação especial – espera-se que os professores cujas idades se situam em intervalos etários inferiores possuam representações que se traduzam numa ancoragem em variáveis relacionadas com o ‘Desenho Curricular’ e ‘Ensino-Aprendizagem’ e que os professores que pertencem a escalões etários superiores se focalizem em variáveis relativas ao ‘Contexto Escolar’ e ao ‘Aluno’.

Numa mesma linha interpretativa, tal como o demonstrou o estudo de Leyser *et al.* (1994) ao avaliarem a influência das Habilidades dos Profissionais da educação sobre as atitudes face à integração escolar, parte-se do pressuposto que os professores com habilitações específicas na educação especial se apoiam em variáveis explicativas de natureza mais técnica, como é o caso do ‘Desenho Curricular’ e aspectos que têm a ver com as práticas do ensino, enquanto que os professores sem habilitações específicas buscam razões explicativas de ordem institucional, como é caso do ‘Contexto Escolar’ e ainda variáveis ligadas ao próprio ‘Aluno’.

Relativamente às outras variáveis submetidas a análise, os dados empíricos apontam para uma forte associação entre as cinco categorias de variáveis mencionadas atrás e o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais (Wang *et al.*, 1993a).

Pressupõe-se, deste modo, que os professores que possuem menor experiência de ensino se focalizem nas categorias relativas ao ‘Desenho Curricular’ e ‘Ensino-Aprendizagem’ como variáveis explicativas do sucesso escolar, enquanto que os professores que detêm mais tempo de ex-

periência docente devem centrar-se em aspectos mais directamente ligados ao Aluno, como por exemplo, as variáveis respeitantes à história educativa do aluno e ainda variáveis ligadas ao Contexto Escolar.

2. MÉTODO

2.1. Amostra

A amostra contemplou um total de 76 docentes dos apoios educativos que se encontravam integrados em seis ex-Equipas de Educação Especial da área da Grande Lisboa. A idade média é de 43 anos ($M=43,28$), com um intervalo etário situado entre os 32 e os 60 anos. Do total de sujeitos inquiridos, 71 são do sexo feminino e 5 pertencem ao sexo masculino.

Mais de metade dos professores (63%) que participaram no presente estudo possuem o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE).

Quanto ao tempo de serviço docente (tsd), a análise estatística revela-nos que o valor médio relativamente ao tsd é de aproximadamente 20 anos ($M=19,84$) e que o mínimo é de três anos e o máximo é de 37 anos. O valor médio de serviço docente na área das necessidades educativas especiais é de 12 anos ($M=12,01$), com mínimos situados entre um ano e os 30 anos.

2.2. Instrumento

O instrumento que serviu de auxiliar na recolha de dados foi elaborado com base numa escala de atitudes já existente, concebida por Larrivee e Cook (1979) para avaliar as atitudes dos professores face à integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais e designada por O.R.M. (*Opinions Relative to Mainstreaming scale*).

Numa etapa inicial e que coincidiu com o primeiro estudo piloto, recorreu-se a alguns dos itens da escala supra citado, acrescentando-se outros itens que remetem para a revisão de literatura (e.g., Ainscow, 1990, 1997a, 1997b; Clark, 1997; Villa & Thousand, 1993; Wang, 1990; Wang, Haertl & Walberg, 1990; Wang, Haertl &

Walberg, 1993a; Wang, Haertl & Walberg, 1993b).

A versão final da escala é constituída por 22 itens, variando as respostas entre a categoria de resposta «5» até à categoria «1». A consigne dada aos sujeitos é «Na sua opinião o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais depende de:», apresentando-se o conjunto de itens afim dos sujeitos procederem a uma classificação segundo o seu grau de importância, oscilando a resposta entre a opção «5» e «1» (respectivamente, muito e pouco importante).

A fim de testar-se a consistência interna do instrumento, recorreu-se a um tratamento estatístico no segundo estudo piloto ($\alpha = .86$). Para além de avaliarmos a consistência interna procedeu-se à análise da variância, constatando-se que o racio entre itens apresenta um valor de $F=(5,150); p=.006$.

2.3. Procedimento

A aplicação definitiva da versão final do questionário teve lugar junto de uma amostra de 76 professores do ensino especial enquadrados em seis equipas de educação especial. Os questionários foram distribuídos pessoalmente aos membros da coordenação das equipas, tendo-se aproveitado ainda para efectuar uma apresentação sumária da estrutura do questionário e para agendar uma data para recolha dos mesmos (quinze dias após a entrega).

