

Sandra de Fátima Machado Bolieiro

**A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais na Região Autónoma dos Açores**

Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação
Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Universidade Fernando Pessoa

Porto, agosto de 2012

Sandra de Fátima Machado Bolieiro

**A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais na Região Autónoma dos Açores**

Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação
Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Universidade Fernando Pessoa

Porto, agosto de 2012

Sandra de Fátima Machado Bolieiro

**A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais na Região Autónoma dos Açores**

Atitudes e Dificuldades de Professores do Ensino Regular e da Educação
Especial que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau
de Mestre em Educação Especial.

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora
Doutora Fátima Paiva Coelho

Resumo

Com este trabalho, pretende-se contribuir para o conhecimento das atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial, que lecionam no 1.º Ciclo da Região Autónoma dos Açores, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Este é um estudo de natureza descritiva, ao longo do qual foi utilizada uma metodologia mista. Os dados derivam de 254 questionários, nos quais se inclui uma escala das atitudes do tipo Likert e três perguntas abertas. A análise estatística foi efetuada com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences. Foi ainda utilizada a análise de conteúdo.

Selecionou-se um conjunto de variáveis que, segundo diversas investigações, influenciam as atitudes dos professores, designadamente: idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada, número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com necessidades educativas especiais.

Foram formuladas sete hipóteses, cujos testes permitiram rejeitar duas delas. Portanto, não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre a idade e o tempo de serviço dos docentes que constituem a amostra do estudo e as suas atitudes. Conclui-se, assim, que todas as outras variáveis exercem uma influência estatisticamente significativa sobre as atitudes dos professores mencionados.

Uma das questões abertas colocadas no final do questionário possibilitou a recolha de dados sobre as dificuldades que os docentes dizem sentir na inclusão educativa, as quais estão relacionadas com a escola, professor, aluno com necessidades educativas especiais e família. Na sequência destas dificuldades, os docentes sugeriram um conjunto de medidas que permitem melhorar a inclusão educativa.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais, inclusão, atitudes, dificuldades

Abstract

In this study, we intend to contribute to the knowledge of the attitudes of regular and special education teachers who are teaching in the first degree in the Azores, concerning the inclusion of students with special needs.

This is a descriptive study, with a mixed methodology. The data derived from 254 questionnaires, including a range of attitudes Likert-type and two open questions. Statistical analysis was performed using the Statistical Package for Social Sciences. It was also used content analysis.

We've defined a set of variables that, according to several investigations, influence the attitudes of teachers, namely: age, gender, service, training, specialized training, number of students per class and teaching experience with students with special needs.

According to these variables, we have defined seven hypotheses, and tests led us to reject two of them. So, we don't find a statistically significant relationship between the age and length of service of individuals within our sample and their attitudes. We conclude, therefore, that all other variables influence on the attitudes of mentioned teachers.

One of the open questions showed up at the end of the questionnaire and allowed the collection of data on the difficulties that teachers say they feel in inclusive education, which are related to the school, teacher, students with special educational needs and family. Following these difficulties, the teachers suggested a set of measures for improving the educational inclusion.

Keywords: special educational needs, inclusion, attitudes, difficulties

Dedicatória

Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.

Antoine de Saint – Exupéry

Aos verdadeiros amigos.

Ao Nuno pela paciência que teve comigo ao longo de todo o processo.

À minha mãe. Sem o seu apoio e atenção não seria possível realizar este trabalho.

À memória do meu pai.

Agradecimentos

A realização de uma dissertação de mestrado não resulta somente do trabalho solitário do seu autor, mas também do contributo de diversas pessoas. A todas elas dedicamos este espaço e manifestamos os nossos sinceros agradecimentos, designadamente:

- À professora doutora Fátima Paiva Coelho, pela orientação e apoio científico prestado ao longo da dissertação;
- À Diretora Regional da Educação e Formação, que autorizou o envio do nosso questionário a partir das escolas da Região Autónoma dos Açores;
- Aos presidentes dos conselhos executivos, que enviaram os questionários aos docentes que estão afetos às suas escolas;
- Aos 254 professores que responderam ao questionário.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumo ----- | v |
| Abstract----- | vi |
| Dedicatória----- | vii |
| Agradecimentos ----- | viii |
| Índice ----- | ix |
| Índice de Figuras ----- | xi |
| Índice de Gráficos ----- | xi |
| Índice de Tabelas ----- | xii |
| Abreviaturas e Siglas----- | xiii |
| 1. Introdução ----- | 14 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico ----- | 20 |
| 1. Necessidades Educativas Especiais ----- | 20 |
| 2. Inclusão ----- | 23 |
| 2.1 Da Exclusão à Inclusão ----- | 23 |
| 2.2 A Inclusão Educativa----- | 25 |
| 2.3 A Inclusão no Quadro do Sistema Educativo Português ----- | 27 |
| 2.4 Dificuldades de Professores na Inclusão de Alunos com NEE ----- | 30 |
| 3. As Atitudes ----- | 33 |
| 3.1 Atitude e Comportamento ----- | 35 |
| 3.2 Como Medir as Atitudes ----- | 37 |
| 3.3 Atitudes de Professores Face à Inclusão ----- | 38 |
| Capítulo II – Estudo Empírico ----- | 42 |
| 1. Problemática----- | 42 |
| 2. Objetivos Gerais e Específicos ----- | 44 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Hipóteses----- | 45 |
| 4. Tipo de Estudo e Metodologia ----- | 46 |
| 5. Definição da População ----- | 47 |
| 5.1 Caracterização da Amostra ----- | 47 |
| 6. Instrumento de recolha de dados ----- | 52 |
| 6.1 Procedimentos ----- | 56 |
| Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados ----- | 58 |
| 1. Apresentação dos Resultados ----- | 58 |
| 1.1 Verificação das Hipóteses ----- | 59 |
| 1.2 Questões de investigação ----- | 65 |
| 1.3 Comentários dos docentes ----- | 73 |
| 1.4 Discussão dos Resultados ----- | 75 |
| Capítulo IV – Conclusões----- | 85 |
| 1. Conclusões da Investigação----- | 85 |
| 1.1 Limitações e Recomendações ----- | 88 |
| Referências Bibliográficas----- | 90 |
| Anexos----- | 98 |
| Anexo I – Resumo dos Dados Recolhidos | |
| Anexo II – População | |
| Anexo III – Instrumento de Recolha dos Dados | |
| Anexo IV – Consistência Interna da Escala das Atitudes | |
| Anexo V – Pedido de Autorização para Aplicação do Questionário | |
| Anexo VI – Pedido de Colaboração aos Presidentes dos Conselhos Executivos | |
| Anexo VII – Valores Resultantes da Aplicação das Escala das Atitudes | |
| Anexo VIII – Testes das Hipóteses | |
| Anexo IX – Tratamentos dos Dados Qualitativos | |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Tipos de NEE significativas ----- | 22 |
| Figura 2 – Definição dos conceitos de integração e de inclusão ----- | 25 |
| Figura 3 – Definições do Conceito de Atitudes ----- | 34 |
| Figura 4 – Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen e Fishbein ----- | 36 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Tipo de Professor----- | 48 |
| Gráfico 2 – Género----- | 49 |
| Gráfico 3 – Idade ----- | 49 |
| Gráfico 4 – Tempo de serviço----- | 50 |
| Gráfico 5 – Habilitações académicas----- | 50 |
| Gráfico 6 – Valores médios obtidos na escala das atitudes ----- | 58 |
| Gráfico 7 – Dificuldades dos professores do ER----- | 66 |
| Gráfico 8 – Dificuldades dos professores do ER associadas à escola ----- | 66 |
| Gráfico 9 – Dificuldades dos professores do ER associadas ao professor ----- | 67 |
| Gráfico 10 – Dificuldades dos professores do ER associadas ao aluno e à família ----- | 67 |
| Gráfico 11 – Dificuldades dos professores da EE ----- | 68 |
| Gráfico 12 – Dificuldades dos professores da EE associadas à escola ----- | 68 |
| Gráfico 13 – Dificuldades dos professores da EE associadas ao professor ----- | 69 |
| Gráfico 14 – Medidas sugeridas pelos professores do ER ----- | 70 |
| Gráfico 15 – Medidas sugeridas pelos professores do ER alusivas à escola----- | 70 |
| Gráfico 16 – Medidas sugeridas pelos professores do ER alusivas ao professor----- | 71 |
| Gráfico 17 – Medidas sugeridas pelos professores da EE ----- | 71 |
| Gráfico 18 – Medidas sugeridas pelos professores da EE alusivas à escola ----- | 72 |
| Gráfico 19 – Medidas sugeridas pelos professores da EE alusivas ao professor ----- | 72 |
| Gráfico 20 – Comentários dos professores do ER----- | 74 |
| Gráfico 21 – Comentários dos professores da EE ----- | 74 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Distribuição dos docentes por ilha ----- | 48 |
| Tabela 2 – Formação inicial em NEE ----- | 51 |
| Tabela 3 – Formação especializada ----- | 51 |
| Tabela 4 – Número de alunos por turma ----- | 51 |
| Tabela 5 – Experiência de ensino com alunos com NEE ----- | 52 |
| Tabela 6 – Consistência interna da escala das atitudes ----- | 53 |
| Tabela 7 – Idade e atitudes ----- | 60 |
| Tabela 8 – Género e atitudes ----- | 61 |
| Tabela 9 – Tempo de serviço e atitudes ----- | 61 |
| Tabela 10 – Formação inicial e atitudes ----- | 62 |
| Tabela 11 – Especialização em educação especial e atitudes ----- | 63 |
| Tabela 12 – Número de alunos por turma e atitudes ----- | 64 |
| Tabela 13 – Experiência de ensino com alunos com NEE e atitudes ----- | 65 |

Abreviaturas e Siglas

DP – Desvio Padrão

DREF – Direção Regional da Educação e Formação

EE – Educação Especial

ER – Ensino Regular

Freq. – Frequência

M – Média

n.º – Número

N – Número de Indivíduos da Amostra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RAA – Região Autónoma dos Açores

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1. Introdução

*“A ideia da inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente,
portadora de uma deficiência.”*

(Serra, 2008, p. 5)

No século passado, a grande luta travada nas instâncias internacionais foi a de universalizar o acesso à escola, emergindo, assim, o conceito de *Educação para Todos*. Na Declaração de Jomtien (1990), este conceito vem assegurar à totalidade das crianças o acesso a uma educação básica de qualidade, através da criação de condições nas escolas e nos programas que possibilitem a sua aprendizagem num ambiente inclusivo.

No âmbito da universalização da educação, surgiu o movimento da inclusão, que consistiu numa tentativa de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular (Serra, 2008). Pela mão da UNESCO, o movimento inclusivo foi coroado com a Declaração de Salamanca (1994).

Esta declaração é “ (...) indubitavelmente o mais significativo documento internacional que algum dia apareceu na educação especial” (UNESCO, 2005, p.6). Nela se afirma que as escolas do ensino regular permitem combater, eficazmente, atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

Nesta linha de pensamento, assiste-se a uma nova conceção de escola, cujo princípio fundamental consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (Declaração de Salamanca, 1994).

A aprendizagem conjunta é um dos pilares da inclusão, sendo esta entendida como uma forma de dar resposta à diversidade dos discentes e de “ (...) olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9).

No âmago da educação inclusiva está o direito à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), na qual se lê que todos têm direito à educação, que deve ser gratuita pelo menos nos níveis elementar e básico.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE), hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos, vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades e reflete o postulado na filosofia da integração e, mais tarde, na filosofia da inclusão. Este conceito proporciona uma igualdade de direito, no que diz respeito à não discriminação, tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio emocionais dos discentes (Correia, 2008a).

Ao abrigo da legislação atual, os alunos com NEE devem receber apoio em classes regulares, sempre que tal seja praticável. Isto representa um crescente desafio para os professores, uma vez que é da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem bem-sucedidas para todos os alunos. Nesta linha de ideias, Sim-Sim (2005, p. 7) salienta que “a singularidade das necessidades das crianças marca as dificuldades que o professor pode enfrentar na gestão da aprendizagem da classe”.

Na verdade, os docentes exercem uma ação fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro, quer fora da sala de aula (Declaração de Salamanca, 1994). Neste sentido, “os professores, situando-se na mediação entre os normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados (...)”, estando dependente das suas atitudes o sucesso ou o insucesso da inclusão (Camisão, 2004, p. 57).

Nos últimos anos, diversos estudos publicados evidenciam atitudes positivas dos docentes (Martins, 2005; Bradley, 2009; Stubbs, 2009; Santos e César, 2010). Outros apresentam uma visão menos otimista das atitudes destes profissionais (Forlin et al., 2007).

A experiência profissional adquirida ao longo de seis anos de ensino permite constatar que muitos professores do 1.º Ciclo se opõem à inclusão. Estes argumentam que não possuem nem formação, nem conhecimento necessários para trabalhar com alunos com NEE. Em diversos casos, os discentes são encarados como um entrave às aulas do ensino regular e estão, simplesmente, integrados sem estarem incluídos.

Quanto aos docentes da educação especial, referem possuir muitos alunos, os quais recebem pouco apoio individualizado por serem em elevado número. Os recursos materiais não são os ideais e o pessoal docente revela necessidades de formação na área da educação especial.

Para além das motivações profissionais que estão na base deste trabalho, constatou-se que no contexto da Região Autónoma do Açores (RAA) existem poucos estudos sobre as atitudes e dificuldades dos professores. Na verdade, a investigação de Leitão (2007) é a única que partilha algumas características com o trabalho que agora se apresenta.

Por esta razão, torna-se pertinente aprofundar a temática das atitudes e dificuldades em contexto inclusivo, pelo que foram formuladas as seguintes questões de investigação:

Q 1 – As atitudes dos professores em relação à inclusão educativa são influenciadas por variáveis pessoais e contextuais?

Q 2 – Quais as dificuldades que os professores dizem sentir no âmbito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

Q 3 – Quais as medidas que os professores adotariam para superar as dificuldades que dizem sentir e, assim, melhorar a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

Para se responder às questões formuladas neste estudo, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

O 1 – Contribuir para o conhecimento das atitudes de professores do ensino regular e da educação especial, que lecionam no 1.º Ciclo da RAA, em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

O 2 – Contribuir para o conhecimento das dificuldades que estes professores dizem sentir na implementação da inclusão e das medidas que adotariam para as superar.

O primeiro objetivo subdivide-se em dois específicos, situando o leitor relativamente ao rumo deste trabalho. A sua análise permite concluir que se pretende estudar o efeito de determinadas variáveis sobre as atitudes.

A partir do segundo objetivo geral, definiu-se outro de cariz mais específico alusivo às dificuldades na inclusão e às sugestões apresentadas pelos docentes. Nesta linha de ideias, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

O 1. 1 – Relacionar as variáveis idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada com as atitudes de professores do ensino regular e da educação especial em relação à inclusão de alunos com NEE.

O 1. 2 – Relacionar as variáveis número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE com as atitudes de professores do ensino regular em relação à inclusão de alunos com NEE.

O 2. 1 – Efetuar o levantamento das dificuldades que os professores dizem sentir na inclusão de alunos com NEE e das medidas que adotariam para superar as dificuldades referidas.

Como hipóteses, considera-se que:

H 1 – Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 2 – Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 3 – Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 4 – Os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa.

H 5 – Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os seus colegas sem especialização.

H 6 – Os professores do ensino regular que lecionam em turmas com menos discentes apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 7 – Os professores do ensino regular com experiência de trabalho com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa.

Para testar as hipóteses e responder às questões de investigação, foram adotados procedimentos que se enquadram nos paradigmas quantitativos e qualitativos (metodologia mista). O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, consiste no instrumento de recolha de dados utilizado. Através do mesmo, foi aplicada uma escala das atitudes do tipo Likert, da autoria de Vaz (2005).

Dos 290 questionários respondidos, 36 deles foram excluídos pelo facto de estarem incompletos. Assim, aceitaram-se 254 questionários, preenchidos por 184 professores do ensino regular e 70 da educação especial. A análise estatística, com recurso ao SPSS, e a análise de conteúdo foram as técnicas de análise de dados utilizadas.

Confirmaram-se cinco das sete hipóteses formuladas neste trabalho. Deste modo, verificou-se um efeito estatisticamente significativo das variáveis género, formação inicial e especializada, número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE sobre as atitudes dos professores.

Quanto às dificuldades sentidas pelos docentes na inclusão, estão relacionadas com a escola, professor, alunos e família. No entanto, há que referir que as dificuldades que derivam dos alunos e das respetivas famílias obtiveram uma percentagem de respostas muito reduzida. Daqui se infere que os aspetos associados às escolas e aos professores constituem os maiores obstáculos à inclusão.

De uma pluralidade de dificuldades mencionadas pelos inquiridos são referidas, a título de exemplo, as que se seguem: falta de recursos materiais e humanos, pouco apoio educativo para os discentes com NEE, elevado número de alunos por turma, muitos alunos para apoiar, espaço físico deficitário/ barreiras arquitetónicas, formação insuficiente/inadequada e pouca colaboração entre docentes.

As medidas propostas pelos docentes foram ao encontro das dificuldades que disseram sentir na inclusão, estando, por isso, relacionadas com a escola, professor, alunos e família.

O presente documento encontra-se estruturado em quatro capítulos, a saber: enquadramento teórico, estudo empírico, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais.

No primeiro capítulo, é feita uma breve apresentação dos conceitos considerados relevantes para este trabalho (NEE, inclusão e atitudes). Por uma questão de organização, foi dividido em três pontos, que correspondem aos três conceitos citados.

Assim, o primeiro ponto do enquadramento teórico refere-se à clarificação do conceito de NEE, pelo que são apresentadas diversas definições que surgiram em épocas distintas e que são suportadas por diversos autores ou por legislação no âmbito da educação especial.

No segundo ponto, são redigidas algumas considerações sobre a inclusão e as dificuldades que a mesma suscita nos docentes, sem não esquecer a vertente histórica que a tem acompanhado, nem os documentos legais que a sustentam.

Finalmente, no terceiro ponto, é clarificado o conceito de atitudes e relacionado com o conceito de comportamento. Ainda neste ponto, são apresentados alguns estudos que se debruçaram sobre as atitudes dos professores.

O segundo capítulo refere-se ao estudo empírico, no qual se enquadra a problemática e se apresentam os objetivos, as hipóteses e as questões de investigação. Far-se-á referência ao instrumento de recolha de dados e aos procedimentos desencadeados na recolha e no tratamento dos mesmos.

Os dados são apresentados no terceiro capítulo e discutidos com base nas referências teóricas e empíricas que estão presentes ao longo do estudo.

O último capítulo destina-se às considerações finais, nas quais se retomam alguns aspetos focados ao longo do presente documento. São apresentadas as limitações deste trabalho, assim como algumas indicações de possíveis investigações.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”.

(Declaração de Salamanca, 1994, p. viii)

1. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE surge, pela primeira vez, no *Warnock Report*, publicado em Londres, em 1978 (Camisão, 2004; Madureira, 2005; Leitão, 2007; Correia, 2008a). Neste relatório, lê-se que uma percentagem expressiva de alunos apresenta, durante o seu percurso escolar, “ (...) problemas de aprendizagem, necessitando, por isso, de intervenção educativa especial” (Madureira, 2005, p. 29).

O conceito em referência surge numa tentativa de proporcionar igualdade de direitos a todas as crianças e adolescentes em idade escolar e de anular o estigma decorrente das classificações a que os alunos eram sujeitos. Nas palavras de Madureira (2005, p. 29):

“A introdução deste conceito no domínio cognitivo significou o afastamento gradual de um paradigma médico-psicológico que durante décadas caracterizou as perspetivas práticas desenvolvidas na educação especial, nas quais a valorização excessiva das classificações e dos défices conduziu a processos de estigmatização, de discriminação e de despersonalização dos alunos com incapacidades.”

Como qualquer outro conceito, também este foi algo de várias definições, todas elas com o objetivo de procurar a sua operacionalização. No *Warnock Report*, os alunos com NEE são aqueles que apresentam uma ou mais incapacidades, que podem ser de ordem física, emocional ou social e que afetam a aprendizagem ao ponto de serem necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (Lima-Rodrigues, 2007).

No *Education Act* (1981), considera-se que uma criança tem NEE se revelar dificuldades na aprendizagem que requeiram a intervenção da educação especial e se

possuir incapacidades que lhe comprometam o uso dos meios educativos oferecidos pela escola.

Na década de noventa, a Declaração de Salamanca (1994, p. 14) vem conferir às NEE uma maior abrangência:

“Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves.”

Em Portugal, a designação de NEE é adotada em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Contudo, este conceito foi referido de forma imprecisa pela lei mencionada, na qual as NEE também eram referidas como necessidades educativas específicas (Correia, 1997).

Leitão (2007, p.174) vem corroborar a afirmação de Correia (1997), ao expor que o conceito indicado rapidamente começou a ser utilizado nas escolas, embora tenha existido uma confusão conceptual nas seguintes designações: “necessidades educativas específicas”, “necessidades educativas especiais” e “necessidades especiais”. Leitão (2007, p. 43) argumenta que:

“Apesar de, já na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ser adotada a terminologia «necessidades educativas especiais», somente com o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto é consubstanciada a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com NEE e é garantido o acesso à escolaridade obrigatória.”

Neste decreto (n.º 319/91), atualmente revogado, é consagrado um conjunto de medidas como a substituição de critérios médicos por critérios pedagógicos, a crescente responsabilização das escolas regulares pelos problemas dos alunos e a sua abertura a todas as crianças com NEE, seguindo, desta forma, a perspetiva de uma *Escola para Todos*.

Mais de uma década depois, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, refere que os alunos com NEE apresentam limitações no âmbito da atividade e participação, que podem ter na sua génese alterações funcionais e estruturais. Estas limitações originam dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Para Correia (2008a), os alunos com NEE são aqueles que, devido às suas condições específicas, necessitam do apoio dos serviços da educação especial durante o seu percurso escolar ou parte dele, de forma a promover o seu desenvolvimento académico, pessoal e social. A figura que se segue evidencia um conjunto de categorias específicas de NEE, “ (...) todas elas relacionadas com um possível insucesso escolar da criança ou adolescente que nelas se enquadre” (Correia, 2008a, p.46).

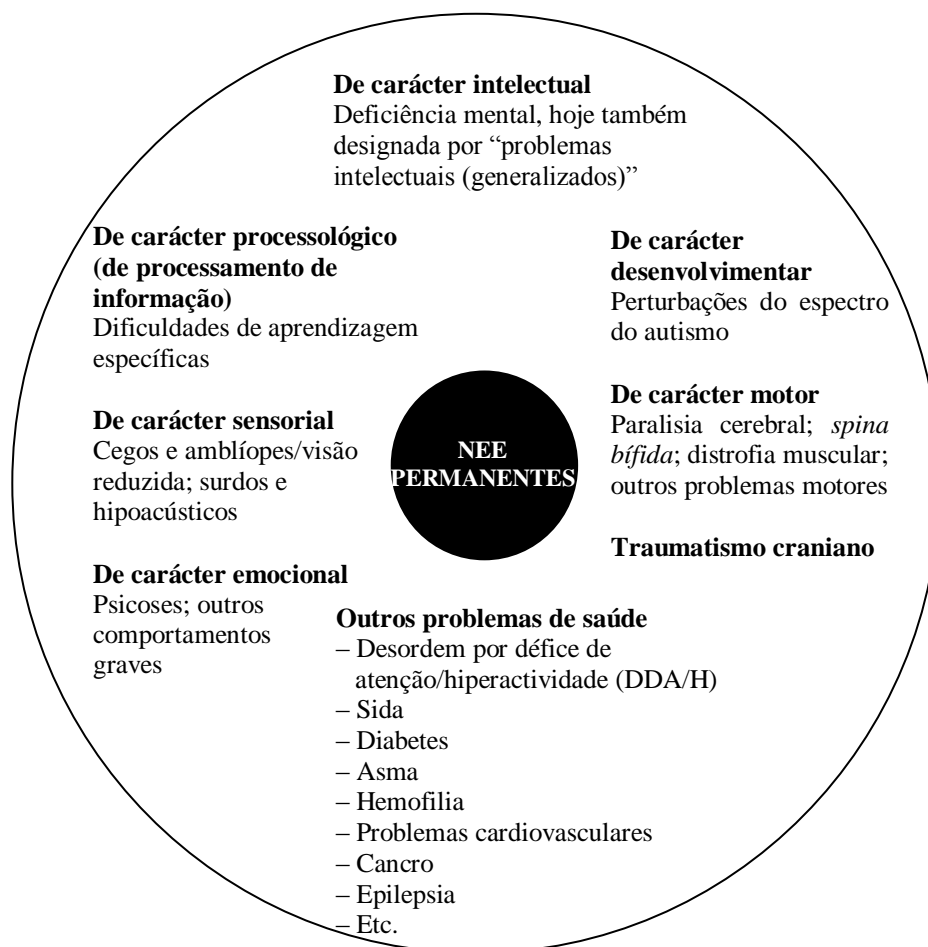


Figura 1 – Tipos de NEE significativas (in Correia, 2008a, p. 47)

Embora o conceito de NEE tenha gerado consensos quanto à sua aplicação, também tem sido alvo de inúmeras críticas, uma vez que é vago e nos remete para outros conceitos (Leitão, 2007). Apesar do mesmo ter na sua origem um conjunto de valores e de princípios, tornou-se numa categoria referente a um grupo homogéneo, que continua a ser encarado pela escola como deficitário em algum aspeto do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem (Madureira, 2005).