2.4. Análise dos Dados

Foram realizadas várias análises estatísticas dos dados recolhidos neste inquérito. Em primeiro lugar, com o intuito de analisar parâmetros comuns nas correlações entre itens do questionário recorreu-se a uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP). De seguida efectuaram-se ANOVA's com vista a obterem-se respostas relativamente às hipóteses de que as representações acerca do sucesso educativo ancoram em conteúdos diferentes em função da idade e tempos de serviço docente, tendo como variáveis dependentes as dimensões representacionais subjacentes aos factores extraídos a partir da análise factorial.

A prova não paramétrica de *Kruskal-Wallis*

permitiu ainda verificar as diferenças de médias destas dimensões representacionais. Efectuaram-se ainda análises *post hoc* para cada um destes testes, utilizando-se o Teste de Tukey (HSD) para comparações múltiplas.

Com a finalidade de acrescentar novos dados às representações sociais acerca do sucesso educativo, realizaram-se diversas correlações entre as variáveis idade, tempos de serviço docente e habilitações profissionais, escolhendo-se como variáveis dependentes os itens não incluídos nos factores que emergiram na análise factorial. Aplicou-se, de igual modo, a prova não paramétrica de *Mann-Whitney* com a finalidade de analisar eventuais diferenças de médias entre a variável «Habilitações Profissionais» e o conjunto de itens que constavam no questionário.

3. RESULTADOS

3.1. Análise Factorial

A análise factorial do questionário produziu quatro factores. Apenas foram tomados em consideração valores com saturação superior a .55 para efeitos de interpretação dos factores. Foi calculado o alfa de *Cronbach* para cada factor extraído com a finalidade de analisar a consistência interna do instrumento. Os quatro factores extraídos da Análise Factorial explicam 52,55% da variância total.

O primeiro factor, identificado como 'Desenho Curricular' emerge como o factor dominante. Este factor tem um eigenvalue de 5,78 e conta para 26,3% da variância explicada. O segundo factor, interpretado como 'Implementação do Programa' apresenta um eigenvalue de 2,15 e contribui para a explicação de 9,8% da variância total. O terceiro factor foi interpretado como 'Interacções Professor/Aluno'. Tem um eigenvalue de 2,1 e participa em 9,8% do total de variância. O quarto e último factor identificado como 'Estilos de Ensino' adoptados pelos professor, tem um eigenvalue de 1,5 e contribui para 6,8% da variância explicada. O coeficiente de consistência interna para os quatro factores é de .80, .62, .67 e .53, respectivamente. O coeficiente alfa de *Cronbach* para a totalidade da escala apresenta um valor de .85.

TABELA 5
Análise Factorial, % de Variância Explicada e Alfa de Cronbach de cada factor

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
<u>A.8</u> – Disponibilização de materiais e actividades para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.	.81			
<u>A.10</u> – Transição suave entre actividades.	.69			
<u>A.13</u> – Utilização de bons exemplos e analogias para concretizar a aprendizagem.	.73			
<u>A.5</u> – Articulação entre objectivos, ensino, tarefas e avaliação	.73			
<u>B.1</u> – Adaptação dos materiais didáctico-pedagógicos às características dos alunos	.62			
<u>B.2</u> – Os estilos de ensino adoptados pelo professor(a).	.78			
<u>A.4</u> – Apresentação clara dos objectivos académicos e sociais.	.59			
<u>A.6</u> – Existência de informação sobre as características dos alunos	.75			
<u>B.4</u> – O conhecimento que o professor possui sobre as capacidades e aprendizagens anteriores dos alunos.	.85			
<u>A.1</u> – Capacidade que o(a) professor(a) tem em determinar as competências que o aluno tem de adquirir.	.60			
<u>B.3</u> – As expectativas relativas aos desempenhos dos alunos.	.58			
<u>B.5</u> – A valorização que o professor faz das tarefas que os alunos desenvolvem.	.66			
% de variância explicada	26,27%	9,78%	9,73%	6,75%

TABELA 6
*ANOVA's relativas ao cruzamento das variáveis **Idade** e **Tempo de Serviço Docente** com as variáveis resultantes da análise factorial*

Variável	Médias	Factores	F
<i>Idade</i>			
[30-40]	4,06	Factor 1	F (2,71)= 2.99*
[40-50]	4,15		
[50-60]	3,64		
<i>Tsd</i>			
[5-15]	3,87	Factor 1	F (2,71)= 3.15*
[15-25]	4,18		
[25-35]	3,72		

* Significativo para $p < .0518$

** Significativo para $p < .0488$

Em resumo, as variáveis identificadas são as seguintes:

- Factor 1: *Desenho Curricular*;
- Factor 2: *Implementação do Programa*;
- Factor 3: *Interacções Professor/Aluno*;
- Factor 4: *Estilos de Ensino*.