A asserção que se segue constitui uma sinopse da informação patenteada nesta fase do trabalho. Madureira (2005, p. 31) esclarece a relatividade das NEE e afasta o aluno como único responsável pelas suas dificuldades:

“Torna-se evidente a natureza relativa das necessidades educativas especiais, uma vez que constituem, sobretudo, o produto de processos sociais e, nessa medida, não podem ser compreendidas apenas com base nas características individuais dos alunos, devendo antes ser perspectivadas tendo em conta o contexto social, educativo e pedagógico em que emergem.”

2. Inclusão

Embora o conceito de inclusão tenha ganho maior vigor na década de 90 do século passado, só surgiu após as crianças com NEE, outrora deficientes, passarem por diversos atendimentos, todos eles alvo de críticas e de melhoramentos, culminando na inclusão.

O conhecimento e entendimento da atual escola inclusiva implica a realização de uma retrospectiva histórica que evidencie a forma como os indivíduos com NEE foram assistidos. A história tem demonstrado que as sociedades recorreram a práticas controladoras face às pessoas consideradas diferentes, como se explanará de seguida.

2.1 Da Exclusão à Inclusão

As políticas extremas de exclusão da sociedade eram visíveis, por exemplo, em Esparta, na Antiga Grécia, quando as crianças com deficiência física eram colocadas nas montanhas, e em Roma, quando eram atiradas aos rios (Correia, 1997). Na Idade Média, os indivíduos diferentes física e mentalmente eram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções pelo facto de estarem associados à imagem do diabo ou a atos de feitiçaria (Correia, 1997).

No início do século XX, começam a proliferar escolas especiais, nas quais são colocadas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. A política global consiste, nesta altura, em separar as crianças com deficiência daquelas que são consideradas normais (Correia, 1997). Neste sentido, a exclusão elimina as crianças da sociedade e a segregação exclui-as dos programas de educação públicos, impedindo qualquer forma de interação benéfica para o seu desenvolvimento (Correia, 1997).

De acordo com a filosofia segregativa, regida pelo modelo médico, a deficiência consiste numa doença a ser identificada e categorizada pelo tipo e gravidade que apresenta, justificando, desta forma, a colocação de crianças e jovens em diferentes escolas (Niza, 1996). Contrariamente à segregação, Oliveira (2009, p. 24) refere que:

“A filosofia de integração assenta no pressuposto de que todas as crianças e jovens têm direito a ter uma vida o mais normal possível, devendo, para isso, frequentar os serviços com fins educativos proporcionados pela comunidade.”

Com a publicação da lei *The Education for All Handicapped Children Act*, em 1975, mais conhecida por *Public Law 94-142*, é legalmente garantida a educação gratuita e adequada a todas as crianças com NEE (Correia, 1997; Ventura, 2009). Este documento consagra às crianças e jovens com deficiência a oportunidade de terem acesso a programas de educação das escolas públicas e em escolas públicas.

Ainda na mesma década, o *Warnock Report* veio outorgar à escola a tarefa primordial de se centrar no aluno e nas respostas educativas que lhe são mais adequadas. As orientações preconizadas pelo relatório citado só foram adotadas pela maioria dos países ocidentais na década de 80, altura em que criaram condições legais e logísticas para que o ensino de crianças com NEE tivesse lugar no contexto da escola regular (Oliveira, 2009).

Em 1994, a educação especial sofre um importante impulso, orientado por um novo conceito: o de escola inclusiva. O movimento da verdadeira inclusão ganha força com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, realizada na cidade de Salamanca, em Espanha.

Para Correia (2008a), a Declaração de Salamanca constitui um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação às crianças com NEE. Nela foi consagrado o conceito de educação inclusiva como forma mais completa e efetiva de aplicação da expressão *Escola para Todos*. Nesta linha de pensamento, todas as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras (Declaração de Salamanca, 1994).

Estas orientações lançam aos professores um enorme desafio, que consiste em romper com todas as formas de exclusão escolar, implicando-os diretamente na

construção de uma nova escola, isto é, uma escola inclusiva em que todos os alunos aprendem em conjunto.

2.2 A Inclusão Educativa

A adoção do conceito de NEE permitiu colocar de parte os problemas inerentes às crianças e a busca exaustiva da categorização destes problemas (Madureira, 2005). Esta nova perspectiva, que não incide exclusivamente sobre as problemáticas, constitui o fator mais relevante na evolução de conceitos e de práticas que conduziram ao princípio da escola inclusiva (Costa, 1999).

De acordo com Correia (2010, p. 22), quando se fala de inclusão, não se pode deixar de falar de integração, “nem se pode concluir que tudo o que ficou para trás estava errado”. O mesmo autor afirma que há alguns princípios do movimento integrador que podem ser considerados atualmente, embora saliente que existem diferenças que separam a integração da inclusão. Nesta linha de ideias, torna-se pertinente apresentar as definições que se seguem:

| INTEGRAÇÃO | INCLUSÃO |
|---|---|
| Processo através do qual as crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas, individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola. | Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. |

Figura 2 – Definição dos conceitos de integração e de inclusão (in Costa, 1999, p. 28)

Com base na figura anterior, no conceito de integração, o apoio é o meio pelo qual o aluno consegue acompanhar o programa da escola, que não sofre qualquer alteração. No conceito de inclusão, a escola cria as condições necessárias para que todas as crianças, independentemente das características que apresentem, recebam as respostas mais adequadas às suas particularidades. Como afirma Oliveira (2009, p. 29):

“Podemos dizer que na lógica da *inclusão* é a escola que tem de estar preparada para acolher todos os alunos; da *integração* é o aluno que tem de se adaptar às exigências da escola. Na primeira, o fracasso

escolar é da responsabilidade de todos (professores, auxiliares, pais, alunos); na segunda, o fracasso é do aluno que não teve competência para se adaptar às regras da escola.”

Segundo Leitão (2007, p. 184), “o paradigma inclusivo é, em termos globais, geralmente encarado como uma sequência natural do paradigma integrativo”. No entanto, Rodrigues (2000, p. 10) afirma que a inclusão não constitui “ (...) uma evolução, mas sim uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional”.

O mesmo autor clarifica que a educação inclusiva não se resume a um conjunto de documentos legais ou num novo nome para a integração. É “ (...) um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (Rodrigues, 2000, p. 13).

Neste sentido, a inclusão está direcionado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE e para a criação de igualdade de oportunidades educacionais (Correia, 2010). Segundo Ballard (1995), na base do paradigma inclusivo estão os seguintes princípios:

- a) Todas as crianças e jovens têm o direito de ser membros importantes das suas comunidades escolares;
- b) As mudanças metodológicas e organizativas beneficiam tanto o aluno com NEE como o aluno sem as referidas necessidades;
- c) Negar às crianças com necessidades educativas a possibilidade de receberem o ensino a que têm direito, no mesmo espaço que as outras crianças, colide com os seus direitos civis.

Os estudos qualitativos e quantitativos existentes sobre a inclusão sustentam potenciais benefícios da mesma para os alunos com e sem NEE e para os professores e técnicos envolvidos em programas de educação inclusiva (Morgado, 2010). Todavia, há críticos que apontam a inclusão como demasiado limitativa, outros há que a consideram rápida de mais (Correia, 2008b).

A título de exemplo, o *Commons Education and Skills Committee*, em julho de 2006, refere que o atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares deve ser “melhorado substancialmente”, de modo a evitar que a sociedade sofra pesados custos em termos de exclusão e crime juvenil (*cit. in* Correia, 2010, p. 12).

2.3 A Inclusão no Quadro do Sistema Educativo Português

De acordo com Sousa (1998), a educação de indivíduos com NEE apresenta dois momentos: um anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo, em que o ensino regular e o especial são sistemas paralelos, e outro posterior à publicação desta lei.

Os primórdios da educação especial em Portugal remontam ao tempo de D. João VI, altura em que foi criado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. No início do século XX, havia em Portugal dois asilos de cegos, dois institutos de cegos e dois de surdos, dando corpo “ (...) às duas grandes vertentes que assumiram os cuidados às pessoas com deficiência”, a saber: a assistência prestada em asilos e a educação assegurada pelos institutos (Sousa, 1998, p. 67).

Até à década de 60, as iniciativas relacionadas com a educação especial foram pouco significativas. Foi, no entanto, nesta altura que a intervenção do Estado se fez sentir com maior vigor. A Segurança Social, com outra designação nesta década, foi a responsável pela criação de centros de educação especial, pelo desenvolvimento de estratégias de apoio financeiro às instituições privadas e pela realização dos primeiros programas de formação especializada de professores (Camisão, 2004).

Para além da criação destes centros, foram-se disseminando classes especiais, que funcionavam nas escolas primárias oficiais, destinadas aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou repetido insucesso escolar. Progressivamente, algumas classes começaram a funcionar como salas de apoio de caráter temporário ou permanente, consoante as necessidades das crianças (Camisão, 2004).

A partir da década de 70, difundiu-se o conceito de normalização e a resposta educativa às crianças deficientes começou a ser desenvolvida num ambiente mais normalizado e menos restritivo possível. O Ministério da Educação assume, nesta década, mais responsabilização pela educação de crianças deficientes, ao permitir-lhes frequentar o ensino básico, embora de forma incipiente (Ventura, 2009).

Apesar disso, os alunos com deficiência mental continuavam a ser colocados em escolas especiais (Camisão, 2004). Uma vez que o atendimento destes casos severos era insuficiente, assistiu-se a um forte movimento associativo de pais e técnicos, que deu lugar à criação de cooperativas para atendimento de crianças deficientes por todo o país,

sob a tutela do Ministério da Educação (Ventura, 2009). Nas palavras de Camisão (2004, p. 45):

“O sistema de Educação Especial apresenta, nesta altura, duas redes paralelas, ambas com poder formal e institucional, dando origem a um modelo de educação especial incapaz de criar responsabilidade na escola pública.”

A partir de meados da década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, abriu-se caminho a “ (...) transformações algo profundas na conceção de escola integrada” (Correia, 2008a, p. 69). Um dos principais objetivos consagrados na referida lei é o de proporcionar às crianças com necessidades específicas “ (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º, alínea j).

A década de 90 é marcada por avanços significativos no plano legislativo. São implementados diplomas importantes, nomeadamente no que diz respeito à escolaridade obrigatória e à clarificação do papel da escola na educação de todas as crianças. Emergem, assim, vários documentos legais que consagram medidas orientadoras do trabalho que envolve alunos com NEE, designadamente o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Leitão (2007) sublinha que este decreto veio atualizar a legislação existente em Portugal sobre os alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino, de acordo com as diretivas de diversos organismos internacionais. O mesmo é considerado um marco histórico em Portugal no que diz respeito à integração dos alunos com NEE, nas turmas/escolas do ensino regular, pois introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então (Correia, 2008a).

Atualmente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, suporta legalmente a educação especial em Portugal e refere que a educação inclusiva pretende a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade quer no acesso quer nos resultados.

No ponto 2 do seu artigo 1.º, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, encontram-se os objetivos da educação especial que são a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, a promoção da

igualdade de oportunidades e a preparação para prossecução de estudos ou para a vida pós-escolar ou profissional.