3.2. Variáveis Demográficas e Representações sobre o Sucesso Educativo

A fim de estudar a hipótese de que – as representações sobre o sucesso educativo ancoram em conteúdos diferentes em função da idade e tempo de serviço docente dos professores (tsd) – realizaram-se uma série de ANOVA's com um factor, tendo como variáveis dependentes os factores derivados da análise factorial. A Tabela 6 contém uma síntese das ANOVA's levadas a cabo para estudar os grupos em termos das suas médias relativamente às variáveis destacadas atrás.

3.3. Idade

Relativamente a esta variável, a comparação dos três níveis etários revelou uma diferença estatística significativa entre grupos para o primeiro factor destacado – Desenho Curricular ($F(2,71)=2.99, p<.057$). A análise *post hoc*

(Tukey HSD) indica que os professores que pertencem ao grupo etário intermédio (i.e., entre os 40 e os 50 anos) têm *scores* mais elevados do que os restantes grupos etários.

Este resultado significa que os professores incluídos nesta faixa etária tendem a valorizar mais os aspectos ligados ao Desenho Curricular, apesar dos valores médios do grupo mais novo se aproximarem do grupo intermédio.

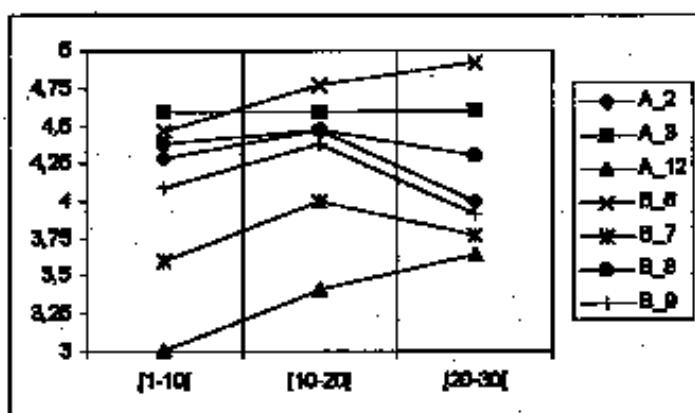
A análise correlacional desta variável com os itens excluídos da análise factorial realça uma forte associação ($r_{k-t}=.22, p<.008$) entre a idade e o item B_6 («Uma boa relação professor-aluno»), não obstante a inexistência de correlações positivas com o conjunto de itens.

O gráfico de médias mostra que para este item em particular as médias mais altas são obtidas, uma vez mais, pelos professores que se situam no escalão etário intermédio.

A análise deste gráfico mostra ainda que, em média, os sujeitos do grupo intermédio atribuem uma maior importância a estes itens do que os outros dois grupos etários. Para além deste estudo de médias de *scores*, procurou-se averiguar as correlações entre itens dentro dos próprios grupos. Verifica-se que a maior quantidade de correlações ocorre no grupo intermédio.

A título exemplificativo, quando indagados acerca dos factores que consideram fundamen-

GRÁFICO 1
Distribuição de Médias das respostas aos itens excluídos da análise factorial por Idade dos Sujeitos



tais para o sucesso educativo, os professores que pertencem a esta classe etária estabelecem uma associação entre o item «Flexibilidade que o professor tem para adaptar a sua linguagem ao aluno» com os itens «As características pessoais do professor do ensino regular» e «A adequação do material às necessidades educativas despistadas».

3.4. Tempo de Serviço Docente

O conjunto de ANOVA's conduzidas para comparar os três grupos constituídos revela uma diferença significativa entre estes grupos ($F(2,71)=3.15, p<.0488$) no que se refere ao primeiro factor - Desenho Curricular.

A análise *post hoc* (Tukey HSD) mostrou novamente que os professores do grupo intermédio (i.e., 15-25 anos de serviço docente) obtiveram médias mais elevadas ($p=.05$) do que os professores que têm muito e pouco tempo de experiência docente.

Com efeito, os professores integrados neste grupo atribuem uma maior importância ao primeiro factor que surgiu com a análise factorial, ou seja, consideram aspectos como a flexibilidade curricular, o encadeamento sequencial do ensino e a utilização de bons exemplos na prática pedagógica como sendo variáveis determinantes para o sucesso escolar.