Na RAA, as estruturas da educação especial também se foram alterando, consoante as mudanças operadas no plano legislativo da região. Estas estruturas tiveram origem no Centro de Educação Especial dos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35/108, de 7 de novembro de 1945. Após a extinção deste centro, foram criadas, em 1993, as escolas de educação especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo e uma rede de equipas de educação especial vocacionadas para o apoio de crianças e jovens com NEE até aos 18 anos.

Em 1998, com a reorganização do sistema educativo regional, foi criada uma rede escolar com características integradoras. Nesta altura, coube às escolas básicas integradas e às áreas escolares as funções que vinham a ser asseguradas pelas equipas da educação especial, entretanto extintas (Leitão, 2007). Por conseguinte, as tarefas destas equipas passaram para a alçada das escolas regulares, nas quais foram criados núcleos da educação especial.

Atualmente, a educação especial encontra-se regulamentada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, que apresenta quatro princípios orientadores, a saber (p. 2685):

- a) “A opção clara pelo modelo da escola inclusiva, consistente com os objetivos da Declaração de Salamanca, com a consequente extinção das instituições especializadas da educação especial e integração dos seus alunos e dos recursos que lhes estavam afetos nas escolas do ensino regular;
- b) A intensificação do combate ao insucesso e abandono escolares através da diversificação e flexibilização dos percursos educativos, criando condições para que os alunos com NEE e com dificuldades de aprendizagem pudessem usufruir de uma adequada escolarização;
- c) A promoção das evidentes sinergias operacionais entre a educação especial e o apoio educativo, através da partilha de recursos e da colocação de ambos os regimes na dependência dos serviços especializados das escolas;
- d) A integração do pessoal docente e não docente ligado à educação especial nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, criando condições para a sua estabilização.”

A publicação de toda esta legislação veio aperfeiçoar o corpo legal que sustenta a escola inclusiva em Portugal. Também veio aproximar este país de outros que assinaram

declarações de princípio, como a de Salamanca, que permitiram a instituição da escola inclusiva.

2.4 Dificuldades de Professores na Inclusão de Alunos com NEE

A inclusão implica uma nova forma de encarar o ensino e a aprendizagem, exigindo ao professor práticas inovadoras que estimulem as diferenças individuais e que assegurem oportunidades iguais a todos os alunos.

As exigências resultantes da inclusão, provenientes não só dos docentes, mas também das famílias, alunos e escola, fazem com que muito destes profissionais experimentem inúmeras dificuldades na sua prática letiva. São estas dificuldades que se pretende conhecer para, a partir delas, se recolher as medidas que os professores propõem para as ultrapassar.

Capellini e Rodrigues (2009) apresentaram dados sobre as dificuldades que 423 docentes do ensino regular identificaram na inclusão de alunos com NEE. Foram os aspetos associados à escola, seguidos dos aspetos associados ao professor que trouxeram os maiores obstáculos aos titulares de turma. Dificuldades relacionadas com a família, o preconceito dos professores, as características dos alunos e a ausência de políticas públicas também foram eleitas.

No âmbito das dificuldades que derivam da escola, os docentes mencionaram o número excessivo de alunos por turma, a falta de suporte de uma equipa técnica e a ausência de materiais adequados (Capellini e Rodrigues, 2009). De acordo com os autores, poucos inquiridos citaram o espaço físico da escola como dificultador da inclusão, assim como o número de alunos com deficiência na sala de aula.

De acordo com Rodrigues (2006), o número de alunos por turma é frequentemente apontado como um entrave ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, uma vez que, com menos alunos, o docente poderia oferecer um atendimento individual.

Contudo, o ensino individualizado só existe quando há um aluno para um professor e a quantidade de alunos é pouco relevante quando há planeamento e

execução de programas que permitam a todos os discentes compartilhar conteúdos e atividades (Rodrigues, 2006).

A falta de suporte de uma equipa técnica, mencionada no estudo de Capellini e Rodrigues (2009), vai ao encontro da afirmação de Correia (2008b, p. 50):

“Em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria para o atendimento de todos os alunos que tem na sua sala de aula, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.”

Os recursos materiais, igualmente apontados como dificultadores da inclusão, foram criados para responder à organização escolar concebida enquanto homogeneidade (Rodrigues, 2003). Contudo, “não basta ter mais recursos, qualidade e quantidade, é necessário questionar se estes recursos são postos ao serviço da inclusão” (Rodrigues, 2003, p. 98).

Na categoria que envolve o professor, a formação contínua, referenciada por 70% dos sujeitos, foi caracterizada como deficitária e pouco aplicada à inclusão (Capellini e Rodrigues, 2009). Neste sentido, Rodrigues (2003, p. 97) argumenta que “ (...) as ofertas de formação contínua raramente se situam na realidade em que os seus problemas [os dos professores] foram identificados”. Por isso, devem ser cuidadosamente planeadas e ter na sua base as necessidades reais dos docentes envolvidos (Correia, 2010).

A par da formação contínua, a formação inicial precária, as práticas pedagógicas inadequadas, as crenças sobre deficientes e deficiências foram outras dificuldades relatadas (Capellini e Rodrigues, 2009). Sobre a formação inicial, Rodrigues (2003) afirma que vários cursos universitários não desenvolvem a área das NEE ou omitem-na.

“Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração em casos de deficiência muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação “assusta” o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos que lhe foram apresentados na formação” (Rodrigues, 2003, p. 97).

Embora no estudo de Capellini e Rodrigues (2009) a família seja apontada como um obstáculo à inclusão, no sentido em que dificulta a implementação da mesma, Correia (2008b) argumenta que os pais são fundamentais na elaboração de programas

para os alunos com NEE, através da informação que providenciam acerca do desenvolvimento e crescimento dos filhos.

Os docentes associaram pouco as suas dificuldades às características das crianças, fazendo parecer que estão mais conscientes do seu papel (Capellini e Rodrigues, 2009). Apenas 5% dos mesmos referiu a ausência de políticas públicas direcionadas para a inclusão e 1% não relatou qualquer dificuldade.

À semelhança de Capellini e Rodrigues (2009), Leitão (2007) questionou os professores acerca dos problemas com que se defrontam na inclusão de alunos com NEE e apresentou, para o efeito, seis itens: dinheiro, apoios educativos, meios de acesso ao currículo, dimensão da classe, pais de crianças com NEE, pais de crianças sem NEE e formação.

Esta autora concluiu que os titulares de turma elegeram, primeiramente, a dificuldade em aceder aos apoios educativos, seguindo-se a formação profissional, os meios de acesso ao currículo e a dimensão da turma. O dinheiro, os pais das crianças com NEE e os pais das crianças sem NEE foram os itens menos selecionados (Leitão, 2007).

Os docentes da educação especial assinalaram, primeiramente, a formação profissional, seguindo-se os apoios educativos, os meios de acesso ao currículo e a dimensão da classe (Leitão, 2007). Como refere a autora, o dinheiro e os pais das crianças sem NEE constituem as situações menos problemáticas.

Outro aspeto que merece relevância para o presente trabalho prende-se com as medidas que os docentes adotariam para superar as dificuldades que dizem sentir. No estudo de Leitão (2007), os professores do ensino regular referiram, como primeiras opções de mudança, os recursos humanos e físicos, os apoios educativos/técnicos especializados, a formação e a redução do número de alunos por turma.

Por sua vez, os docentes da educação especial mencionaram, em primeiro lugar, a formação. Esta formação, segundo os inquiridos, deverá ser contínua e ter como referência as crianças com NEE e a exploração de estratégias de ensino adequadas às mesmas (Leitão, 2007).

No estudo de Paiva (2008), o sucesso da inclusão, na perspetiva dos docentes do 1.º Ciclo, encontra-se relacionado com fatores imputáveis aos próprios, nomeadamente

às suas atitudes. A formação e as metodologias de ensino surgem em terceiro e quarto lugar respectivamente, ficando como segundo fator mais cotado, e que lhes é extrínseco, o apoio de técnicos especializados.

Relativamente aos profissionais da educação especial, e à semelhança dos seus homólogos do 1.º Ciclo, elegeram as atitudes dos professores como a condição mais relevante para uma verdadeira inclusão educativa (Paiva, 2008). De acordo com esta autora, seguem-se, por ordem de importância, as seguintes condições: técnicos especializados, avaliação/acompanhamento dos alunos, metodologias de ensino, formação, colaboração entre professores e recursos materiais.

3. As Atitudes

Embora a atitude seja um termo técnico das ciências sociais, faz parte do quotidiano das pessoas, dando origem a ambiguidades na sua clarificação e definição. De acordo com Neiva e Mauro (2011), esta ambiguidade deriva da origem latina da palavra que une dois termos: *actus* e *aptitudo*. Neste sentido, a atitude engloba uma vertente mental e outra comportamental, razão pela qual é considerada, pela psicologia social, uma mediadora entre a forma de agir e a de pensar dos indivíduos (Lima, 2006).

Demarcar o conceito de atitude de outros constructos da psicologia social com os quais partilha algumas características é uma forma de clarificá-lo. Nesta linha de ideias, as crenças e as atitudes partilham o fato de se referirem a um objeto específico. Contudo, as primeiras consistem na informação que o indivíduo possui desse objeto, enquanto as segundas se referem à avaliação positiva ou negativa do mesmo (Lima, 2006). Portanto, e como afirma a autora, as atitudes existem suportadas por crenças, que são a sua componente cognitiva e racional.

Relativamente aos valores, e tal como as atitudes, também envolvem preferências ou avaliações. Contudo, a generalidade dos primeiros é o principal aspeto que permite diferenciá-lo das atitudes, uma vez que estas incidem sobre um objeto específico (Lima, 2006).

As atitudes possuem um vastíssimo leque de definições, evidenciado que o estudo das mesmas tem despertado o interesse e a curiosidade de diversos investigadores. São

destacadas as definições que se seguem, principalmente pelo valor histórico que possuem.

| | |
|-------------------------------------|---|
| Rosenberg e Hovland (1960, p. 3) | “Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas.” |
| Triandis (1971, p. 2) | “Uma ideia carregada de emoção, que predispõe um conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais.” |
| Ajzen (1988, p. 4) | “Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.” |
| Eagly e Chaiken (1993, p. 1) | As atitudes são “ (...) tendências psicológicas avaliativas expressas através da avaliação de uma entidade particular envolvendo um certo grau de favor ou desfavor”. |

Figura 3 – Definições do Conceito de Atitudes

É possível inferir, através das definições anteriores, que o conceito e a estrutura interna das atitudes encontram-se interligados. Segundo Neiva e Mauro (2011), não há consensualidade quanto ao número de componentes que compõem esta estrutura, razão pela qual há definições que salientam uma (Eagly e Chaiken, 1993), duas (Ajzen, 1988) ou três componentes (Triandis, 1971). De acordo com Neiva e Mauro (2011, p. 176):

“A perspectiva mais proeminente de estudo da estrutura interna das atitudes é o modelo de três componentes, segundo o qual as respostas eliciadas por um objeto atitudinal podem pertencer a três classes: cognitiva, afetiva e comportamental.”

Abordando especificamente cada uma das componentes das atitudes, a cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, opiniões ou percepções acerca do objeto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos (Vaz, 2005).

A componente afetiva relaciona-se com as emoções e sentimentos do sujeito na presença de um objeto, levando-o a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se dele (se negativos). Neste sentido, Rodrigues (1978) salienta que esta componente exprime o sentimento a favor ou contra um determinado objeto social e é a que mais nitidamente caracteriza as atitudes.

É no âmbito desta componente que as atitudes diferem das crenças e das opiniões, uma vez que estas últimas “ (...) não são necessariamente impregnadas de conotação afetiva” (Rodrigues, 1978, p. 399).

Quanto à componente comportamental, Vaz (2005, p. 127) argumenta que “ (...) poderá definir-se como a preparação, orientação ou disposição para atuar, mais que a emissão da conduta em si mesmo”. Todavia, o mesmo autor (2005, p. 127) clarifica que diversas definições em torno desta componente apresentam-na como uma “ (...) reação aberta (observável) que o indivíduo manifesta na presença do referente”.