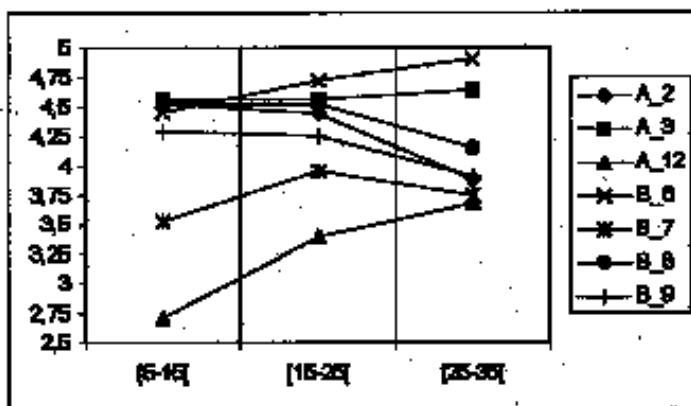
Tal como se procedeu atrás no que diz respeito à variável «Idade», efectuou-se uma correlação entre esta variável com o agrupamento de itens que não participaram na análise factorial. A análise global não revelou diferenças significativas ($r_{k-t}=.14, p<.52$), mas o estudo da correlação da variável «Tempo de Serviço Docente» com cada um destes itens, mostrou, tal como se sucedera com a variável precedente, uma associação com o item «Uma boa relação professor-aluno», bem como com o item «Ritmo apropriado à maioria dos alunos», respectivamente, B_6 e A_12.

O gráfico elaborado com base nas médias de scores a estes itens salienta que, regra geral, a maior discrepância de respostas é registada no grupo compreendido entre os 3 e os 15 anos de serviço docente.

A leitura deste gráfico permite retirar as seguintes ilações:

- Relativamente ao item «Colaboração activa entre professores do ensino regular e do ensino especial» (item A_3), presencia-se a uma enorme importância atribuída à cooperação entre docentes por parte dos sujeitos que fazem parte do primeiro grupo (i.e., 5-15 anos de serviço docente);
- Os itens «Uma boa relação entre professor e

GRÁFICO 2
Distribuição de Médias das respostas aos itens excluídos da análise factorial por Tempo de Serviço Docente



aluno», «Colaboração activa entre professores do ensino regular e do ensino especial» e «A adequação do material às necessidades despistadas» (respectivamente, A_3 e B_8) recolhem unanimidade nas escolhas dos professores, que os avaliam como factores fundamentais para a promoção do sucesso educativo;

- É de registar os *scores* baixos ao nível do item A_12 («Ritmo apropriado à maioria dos alunos»), assistindo-se a um aumento da importância atribuída a este item proporcional ao Tempo de Serviço Docente na área das necessidades educativas especiais.

3.5. *Tempo de Serviço Docente na Área das Necessidades Educativas Especiais*

Os resultados da prova não paramétrica de *Kruskal-Wallis* (Tabela 7) evidenciam um efeito significativo ($H(2,65)=6,54, p<.004$) ao nível do segundo factor – ‘Implementação do Programa’.

A análise da diferença de médias entre os grupos constituídos para esta variável veio revelar que:

- Os professores com tempo de serviço docente compreendido entre os 10 e os 20 obtêm *scores* mais elevados;
- Os parâmetros médios dos sujeitos que possuem pouco e muito tempo de serviço de experiência docente pouco diferem entre si.

Ao contrário das variáveis demográficas anteriores, a correlação entre o tempo de serviço docente na área das necessidades educativas especiais e os itens que não constaram da análise factorial veio pôr em evidência uma forte associação ($r_{k-t}=.27, p<.001$) com o item B_7 («As características pessoais do professor do Ensino Regular»).

O Gráfico 3 é bem elucidativo no que concerne aos *scores* obtidos pelos diferentes grupos. Repare-se que os professores com tempo de serviço docente na área das necessidades educativas especiais (tsdnee) situados entre 1 e os 10 anos dão pouco valor ao item B_7, contrariamente ao grupo de professores com tsdnee entre os 10 e os 20 anos.

É de sublinhar que relativamente ao item A_12 («Ritmo apropriado à maioria dos alunos»), verifica-se, uma vez mais, uma importância pouco expressiva dada a este item pelos três grupos. Contrariamente aos resultados da variável «Tempo de Serviço Docente», é o grupo que possui entre 10 e 20 anos de Tempo de Serviço docente na área das necessidades educativas especiais (tsdnee) que obtém scores médios mais elevados, mantendo-se o mesmo grau de importância dado pelo grupo com tsdnee situado entre 1 e os 10 anos.

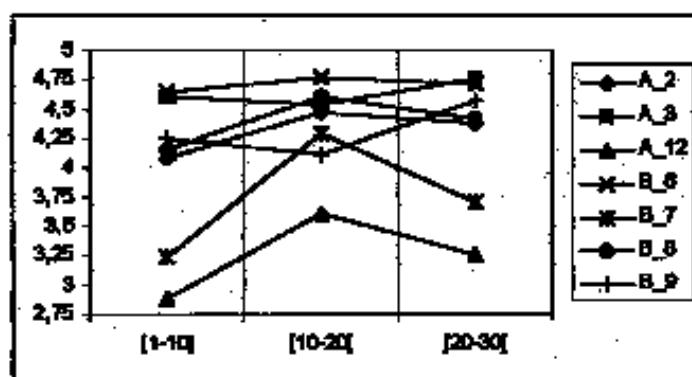
Se estabelecermos uma comparação entre este gráfico de médias com os gráficos elaborados para as outras variáveis podemos observar algumas variações nas respostas dadas pelos sujeitos a cada um dos itens.