A definição de atitude proposta por Triandis (1971, p. 2), já referida anteriormente, enquadra-se neste modelo de três componentes, por ser apresentada como uma “uma ideia carregada de emoção, que predispõe um conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais”.

Lima (2006) destaca que as atitudes são fruto da interação social, não sendo, por isso, inatas. São subjetivas, porque resultam das experiências dos indivíduos, referem-se sempre a um objeto, englobam uma dimensão avaliativa e não são diretamente observáveis, ainda que possam ser inferidas a partir das respostas dos sujeitos (Lima 2006). Revestem-se de certa complexidade, uma vez que abrangem componentes de natureza diferente.

Nesta linha de pensamento, Ventura (2009, p. 104) afirma que “é este caráter adquirido, dinâmico e multidimensional inerente ao conceito de atitude que aciona a curiosidade e interesse no estudo de atitudes em contexto educativo”.

3.1 Atitude e Comportamento

Fishbein e Ajzen (*cit. in* Lima, 2006, p. 209) argumentam que as “atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano”. Contudo, LaPiere (*cit. in* Neiva e Mauro, 2011) coloca em questão o poder das atitudes como previsoras do comportamento ao afirmar que não existe uma relação de causalidade direta entre estas duas variáveis.

Na sequência dos estudos de LaPiere, a psicologia social de orientação cognitiva desenvolveu esforços no sentido de explicar a discrepância entre atitudes e

comportamento, tendo verificado que a generalidade de um indicador atitudinal e a especificidade de uma situação observada pode maximizar a diferença entre as variáveis citadas (Lima, 2006).

Assim, nesta relação entre atitude e comportamento, a investigação tem evidenciado que “as atitudes gerais geralmente não constituem uma boa base para prever e explicar comportamentos singulares relativos ao objeto da atitude” (Ajzen e Fishbein, 2005, p.184).

Por isso, impõe-se a necessidade de distinguir dois tipos de atitude: as de carácter geral e as de carácter específico. De acordo com Cruz et al. (2008), as primeiras envolvem uma natureza avaliativa face a objetos, grupos, instituições ou acontecimentos; as segundas revelam este carácter avaliativo somente em relação a um comportamento específico.

O modelo que mais comumente aceita a relação entre atitude e comportamento consiste na Teoria de Ação Refletida de Ajzen e Fishbein, desenvolvida em 1980. De acordo com esta teoria, o comportamento é uma escolha, uma opção de alternativas, em que o principal preditor do comportamento é a intenção de o realizar, sendo a atitude apenas um de dois fatores que antecedem esta intenção (Neiva e Mauro, 2011).

A Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991) foi desenvolvida com base na teoria anterior, à qual introduziu a variável controlo percebido (figura 4).

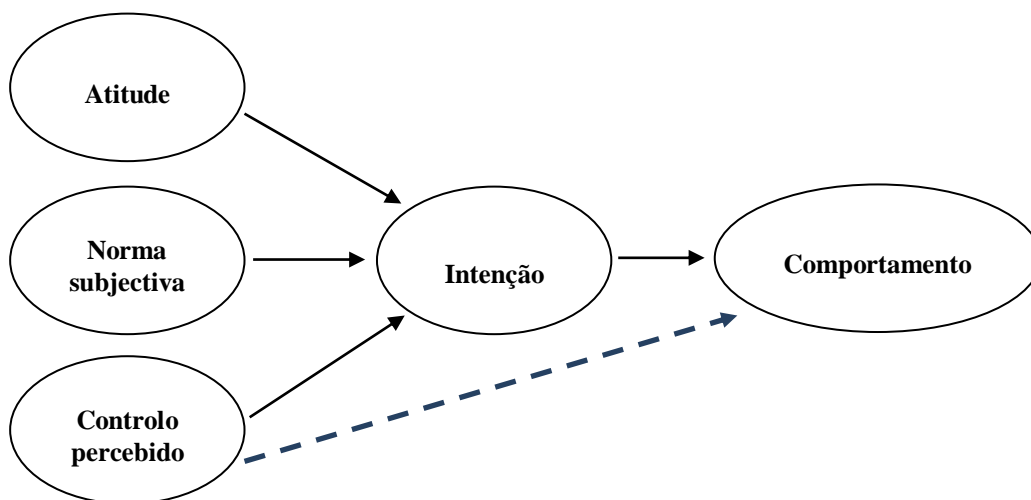


Figura 4 – Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen, 1991 (in Duque, 1999, p. 4)

À luz da Teoria do Comportamento Planeado, Duque (1999) clarifica o seguinte:

- a) A atitude consiste numa avaliação positiva ou negativa que o indivíduo efetua sobre o comportamento a realizar;
- b) A norma subjetiva espelha a pressão social que o indivíduo pode sentir pelo facto de executar ou não o comportamento;
- c) A perceção do controlo do comportamento consiste na noção de facilidade ou de dificuldade na execução do mesmo.

Ajzen (1991) afirma que as pessoas podem apresentar atitudes positivas face a determinado comportamento. Contudo, na ausência de recursos ou de oportunidades para realizá-lo, menor é a probabilidade de formar intenções que desencadearão o comportamento (Ajzen, 1991).

3.2 Como Medir as Atitudes

Os investigadores têm reunido esforços no sentido de construir instrumentos que sejam fiáveis e ao mesmo tempo capazes de contornarem as dificuldades na medição das atitudes. De registar que estas não podem ser diretamente medidas (Neiva e Mauro, 2011). A sua medida é sempre indireta, pois é obtida através das manifestações dos indivíduos, estas sim visíveis e mensuráveis (Vaz, 2005).

Um dos instrumentos criados para a medição das atitudes denomina-se de escalas e, até à data, é a forma mais conhecida e utilizada no estudo das mesmas (Lima, 2006). De acordo com Morales (1979), as escalas consistem em questionários mais estruturados, que facilitam a análise e a interpretação das respostas, mas o seu uso pressupõe que:

- a) As atitudes se possam inferir das opiniões expressas;
- b) Os itens contidos nas escalas tenham o mesmo sentido para todos;
- c) As atitudes se possam “medir” através da atribuição de uma nota numérica a cada uma delas.

Neste trabalho, a escala utilizada para a medição das atitudes é do tipo Likert e possui 27 itens. De acordo com Vallejo et al. (2003, p. 50) um item “ (...) é uma atitude verbalizada e, através das opiniões, podemos inferir a atitude subjacente”. Os itens são apresentados aos respondentes, que indicam o seu grau de concordância ou discordância relativamente aos mesmos (Neiva e Mauro, 2011).

3.3 Atitudes de Professores Face à Inclusão

A legislação em matéria de inclusão teve um grande efeito no modo como as crianças com NEE são atendidas nas salas de aula do ensino regular. No entanto, há muitos aspetos sobre os quais não se pode legislar, como é o caso das atitudes dos professores. Apesar disso, existe um vasto corpo empírico que permite recolher dados alusivos às atitudes destes profissionais.

De acordo com Camisão (2004), o estudo das atitudes dos professores representa uma percentagem considerável das investigações sobre a escola inclusiva. Leitão (2007), por sua vez, afirma que a literatura internacional tem sido pródiga ao apresentar um vasto conjunto de pesquisas sobre a inclusão, nomeadamente sobre as atitudes dos agentes educativos.

A título de exemplo, Boer et al. (2010) recolheram e analisaram um conjunto de estudos que se realizaram entre os anos de 1998 e de 2008 e constataram a influência de determinadas variáveis sobre as atitudes dos docentes do 1.º Ciclo, como a seguir é apresentado:

- a) Os professores com menos tempo de serviço têm atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas com mais tempo de serviço;
- b) Os docentes com experiência de ensino com alunos com NEE e com formação especializada manifestam atitudes mais positivas em relação à inclusão dos que os professores que possuem menos experiência com estes alunos e menos formação;
- c) Os professores possuem atitudes mais negativas quando se trata da inclusão de crianças com hiperatividade, défice de atenção e outros problemas

comportamentais e mais positivas em relação à inclusão de crianças com deficiências físicas e sensoriais.

À semelhança dos autores anteriormente citados, Avramidis e Norwich (2002) também afirmam que as atitudes dos professores podem ser influenciadas por diversas variáveis que, em muitos casos, estão correlacionadas.

De entre uma pluralidade de variáveis que influenciam as atitudes face à inclusão, selecionou-se, para este trabalho, as seguintes: idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada, dimensão da turma e experiência de ensino com alunos com NEE (Avramidis e Norwich, 2002; Martins, 2005; Vaz, 2005; Avramidis e Kalyva, 2007; Forlin et al., 2007; Leitão, 2007; Batsiou et al., 2008; Chopra, 2008; Paiva, 2008; Sharma et al., 2008; Bradley, 2009; Parker, 2009; Rice, 2009; Santos e Hamido, 2009; Stubbs, 2009; Boer et al., 2010; Lebres, 2010; Santos e César, 2010; Doulkeridou et al., 2011; Paiva, 2012).

Relativamente à variável idade, são os docentes mais novos que manifestam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa (Vaz, 2005; Leitão, 2007; Boer et al., 2010; Lebres, 2010). Segundo Lebres (2010, p. 82):

“Os professores com idades compreendidas entre os 20-25 anos, seguidos dos colegas de 26-30 anos, apresentam atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão de indivíduos com deficiência nas classes regulares, quando comparados com os seus homólogos de + de 31 anos. Estes resultados indicam que os professores mais jovens apresentam ideais inclusivos mais favoráveis do que os seus homólogos de idade superior.”

Contrariamente aos autores referidos, Paiva (2008, 2012) não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários estudados, já que todos eles apresentaram valores direcionados para uma atitude positiva face à inclusão.

Quanto à variável género, diversos investigadores afirmam existir um efeito significativo da mesma sobre as atitudes (Forlin et al., 2007; Rice, 2009; Lebres, 2010; Santos e César, 2010).

Contudo, muitos outros autores salientam a inexistência da relação entre estas duas variáveis (Avramidis e Norwich, 2002; Stubbs, 2009; Boer et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011).

No que concerne ao tempo de serviço, a literatura apresenta-nos dados inconsistentes quanto à sua relação com as atitudes inclusivas. Enquanto Chopra (2008) e Paiva (2012) não encontraram um efeito significativo do tempo de serviço sobre as atitudes, Leitão (2007) constatou que a primeira variável exerce influência sobre a segunda, particularmente no grupo de professores com 13 a 25 anos de trabalho.

Leitão (2007, p. 425) afirma que os sujeitos que pertencem a este grupo “ (...) enfrentam a diversidade e heterogeneidade das suas práticas letivas com o saber adquirido que acumularam ao longo dos anos”. Avramidis e Norwich (2002, p.127) vêm expor dados diferentes, ao referirem que “a aceitação de uma criança com incapacidade é maior nos professores com menos de 6 anos de experiência de ensino (...)”.

A formação inicial repercute-se, também, nas atitudes dos docentes (Sharma et al., 2008; Santos e Hamido, 2009). Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994) destaca que os cursos de formação inicial devem ser organizados de maneira a que fomentem uma atitude positiva face à deficiência.

Sharma et al. (2008) levaram a cabo um estudo sobre os efeitos da formação em educação inclusiva nas atitudes, preocupações e sentimentos de futuros professores. Este trabalho englobou 603 sujeitos oriundos da Austrália, do Canadá, de Singapura e de Hong Kong. Os resultados finais apontam para uma mudança positiva ao nível das atitudes dos indivíduos, à exceção dos sujeitos provenientes de Singapura (Sharma et al., 2008).

Portanto, a literatura tem demonstrado que os programas universitários devem possuir questões relacionadas com a inclusão, permitindo aos futuros professores munirem-se do conhecimento necessário para trabalhar com alunos com NEE (Sharma et al., 2008; Bradley, 2009)

A par da formação inicial, a especializada também exerce influência sobre as atitudes (Avramidis e Norwich, 2002; Chopra, 2008; Leitão, 2007; Parker, 2009; Boer et al., 2010). A ausência desta formação vem contribuir negativamente para a inclusão, uma vez que são os docentes da educação especial, com formação especializada nesta área, que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão (Martins, 2005; Leitão, 2007; Parker, 2009; Boer et al., 2010; Santos e César, 2010; Paiva, 2012). Na verdade, são estes professores que argumentam “ (...) que a falta de formação se tornou uma

influência negativa que está a atrasar todo o processo de implementação da inclusão” (Leitão, 2007, p. 424).

Correia (2008b, p. 54) sublinha que a formação em educação especial “é um dos pilares fundamentais” para assegurar o sucesso escolar dos alunos. Por sua vez, Bueno (2001, p. 30) defende que um ensino de qualidade para crianças com NEE, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional docente: professores “generalistas” do ensino regular e professores “especialistas” nas diferentes NEE.

Segundo Correia (2008b), existe a necessidade dos docentes fazerem formação especializada, como por exemplo uma pós-graduação, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, para atenderem a casos mais graves, pois a educação inclusiva não anulou a necessidade de professores especializados. Na verdade, a oferta desta formação tem vindo a aumentar para os professores devido à recomendação existente no ponto quarenta e seis da Declaração de Salamanca (1994, p. 28): “É preciso repensar a formação dos professores especializados”.

Em relação aos docentes do ensino regular, as suas atitudes são influenciadas pelo número de alunos por turma (Leitão, 2007; Paiva, 2008). São os professores que lecionam em turmas com um limite de 20 discentes que apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão (Paiva, 2008).

A experiência de ensino no âmbito da educação inclusiva também contribui para a formação de atitudes favoráveis (Avramidis e Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Stubbs, 2009). Assim, os docentes familiarizados com o ensino de crianças com NEE possuem atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os professores com pouca ou nenhuma experiência de ensino com estas crianças (Avramidis e Kalyva, 2007).

Capítulo II – Estudo Empírico

“As políticas de inclusão (tal como são vistas atualmente) podem ser nefastas para os alunos.”

Nadine Dorries (*cit. in* Correia, 2008b, p. 12)

1. Problemática

Na educação de alunos com NEE, assistiu-se à passagem de um modelo clínico, apoiado em critérios médicos e baseado na categorização das pessoas com deficiência, para um modelo de escola integrada e, mais tarde, para um modelo inclusivo (Madureira, 2005). Atualmente, a educação é influenciada por este modelo inclusivo, segundo o qual a classe regular é o local ideal para as aprendizagens dos alunos com NEE.

No entanto, incluir estes alunos numa turma poderá ser uma decisão desajustada, se não forem contemplados todos os fatores necessários ao sucesso educativo. Como argumenta Correia (2008b), na inclusão há que ter em conta as características e necessidades dos professores do ensino regular, os recursos humanos especializados que as escolas possuem e a existência de um processo de atendimento que se apoie na colaboração e nos resultados da investigação.

Em Portugal, “ (...) mais da metade dos alunos com NEEs não está a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades” (Correia, 2008b, p. 8). Esta situação ilustra as dificuldades que estes discentes ainda estão a experimentar.

Na verdade, e decorridas quase duas décadas desde a implementação da inclusão, muitos alunos com NEE estão integrados, sem estarem incluídos. Encontram-se matriculados numa turma e presenciam parcial ou totalmente a aulas do ensino regular. Contudo, esta presença não se faz acompanhar de comentários positivos por parte dos professores titulares, que referem ter casos problemáticos nas suas turmas e que não sabem adequar as suas aulas aos alunos com NEE. Os recursos materiais e humanos não

abundam e o pessoal docente revela necessidades de formação na área da educação especial.

Nesta linha de pensamento, a experiência profissional adquirida ao longo de seis anos de ensino foi determinante para que os professores fossem a figura central deste estudo. As suas práticas, perceções ou crenças poderiam ser alvo de investigação. Contudo, foram seleccionadas as suas atitudes por serem consideradas “ (...) o maior obstáculo à inclusão” (UNESCO, 2005, p. 19).

Uma vez que o conceito de atitude tem sido amplamente confundido com o de comportamento, far-se-á uma breve clarificação daquele conceito com base na Teoria do Comportamento Planeado de Ajzen (1991). Para esta teoria, a atitude consiste numa avaliação positiva ou negativa que o indivíduo efetua sobre o comportamento a realizar.

Portanto, atitude e comportamento não são conceitos sinónimos. A atitude antecede o comportamento, sendo, por isso, uma “predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, 1988, p. 4).

Quanto à definição de NEE, foi adotada a de Correia (2008a, p.45):

“Os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços da educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional.”

No estudo das atitudes dos docentes, foram seleccionadas as seguintes variáveis: idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada, dimensão da turma e experiência de ensino com alunos com NEE (Avramidis e Norwich, 2002; Martins, 2005; Vaz, 2005; Avramidis e Kalyva, 2007; Forlin et al., 2007; Leitão, 2007; Batsiou et al., 2008; Chopra, 2008; Paiva, 2008; Sharma et al., 2008; Bradley, 2009; Parker, 2009; Rice, 2009; Santos e Hamido, 2009; Stubbs, 2009; Boer et al., 2010; Lebres, 2010; Santos e César, 2010; Doukeridou et al., 2011; Paiva, 2012).

A par das atitudes dos professores, pretende-se identificar as dificuldades que dizem sentir no âmbito da inclusão educativa. De referir que o movimento inclusivo implicou a reestruturação da escola e da classe regular de forma a provocar mudanças substanciais nos ambientes educativos (Correia, 2008a).

As dificuldades inerentes a estas mudanças originaram um enorme investimento por parte de muitos docentes na atualização dos seus conhecimentos e no aperfeiçoamento das suas práticas. Porém, muitas outras dificuldades persistem porque a sua superação não depende, unicamente, destes profissionais, mas sim das escolas, das famílias e das políticas educativas.

Com o intuito de se aprofundar o conhecimento das atitudes e dificuldades em contexto inclusivo, foram definidas as seguintes questões de investigação:

Q 1 – As atitudes dos professores em relação à inclusão educativa são influenciadas por variáveis pessoais e contextuais?

Q 2 – Quais as dificuldades que os professores dizem sentir no âmbito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

Q 3 – Quais as medidas que os professores adotariam para superar as dificuldades que dizem sentir e, assim, melhorar a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

2. Objetivos Gerais e Específicos

Para se responder às questões formuladas neste estudo, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

O 1 – Contribuir para o conhecimento das atitudes de professores do ensino regular e da educação especial, que lecionam no 1.º Ciclo da RAA, em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

O 2 – Contribuir para o conhecimento das dificuldades que estes professores dizem sentir na implementação da inclusão e das medidas que adotariam para as superar.

Os objetivos específicos que se seguem referem-se aos professores do ensino regular e da educação especial que lecionam no 1.º Ciclo da RAA. Esta informação foi suprimida para que a extensão dos mesmos não comprometa a sua compreensão.

O 1. 1 – Relacionar as variáveis idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada com as atitudes de professores do ensino regular e da educação especial em relação à inclusão de alunos com NEE.

O 1.2 – Relacionar as variáveis número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE com as atitudes de professores do ensino regular em relação à inclusão de alunos com NEE.

O 2.1 – Efetuar o levantamento das dificuldades que os professores dizem sentir na inclusão de alunos com NEE e das medidas que adotariam para superar as dificuldades referidas.

3. Hipóteses

A elaboração das seguintes hipóteses surge como resultado da reorganização do conhecimento adquirido a partir da leitura de estudos de autores que se debruçaram sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão. Estabelecem uma ponte entre os dados já existentes na literatura e aqueles que se prevê encontrar no presente estudo, pelo que representam prováveis conclusões a serem testadas na parte empírica da investigação (Hill e Hill, 2009). As hipóteses deste trabalho são:

H 1 – Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 2 – Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 3 – Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 4 – Os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa.

H 5 – Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os seus colegas sem especialização.

H 6 – Os professores do ensino regular que lecionam em turmas com menos discentes apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE.

H 7 – Os professores do ensino regular com experiência de trabalho com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa.

4. Tipo de Estudo e Metodologia

Este é um estudo de cariz descritivo, pois permite “ (...) estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213). Consiste num estudo não experimental, uma vez que não são manipuladas variáveis independentes para se observar o seu efeito numa ou mais variáveis dependentes.

Foi adotada uma metodologia mista, que se afasta da dicotomia existente entre a investigação qualitativa e quantitativa. Como refere Esteves (2006, p. 105):

“Pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los.”

Neste sentido, os objetivos da investigação quantitativa consistem em encontrar relações entre variáveis e fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 1998). Estes objetivos coadunam-se com o presente estudo das atitudes dos professores face à inclusão.

Em relação à investigação qualitativa, Carmo e Ferreira (1998) referem que os investigadores tendem a analisar a informação de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos que permitem chegar à compreensão dos fenómenos a partir de padrões encontrados nos dados recolhidos. A teoria surge “ (...) de baixo para cima (em vez de cima para baixo (...))” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 179).

Nesta linha de pensamento, a metodologia qualitativa está presente no levantamento das dificuldades e medidas patenteadas pelos docentes inquiridos. A informação recolhida foi agrupada em categorias e subcategorias, definidas após a recolha dos dados. De uma forma indutiva, tentou-se conhecer os obstáculos que os professores identificaram na implementação da inclusão e as medidas que adotariam para os ultrapassar.

A recolha de dados realizou-se através de um inquérito por questionário com abordagens dos tipos quantitativo e qualitativo. Estas duas formas de inquérito

(quantitativas e qualitativas) não são incompatíveis. Podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, consoante a natureza das questões de investigação que se pretende levantar e dos dados que se pretende obter (Morais e Neves, 2007).

Relativamente às técnicas de análise dos dados, foram utilizadas a análise estatística, com recurso ao SPSS, e a análise de conteúdo.

Procedeu-se à triangulação dos resultados obtidos por meio das abordagens já referidas (triangulação metodológica). Desta combinação pode derivar a convergência e confirmação mútua dos dados, o que conduz às mesmas conclusões ou, ainda, à complementaridade dos dados, evidenciando aspetos diferentes do mesmo problema (Duarte, 2009).

O anexo I contém um resumo dos dados recolhidos através da aplicação do questionário.

5. Definição da População

A população abrangida pelo estudo é composta pelos docentes do ensino regular e da educação especial, que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAA, no ano letivo de 2011/2012. De acordo com a DREF, 940 professores do ensino regular e 180 da educação especial encontram-se a exercer funções nas unidades orgânicas do sistema educativo regional (Anexo II).

5.1 Caracterização da Amostra

Recorreu-se a um processo de amostragem por conveniência, tratando-se, por isso, de uma amostra não probabilística. É composta por 184 professores do ensino regular e 70 da educação especial, perfazendo um total de 254 sujeitos.

A recolha dos dados realizou-se através de um questionário enviado a todos os conselhos executivos das unidades orgânicas às quais pertencem as escolas do 1.º Ciclo, a partir dos quais foram entregues aos docentes abrangidos por este trabalho. Dos 290 questionários respondidos, 36 deles foram excluídos pelo facto de estarem incompletos.

A distribuição dos professores por ilhas pode ser observada na tabela 1. A sua leitura permite concluir que as ilhas de São Miguel e Terceira são as mais representadas neste estudo (39,8% e 17,7%). Nenhum questionário foi respondido por docentes da ilha do Corvo.

| Ilha | Frequência | Percentagem |
|-------------|-------------------|--------------------|
| Faial | 22 | 8,7 |
| Flores | 14 | 5,5 |
| Graciosa | 19 | 7,5 |
| Pico | 17 | 6,7 |
| Santa Maria | 17 | 6,7 |
| São Jorge | 19 | 7,5 |
| São Miguel | 101 | 39,8 |
| Terceira | 45 | 17,7 |
| Corvo | 0 | 0 |

Tabela 1 – Distribuição dos docentes por ilha

Dos profissionais que responderam ao questionário, 70 são da educação especial (27,6%) e 184 do ensino regular (72,4%), conforme ilustra o gráfico a seguir apresentado.

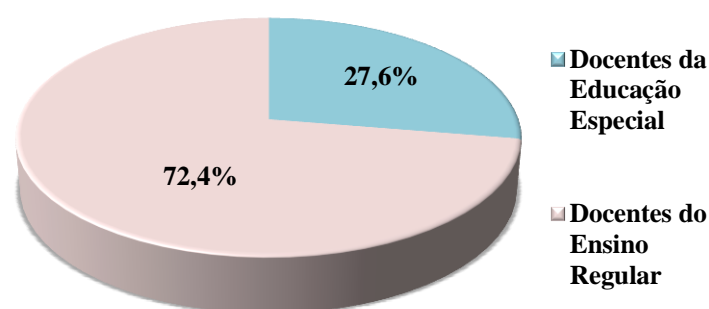


Gráfico 1 – Tipo de Professor

O leitura do gráfico 2 permite inferir que 83,1% dos inquiridos pertence ao género feminino, enquanto o género masculino está representado por 16,9% dos sujeitos.