TABELA 7
*Diferenças de médias entre o Tempo de Serviço Docente com Alunos com N. E. E.
e as variáveis resultantes da análise factorial*

Variável	Médias	Factores	F
<i>Tsdnee</i>			
[1-10]	4,11	Factor 2	$H(2,65)=6,54^*$
[10-20]	4,46		
[20-30]	4,14		

* Significativo para $p<.0379$

GRÁFICO 3
Distribuição de Médias das respostas aos itens excluídos da análise factorial
por Tempo de Serviço Docente na área das Necessidades Educativas Especiais



A análise comparativa com o gráfico correspondente ao tempo de serviço docente (tsd) deixa transparecer algumas nuances entre os próprios grupos. Assiste-se, a título de exemplo, por parte do primeiro grupo (i.e., 1-10 anos de tsdnee) à atribuição de uma menor importância aos itens «Flexibilidade que o professor tem a adaptar a sua linguagem ao aluno», «Colaboração entre professores do ensino regular e professores do ensino especial» e «A adequação do material às necessidades despistadas».

Num sentido oposto, constata-se que os professores com mais tempo de serviço docente no campo das necessidades educativas especiais, em termos médios, valorizam mais estas questões, ou seja, consideram que «As características pessoais do aluno com necessidades educativas especiais», «Uma boa relação professor-aluno» constituem bons preditores do sucesso educativo destes alunos.

As correlações entre itens ocorridas no seio dos grupos vêm confirmar a orientação geral dos resultados anteriores. Verifica-se, uma vez mais, uma associação entre o item «Flexibilidade que o professor tem em adaptar a sua linguagem ao aluno» e os itens «As características pessoais do aluno com necessidades educativas especiais» e «A adequação do material às necessidades educativas despistadas».

3.6. Habilidades Profissionais

Com o objectivo de acrescentar novos dados

às variáveis preditoras das representações, procurou-se articular as dimensões extraídas da análise factorial e dois grupos de professores (com e sem formação específica na educação especial). A aplicação da prova não paramétrica de *Mann-Whitney* não evidenciou diferenças estatisticamente significativas para estes factores.

A observação do Gráfico 4 aponta para uma maior homogeneidade de respostas por parte do grupo de professores com formação na educação especial (CESE). Tal como é possível verificar através destes resultados, constata-se que o factor F1 ('Desenho Curricular') é mais valorizado pelos professores que detêm um CESE, enquanto que os restantes factores são avaliados como sendo mais importantes por parte dos professores que não possuem formação específica na área do ensino especial.

Remete-se o leitor outra vez para o Gráfico 4. É de assinalar que, tanto o factor F2, como o factor F3, identificados por 'Implementação do Programa' e 'Interacções Professor-Aluno' emergem como as variáveis mais importantes para os professores sem qualificação no ensino especial.

A aplicação da prova de *Mann-Whitney* revelou a existência de efeitos principais ao nível dos itens A_5 ($U=331, p<.022$) e o A_12 ($U=320, p<.024$).

Uma análise mais detalhada das médias das respostas obtidas por cada um dos grupos põe em evidência que:

GRÁFICO 4

Médias das respostas dos Professores com e sem formação no ensino especial aos factores F1, F2, F3 e F4

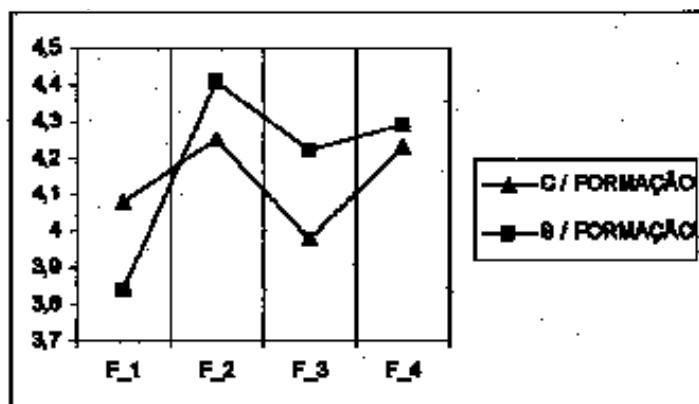
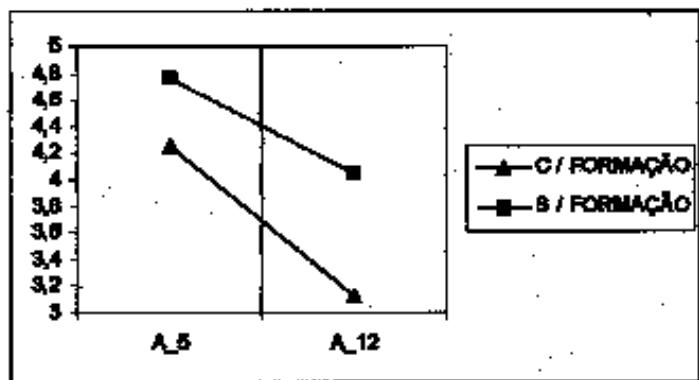


GRÁFICO 5

Médias das respostas dos Professores com e sem formação no ensino especial aos itens A_5 e A_12



- Para ambos os itens A_5 («Articulação entre objectivos, conteúdos, tarefas e avaliação») e A_12 («Ritmo apropriado à maioria dos alunos»), constata-se que o grupo de professores sem formação em educação especial obtém *scores* médios mais altos.

O Gráfico 5 permite comparar as posições face a estas questões por parte dos grupos formados. Atente-se à pouca importância atribuída ao item A_12 («Ritmo apropriado à maioria dos alunos») pelo grupo de professores com habilitações académicas na educação especial.

No que diz respeito aos itens que não foram sujeitos a uma Análise Factorial, as correlações entre itens para cada um destes grupos vem reforçar os resultados das variáveis anteriores, ou seja, encontrou-se uma associação entre os itens «Flexibilidade que o professor tem em adaptar a sua linguagem ao aluno», «As características pessoais do professor do ensino regular» e «A adequação do material às necessidades despistadas», assim como entre os itens «A adequação do material às necessidades despistadas» e «As

características pessoais do aluno com necessidades educativas especiais».

4. DISCUSSÃO

4.1. *Variáveis Demográficas e Factores Contributivos para o Sucesso Educativo*

O objectivo deste estudo foi o de inventariar os factores que os docentes dos apoios educativos consideraram pertinentes para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. A análise factorial destacou quatro factores nucleares – ‘Desenho Curricular’, ‘Implementação do Programa’, ‘Interacções Professor-Aluno’ e ‘Estilos de Ensino’.

A comparação entre os pontos de vista dos professores revelou diferenças nos padrões de resposta. A análise quantitativa aponta para diferenças significativas ao nível das variáveis demográficas isoladas. No que diz respeito à variável «Idade», verificou-se que os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos valorizam mais os factores associados ao ‘Desenho Curricular’.

Um olhar mais atento sobre o tipo de variáveis subjacentes à categoria ‘Desenho Curricular’ vem confirmar os resultados encontrados para a variável «Idade». Com efeito, os professores inseridos num escalão etário que corresponde a uma experiência docente entre os 15 e os 25 anos (o que equivale a uma idade situada entre os 40 e os 50 anos), apoiam-se em conteúdos representacionais como a flexibilidade curricular, a disponibilização de materiais e actividades diversificadas, o encadeamento sequencial das tarefas e a transição suave entre actividades para explicarem o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas.

Este tipo de orientação de resposta repete-se novamente quando é analisada a variável demográfica «Tempo de Serviço Docente na área das Necessidades Educativas Especiais» (tsdnee). Constatou-se, de novo, que os professores que possuem tsdnee entre 10 e 20 anos destacam-se dos que têm pouco e muito tempo de experiência docente ao valorizarem a variável ‘Implementação do Programa Educativo’.

Verificou-se que os professores integrados

nesta classe etária enfatizam o papel do professor do ensino regular enquanto interlocutor privilegiado no processo de ensino de alunos com necessidades educativas. Mas o dado mais relevante prende-se com a pouca importância concedida pelos professores que possuem uma reduzida experiência na área das necessidades educativas especiais a este tipo de colaboração. Vários estudos têm salientado as vantagens associadas à cooperação entre professores. Giangreco, Dennis, Edelman e Schattman (1993) e Walther-Thomas (1997) descrevem alguns dos benefícios que os professores retiram na partilha de experiências, designadamente, o aprofundamento e desenvolvimento de rotinas que permitam trabalhar em parceria mais eficientemente, a familiarização dos professores dos apoios educativos com os conteúdos curriculares seguidos na turmas e com as expectativas dos seus colegas, dependendo, desta forma, menos tempo na planificação. A par destes aspectos positivos assinalados através da investigação no domínio da inclusão escolar, é de referir que alguns estudos sustentam a ideia de que os professores do ensino regular possuem competências que lhes permitem lidar com as necessidades educativas de alunos com estas características (Reynolds *et al.*, 1982; Semmel, Abernathy, Butera, & Lesar, 1991; Whinnery *et al.*, 1991).