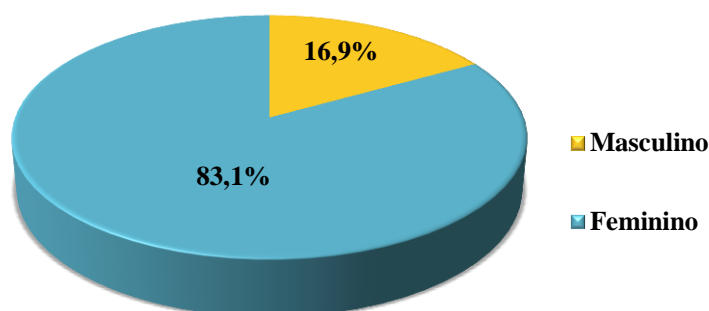


Gráfico 2 – Género

A análise da distribuição das idades indica que a maioria dos inquiridos se encontra no escalão etário 31-40 anos (42,9%). Os professores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos representam 31,5% da amostra. Os mais novos representam 18,9% da mesma e os mais velhos 6,7% (Gráfico 3).

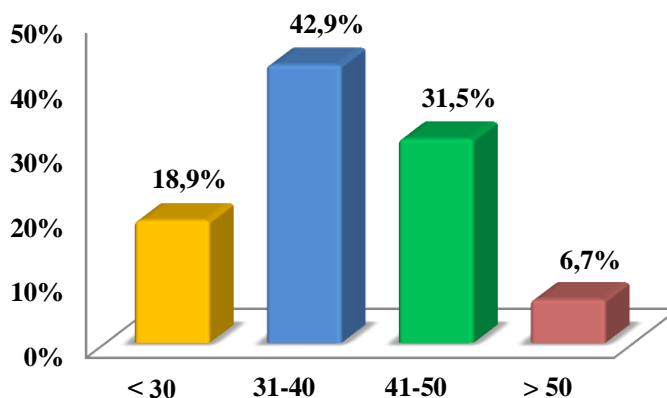


Gráfico 3 – Idade

No que se refere ao tempo de serviço, ilustrado pelo gráfico 4, a maioria dos sujeitos possui entre 13 a 25 anos de trabalho (39%), seguindo-se os docentes com 6 a 12 anos (30,7%). Os professores com menos tempo de serviço representam 18,1% dos inquiridos. São os docentes com mais anos de trabalho que possuem menor representatividade (12,2%).

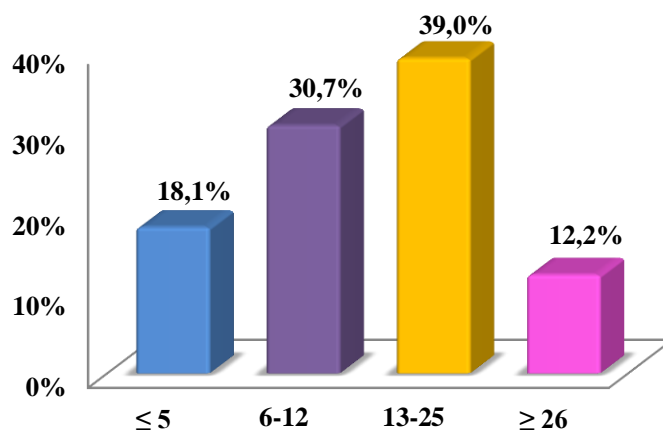


Gráfico 4 – Tempo de serviço

O gráfico que se segue reporta-se às habilitações académicas, sendo as predominantes a licenciatura (68,9%), a pós-graduação (19,3%) e o bacharelato (9,1%). O grau de mestre abrange, somente, 2,8% dos sujeitos (Gráfico 5). Interessante referir que, embora a habilitação para a docência seja, nesta data, o mestrado, muitos docentes só possuem o bacharelato.

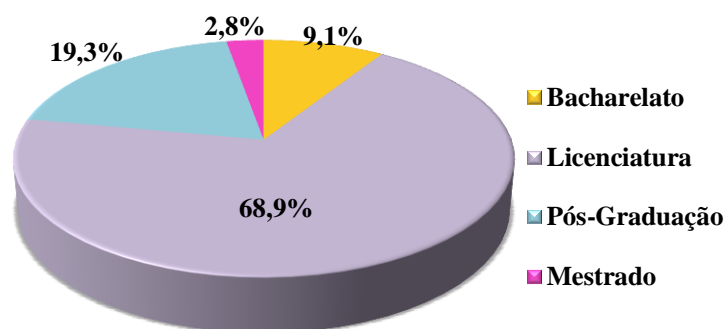


Gráfico 5 – Habilitações académicas

De acordo com a tabela 2, cerca de metade da amostra indica que teve, na sua formação inicial, disciplinas que a preparou para a intervenção com alunos com NEE (49,6%). No entanto, 50,4% da mesma não usufruiu de qualquer formação neste âmbito.

| | Frequência | Porcentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| Sim | 126 | 49,6 |
| Não | 128 | 50,4 |
| Total | 254 | 100,0 |

Tabela 2 – Formação inicial em NEE

A tabela que se segue refere-se à formação especializada em educação especial. Apenas 27,6% dos docentes indica possuir formação especializada para trabalhar com alunos com NEE.

| | Frequência | Porcentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| Sim | 70 | 27,6 |
| Não | 184 | 72,4 |
| Total | 254 | 100,0 |

Tabela 3 – Formação especializada

Relativamente ao número de alunos por turma, quase metade dos professores titulares leciona em turmas com 16 a 20 alunos (47,8%). As turmas mais pequenas são lecionadas por 28,8% dos docentes e as maiores por 23,4% dos mesmos (Tabela 4).

| | Frequência | Porcentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| 15 ou menos | 53 | 28,8 |
| 16 a 20 | 88 | 47,8 |
| 21 ou mais | 43 | 23,4 |
| Total | 184 | 100,0 |

Tabela 4 – Número de alunos por turma

Na tabela seguinte, infere-se que uma percentagem bastante elevada de professores do ensino regular (94%) indica ter experiência de ensino com alunos com NEE. Somente 6% dos titulares de turma nunca trabalhou com estes discentes.

| | Frequência | Percentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| Sim | 173 | 94,0 |
| Não | 11 | 6,0 |
| Total | 184 | 100,0 |

Tabela 5 – Experiência de ensino com alunos com NEE

6. Instrumento de recolha de dados

O instrumento utilizado na recolha dos dados é o questionário (Anexo III), que se encontra dividido em três partes, sendo que a primeira permite recolher informações pessoais e profissionais dos inquiridos, algumas das quais associadas às seguintes variáveis:

- a) Idade – variável apresentada em quatro grupos (\leq de 30, de 31 a 40, de 41 a 50, $>$ de 50).
- b) Género – variável apresentada em duas categorias (masculino, feminino).
- c) Tempo de serviço – variável apresentada em quatro grupos (até 5 anos, de 6 a 12 anos, de 13 a 25 anos, 26 ou mais anos).
- d) Formação inicial no âmbito das NEE – variável apresentada em duas categorias (sim, não).
- e) Formação especializada em educação especial – variável apresentada em duas categorias (sim, não).
- f) Números de alunos por turma – variável apresentada em três grupos (15 ou menos, 16 a 20, 21 ou mais).
- g) Experiência de ensino com alunos com NEE – variável apresentada em duas categorias (sim, não).

A segunda parte do questionário contém uma escala do tipo Likert para medição das atitudes, já validada para Portugal por Vaz (2005), razão pela qual se considerou

desnecessário construir e validar uma nova escala. A mesma foi utilizada por Paiva, em 2008, e obteve um Alfa de Cronbach de.881.

A tabela 6 refere-se à consistência interna da escala utilizada neste estudo, que foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach (Anexo IV). O valor encontrado (0,831) pode ser considerado bom, de acordo com Hill e Hill (2009, p. 149).

| Alfa de Cronbach | N.º de itens |
|------------------|--------------|
| 0,831 | 27 |

Tabela 6 – Consistência interna da escala das atitudes

A escala é constituída por 27 itens, que permitem recolher dados sobre as atitudes dos professores. Os itens estão agrupados em dimensões, de acordo com Vaz (2005, p. 240). Todos aqueles que possuem um sinal + são considerados atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE. Os que possuem um sinal - referem-se a atitudes negativas.

Direito à inclusão – Este item faz referência à defesa dos direitos básicos dos alunos com NEE.

| | |
|---|---|
| 11) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma do ensino regular. | + |
|---|---|

Condições de sucesso da inclusão – As afirmações que se seguem dizem respeito às condições que são pertinentes para um efetivo processo de inclusão de crianças com NEE no ensino regular.

| | |
|--|---|
| 7) O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades. | + |
| 19) Se as comunidades educativas fossem responsabilizadas pela conceção/execução dos programas educativos para crianças com NEE, estas não apresentariam tantas dificuldades de integração e aprendizagem. | + |

| | |
|--|---|
| 23) As aprendizagens académicas dos alunos com NEE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam numa turma do ensino regular. | - |
| 24) Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE. | - |
| 25) Sem os recursos didáticos necessários, a ajuda do professor de apoio é quase inútil. | - |

Benefícios da inclusão – Estes itens refletem possíveis efeitos da inclusão de alunos com NEE sobre eles próprios e sobre os colegas ditos “normais”.

| | |
|---|---|
| 8) Os alunos com NEE não obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de Ensino Especial. | + |
| 10) A educação dos alunos com NEE numa turma do ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”. | + |
| 14) A presença de um aluno com NEE numa turma do ensino regular não interfere com o progresso dos seus colegas. | + |
| 17) A atenção que requerem os alunos com NEE não prejudica o sucesso dos outros alunos da turma. | + |
| 20) A presença de um aluno com NEE numa turma do ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos. | + |
| 22) Incluir na turma regular alunos com NEE ocasiona mais benefícios que problemas. | + |
| 26) A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar. | + |
| 27) Nas classes regulares, os alunos com NEE podem acelerar o seu ritmo de aprendizagem, pois tomam como estímulo e modelo os alunos ditos “normais”. | + |

Comportamento dos alunos com NEE – Este conjunto de itens está relacionado com o comportamento do aluno com NEE numa turma do ensino regular.

| | |
|---|---|
| 1) O contacto com alunos com NEE em aulas do ensino regular não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas. | + |
|---|---|

| | |
|--|---|
| 3) É difícil manter a ordem numa turma do ensino regular na qual estão incluídos alunos com NEE. | - |
| 5) Normalmente os alunos com NEE comportam-se adequadamente na turma do ensino regular. | + |

Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar – Os itens que se seguem fazem referência direta a possíveis consequências negativas da inclusão de alunos com NEE sobre o seu rendimento escolar e sobre a eficácia pedagógica dos professores relativamente à turma.

| | |
|--|---|
| 2) O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal". | - |
| 4) Devido à falta de autocontrolo dos alunos com NEE não é benéfico para eles serem incluídos em turmas do ensino regular. | - |
| 6) A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE, fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade. | - |
| 9) A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obriga a uma alteração das atividades normais da aula. | - |
| 16) Os alunos com NEE têm ciclos de atenção mais curtos que os outros, pelo que não podem beneficiar das atividades desenvolvidas em turmas do ensino regular. | - |

Estereótipos – A maioria destes itens reflete um conjunto de crenças, opiniões irracionais e estereótipos acerca de determinados aspetos da inclusão.

| | |
|---|---|
| 12) Os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidades de se desenvolverem. | - |
| 13) A inclusão escolar de alunos com NEE é uma moda, deixará de se praticar quando se provar que não é rentável a longo prazo. | - |
| 15) A educação dos alunos com NEE em instituições de ensino especial fá-los adquirir uma visão distorcida da realidade, acentuando a sua deficiência. | + |

| | |
|--|---|
| 18) Os que estão a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, na realidade, estão pouco interessados em melhorar a qualidade do ensino. | - |
| 21) Atender alunos com NEE em turmas do ensino regular não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para o aluno dito “normal”. | - |

A terceira parte do questionário possui duas questões abertas relacionadas com as dificuldades que os professores dizem sentir na inclusão de alunos com NEE e as medidas que adotariam para superarem estas dificuldades. Finda com um espaço no qual podem registar observações/comentários sobre as temáticas abordadas ao longo do mesmo.