Quanto à variável «Habilidades Profissionais», as diferenças são mais acentuadas entre os profissionais da educação que têm habilitações específicas no ensino especial (CESE) e aqueles que não têm.

É de assinalar que os professores que têm CESE valorizam mais o factor F1 extraído da Análise Factorial e identificado por ‘Desenho Curricular’, enquanto que os professores sem CESE atribuem uma maior importância à ‘Implementação do Programa’ e às ‘Interacções Professor-Aluno’.

Em suma, afim de explicar os factores que influenciam a aprendizagem escolar de alunos com necessidades educativas especiais, os professores com CESE elegem aspectos que estão na estreita dependência da programação educativa, ao contrário dos professores sem CESE que se situam mais no plano da operacionalização do programa e nas questões que se prendem com as interacções entre professor e aluno de-

correntes da informação existente sobre as capacidades e aprendizagens anteriores dos alunos.

Se tivermos em consideração o número reduzido de docentes a desempenhar funções nos apoios educativos com formação especializada, estes resultados merecem alguma discussão, na medida em que alguns estudos apontam para a falta de formação dos professores na área de desenvolvimento curricular (McKenzie, 1991).

Uma das conclusões importantes deste tipo de estudos é a de que a formação em matéria de programação educativa tem lugar ao longo da experiência docente e que os professores consideram que o Programa Educativo Individualizado (P.E.I.) corresponde ao currículo de alunos com necessidades educativas especiais (Sands, Adams, & Stout, 1995).

Uma última reflexão é dirigida às diferenças encontradas entre professores quanto aos factores emergentes através da análise factorial. Constatou-se que os professores com pouca experiência na área das necessidades educativas especiais enfatizam as variáveis ligadas às interacções professor-aluno, tais como o estabelecimento de uma boa relação entre o aluno e o professor que lhe presta apoio.

É claramente assumido na comunidade educativa que a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que permite à turma e à Escola actuar como uma comunidade de acolhimento e suporte educativo (Udvari-Solner & Thousand, 1995), fornecendo ao aluno com necessidades educativas um conjunto de competências sociais que lhes permitam interagir com os outros colegas. Mas também é advogado que a inclusão escolar implica que a Escola responda às necessidades dos alunos tendo em conta dimensões curriculares e organizacionais (Sebba & Ainscow, 1996). É pertinente que os alunos se sintam incluídos do ponto de vista social, relacionando-se com toda a comunidade escolar, mas é necessário não esquecer que se deverá promover a sua participação na cultura e currículo escolar (Dyson, 1995). A falta de unanimidade de opinião quanto à eficácia das práticas inclusivas pode ter como reflexo pontos de vistas divergentes quanto à primeira missão da Escola. Num estudo recente, Palmer, Borthwick-Duffy e Widaman (1998) verificaram que os pais de crianças com necessidades educativas estão relativamente optimistas quanto aos objectivos sociais da colo-

cação dos seus filhos em turmas do ensino regular, mas que se mostravam apreensivos acerca do impacto de tais colocações na qualidade dos serviços educativos que os seus filhos auferem.

Por seu turno, é muitas vezes assumido que as atitudes negativas dos professores do ensino regular face à inclusão escolar são uma fonte de resistência à mudança (e.g., Jamieson, 1984). Caberá ao professor dos apoios educativos inflectir a sua acção no sentido de modificar estas crenças e atitudes. Em lugar de exercer a sua actividade enquanto técnico especializado que suporta ou apoia o processo de ensino-aprendizagem, o seu papel deve ser o de facilitador da mudança, desencadeando processos que sustentem o equacionamento das práticas levadas a cabo por toda a comunidade escolar.

Para finalizar, enquanto agente de mudança, o professor dos apoios educativos tem como missão alterar o cenário actual de acolhimento de alunos com necessidades educativas nos estabelecimentos de ensino regular, criando mecanismos que despolotem a mudança organizacional (Skrtic, 1991), tendo ainda em consideração factores de ordem social, de forma a que sejam reduzidas as pressões para a exclusão de alunos com capacidades tão diferentes quanto a dos seus colegas (Booth & Ainscow, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1990). Responding to individual needs. *British Journal of Special Education*, 17 (2), 74-77.
- Ainscow, M. (1997a). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.
- Ainscow, M. (1997b). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. C. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: I. I. E.. (Tradução do original em inglês Education for All: Making it happen. Comunicação apresentada no «Congresso Internacional de Educação Especial», Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995).
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87-94.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.

- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all?. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 96-108). London: Fulton.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us – An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 69-79.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.
- Frieze, I. H., & Snyder, H. N. (1980). Childrens' beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). «I've Counted Jon»: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59 (4), 359-372.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review of synthesis. *The School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Jamieson, J. D. (1984). Attitudes of educators toward handicapped. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 206-222). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 1-15.
- McKenzie, R. G. (1991). Content area instruction delivered by secondary learning disabilities teachers: A national survey. *Learning Disability Quarterly*, 14, 115-122.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271-282.
- Reynolds, B. L., Martin-Reynolds, J., & Mark, F. D. (1982). Elementary teachers attitudes toward mainstreaming educable mentally retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 171-176.
- Sands, D. S., Adams, L., & Stout, D. (1995). A statewide exploration of the nature and use of curriculum in special education. *Exceptional Children*, 62 (1), 68-83.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58 (1), 9-24.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 6 (12), 203-272.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teacher's attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251-263.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. S. (1995). Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* (pp. 147-163). London: Fulton.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1993). Redefining the role of the special educator and the other support personnel. In J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion – Celebrating diversity in the classroom* (pp. 57-91). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vitello, S. (1991). Integration of handicapped students in the United States and Italy: A comparison. *International Journal of Special Education*, 6, 213-222.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- Wang, M. C. (1990). Adaptive instruction: An alternative approach to providing for student diversity. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 134-160). London: David Fulton Publishers, Ltd.
- Wang, M. C., Haertl, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-43.
- Wang, M. C., Haertl, G. D., & Walberg, H. J. (1993a). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Wang, M. C., Haertl, G. D., & Walberg, H. J. (1993b). Synthesis of research: what helps students learn?. *Educational Leadership*, 51 (4), 74-79.
- Ward, J., & Center, Y. (1987). Attitudes to the integration of disabled children into regular classes: A factor analysis of functional characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 221-224.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1991). General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12 (4), 6-17.

RESUMO

O presente estudo teve por objectivo estudar os factores que os professores que desempenham funções nos apoios educativos ($n=76$) consideram determinantes para o sucesso educativo de alunos com necessidades educativas especiais. Afim de estudar as crenças dos professores, solicitou-se para responderem a um conjunto de itens que visavam analisar as suas atitudes face às variáveis 'Desenho Curricular', 'Estilos de Ensino', 'Implementação do Programa' e 'Interacções Professor-Aluno'.

O tratamento estatístico dos dados quantitativos do questionário utilizado evidencia algumas diferenças ao nível das variáveis demográficas. Relativamente à «Idade», verificou-se que os professores com idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos centram-se em variáveis explicativas do sucesso escolar que remetem para o 'Desenho Curricular'.

Esta análise veio pôr ainda em evidência que os professores que possuem «Tempo de Serviço Docente» entre os 15 e os 25 anos atribuem uma maior importância à variável identificada atrás. Constatou-se, igualmente, que os professores que possuem menos Tempo de Serviço Docente valorizam mais as variáveis ligadas à cooperação entre os vários técnicos envolvidos no processo de ensino.

Os resultados da prova de *Kruskall-Wallis* mostraram que os professores que têm tempo de experiência docente na área da educação especial entre os 10 e os 20 anos atribuem uma maior relevância à categoria identificada por 'Implementação do Programa Educativo'. O estudo de diferenças entre os grupos constituídos para a variável «Habilidades Profissionais» revelou que os professores com formação específica no ensino especial valorizam mais os aspectos ligados ao 'Desenho Curricular', contrariamente aos professores que não têm formação que dão maior importância à

'Implementação do Programa Educativo' e à qualidade das 'Interacções entre Professor e Aluno'.

Palavras-chave: Sucesso educativo, aprendizagem escolar, papel dos docentes dos apoios educativos.

ABSTRACT

To investigate the nature of beliefs about educational outcomes of children with special needs we asked 76 special educational teachers (71 women and 5 men) to complete a questionnaire concerning their attitudes toward the following variables – 'Curriculum Development', 'Teaching Practices', 'Program Implementation' and 'Teacher-Student Interactions'.

Also investigated were teacher background variables associated with beliefs concerning schooling outcomes. Statistically significant variations in teacher responses were found for the variables of age, teaching experience and experience with special needs students.

ANOVA's comparing teachers' beliefs indicated that subjects aged between 40-50 differ significantly from others. Comparison of means showed that those teachers had higher scores on the variable 'Curriculum Development'.

The overall *F*-test on the variable Teaching Experience revealed that teachers in the group aged 15-25 had higher scores than teachers who had few or many years of experience on the variable identified above.

Kruskal-Wallis test highlighted differences between groups. The post hoc analysis showed that teachers who received Training in Special Education focused on the variable 'Curriculum Design', while teachers with no training emphasized the variables 'Program Implementation' and 'Teacher-Student Interactions'.

Key words: Educational achievement, school learning variables, special educator's role.