6.1 Procedimentos

A pesquisa bibliográfica, efetuada numa fase inicial, foi determinante para a seleção das atitudes e dificuldades dos docentes como temáticas principais a abordar. Foram definidos, posteriormente, os objetivos, as hipóteses e as questões de investigação. Decorrida esta fase, a questão seguinte seria como investigar, ou seja, como recolher os dados. Optou-se por utilizar um questionário, que esteve alojado no sítio www.surveymonkey.com.

Numa primeira fase, solicitou-se a autorização da Diretora Regional da Educação e Formação para que o questionário fosse distribuído a partir das escolas da RAA (Anexo V). De seguida, foi enviado um pedido de colaboração aos presidentes dos conselhos executivos das unidades orgânicas às quais pertencem as escolas do 1.º Ciclo, para que fizessem chegar o instrumento de recolha dos dados a todos os docentes abrangidos pelo estudo. (Anexo VI).

A consistência interna da escala das atitudes foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. No teste das hipóteses utilizou-se como referência, para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância (α) \leq 0,05.

Em todos as hipóteses empregou-se a estatística paramétrica, porque se comparou sempre duas ou mais amostras independentes e porque as variáveis dependentes são de tipo quantitativo, à exceção da dimensão *Direito à inclusão*, que é constituída por um único item e, como está medida numa escala do tipo Likert, é ordinal.

Nas hipóteses em que se comparou dois grupos foi utilizado o teste t de Student. Nas hipóteses em que são comparados mais de dois grupos foi empregue o teste ANOVA One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene.

Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos, foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis. A análise estatística foi realizada com o SPSS, versão 15.0 para Windows.

Os dados de natureza qualitativa foram alvo de análise de conteúdo. Segundo Esteves (2006), esta análise permite a realização de inferências, que podem ser questionadas por outros investigadores e corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de tratamento e recolha de dados.

Optou-se pela análise temática categorial, uma vez que se pretende calcular e comparar as frequências das respostas dos inquiridos, agrupadas em categorias e subcategorias (Esteves, 2006). Esta análise baseia-se na premissa de que uma característica é tanto ou mais citada consoante a importância que ela possui para quem a referiu.

A definição das categorias teve na sua base a revisão da literatura e as respostas dos inquiridos às questões colocadas no final do questionário. Calado e Ferreira (2005, p. 9) referem que as categorias “ (...) podem definir-se *a posteriori*, a partir dos próprios dados obtidos, enquadrando-se num estudo de natureza interpretativa”.

Na análise de conteúdo, foram adotadas as etapas propostas por Carmo e Ferreira (1998): (i) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; (ii) recolha da informação alvo da análise de conteúdo (constituição de um corpus); (iii) definição das categorias (*a posteriori*); (iv) definição dos segmentos mínimos de conteúdo (unidades de análise); (v) quantificação; (vi) interpretação dos resultados.

Tendo em conta as etapas citadas, definiu-se os objetivos, procedeu-se à recolha dos dados, selecionou-se as categorias e subcategorias e delimitou-se as unidades de análise. Posteriormente, calculou-se e comparou-se as frequências destas unidades. A última etapa consistiu na interpretação dos resultados.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

“Depois da apresentação objetiva e concisa dos resultados, os autores devem finalmente refletir e dissertar sobre o seu significado.”

(Melo e Fonseca, 2008, p. 9)

1. Apresentação dos Resultados

Iniciando pelas respostas dos inquiridos aos 27 itens que compõem a escala das atitudes, apresenta-se o gráfico seguinte, elaborado a partir do valor médio obtido em cada item da escala (Anexo VII).

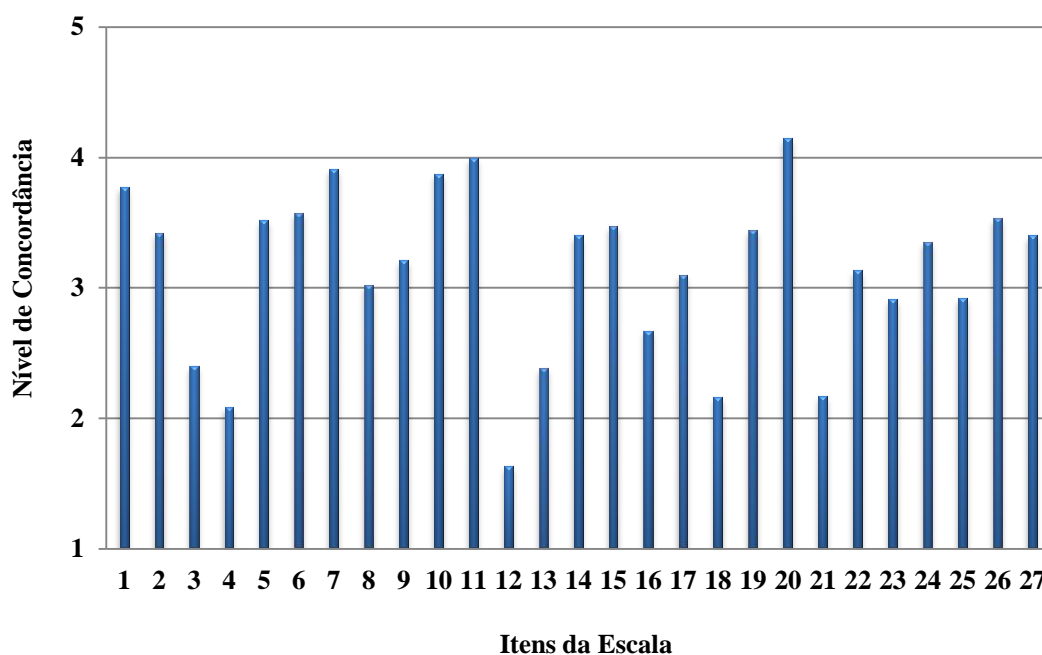


Gráfico 6 – Valores médios obtidos na escala das atitudes

A leitura do gráfico anterior permite inferir que os seguintes itens estão, em média, próximos ou acima de “4 – **Concordo parcialmente**”: 1 (O contacto com alunos com NEE em aulas do ensino regular não contribui para que os outros alunos assumam

condutas inadequadas.); **7** (O apoio motiva suficientemente o aluno para superar as suas dificuldades.); **10** (A educação dos alunos com NEE numa turma do ensino regular atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos “normais”.); **11** (Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma do ensino regular.); **20** (A presença de um aluno com NEE numa turma do ensino regular proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos.).

Somente o seguinte item se encontra, em média, abaixo de “**2 – Discordo parcialmente**”: **12** “Os alunos ditos “normais” que interagem com os alunos com NEE têm menos possibilidades de se desenvolverem.).

Cruzando o nível de concordância apresentado pelos inquiridos com a polaridade de cada item da escala, pode-se inferir que os docentes ainda apresentam atitudes negativas em relação a determinados aspetos da inclusão, as quais se evidenciam nos seguintes itens: **2** (O aluno com NEE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".); **6** (A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE, fica reduzida, visto que têm de atender alunos com diferentes níveis de capacidade.); **9** (A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obriga a uma alteração das atividades normais da aula.); **24** (Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE.).

1.1 Verificação das Hipóteses

No teste das hipóteses, é utilizado como referência, para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Os procedimentos a adotar nesta fase foram descritos no subcapítulo “Procedimentos”. As tabelas que serão apresentadas foram elaboradas a partir dos dados obtidos e, posteriormente, tratados em SPSS (Anexo VIII).

Os dados que se seguem permitem ir ao encontro dos seguintes objetivos específicos:

O 1 – Relacionar as variáveis idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada com as atitudes de professores do ensino regular e da educação especial em relação à inclusão de alunos com NEE.

O 2 – Relacionar as variáveis número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE com as atitudes de professores do ensino regular em relação à inclusão de alunos com NEE.

A tabela 7 apresenta um conjunto de dados sobre a idade dos inquiridos. A sua leitura permite concluir que não existe um efeito significativo desta variável sobre as atitudes dos docentes face à inclusão, razão pela qual a hipótese que se segue é rejeitada: **“Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**.

Embora, em regra, os docentes mais novos obtenham valores mais elevados nas diversas dimensões da escala das atitudes, estes valores não são, no entanto, estatisticamente significativos neste estudo.

| Dimensões | ≤ 30 anos | | 31- 40 | | 41- 50 | | > 50 | | Sig |
|----------------------|-----------|------|--------|------|--------|------|-------|------|---------|
| | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 4,02 | 1,06 | 4,02 | 1,12 | 3,78 | 1,08 | 3,41 | 1,54 | ,122 a) |
| Condições | 16,40 | 2,77 | 15,44 | 3,29 | 15,76 | 2,81 | 15,24 | 2,56 | ,283 |
| Benefícios | 28,08 | 5,35 | 27,18 | 6,29 | 26,40 | 5,85 | 27,41 | 7,04 | ,493 |
| Comportamento | 10,56 | 2,18 | 10,50 | 2,41 | 10,63 | 2,35 | 10,24 | 2,93 | ,837 a) |
| Impacto | 14,71 | 4,01 | 14,28 | 4,34 | 13,69 | 3,74 | 13,76 | 4,55 | ,540 |
| Estereótipos | 14,04 | 1,60 | 13,40 | 2,20 | 13,09 | 2,27 | 13,18 | 2,32 | ,114 a) |

Tabela 7 – Idade e atitudes

a) Significância do teste de Kruskal-Wallis

A tabela 8 deriva do teste à hipótese 2: **“Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**. Pode-se inferir que a variável género possui um efeito significativo sobre as atitudes dos professores na dimensão *Benefícios da inclusão* ($p \leq 0,05$).

Deste modo, as professoras manifestam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus homólogos do género masculino (27,68 versus 24,37), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 3,346$, $p = 0,001$.

| Dimensões | Feminino | | Masculino | | Sig |
|----------------------|----------|------|-----------|------|----------|
| | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 3,93 | 1,14 | 3,74 | 1,07 | 0,115 a) |
| Condições | 15,79 | 3,08 | 15,27 | 2,57 | 0,305 |
| Benefícios | 27,68 | 5,98 | 24,37 | 5,54 | 0,001 * |
| Comportamento | 10,55 | 2,47 | 10,44 | 1,82 | 0,777 |
| Impacto | 14,27 | 4,22 | 13,51 | 3,44 | 0,270 |
| Estereótipos | 13,42 | 2,10 | 13,34 | 2,37 | 0,839 |

Tabela 8 – Género e atitudes

* $p \leq 0,05$

a) Significância do teste de Mann-Whitney

A leitura da tabela 9 permite concluir que não existe um efeito significativo do tempo de serviço sobre as atitudes face à inclusão. Em todas as dimensões analisadas, o nível de significância é superior a 0,05. Por esta razão, a hipótese que se segue é rejeitada: **“Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**.

| Dimensões | Até 5 anos | | 6-12 | | 13-25 | | > 25 anos | | Sig |
|----------------------|------------|------|-------|------|-------|------|-----------|------|----------|
| | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 3,97 | 1,16 | 4,01 | 1,11 | 3,85 | 1,05 | 3,67 | 1,37 | 0,393 a) |
| Condições | 15,78 | 2,99 | 15,68 | 3,37 | 15,80 | 2,91 | 15,39 | 2,49 | 0,923 |
| Benefícios | 27,20 | 5,54 | 27,69 | 6,14 | 26,57 | 5,75 | 27,39 | 7,36 | 0,666 |
| Comportamento | 10,15 | 2,19 | 10,57 | 2,34 | 10,77 | 2,20 | 10,26 | 3,17 | 0,437 |
| Impacto | 14,26 | 4,46 | 14,16 | 4,30 | 14,23 | 3,55 | 13,65 | 4,83 | 0,911 |
| Estereótipos | 13,98 | 2,05 | 13,49 | 2,13 | 13,23 | 1,98 | 12,94 | 2,71 | 0,135 |

Tabela 9 – Tempo de serviço e atitudes

a) Significância do teste de Kruskal-Wallis

Relativamente à hipótese 4, **“Os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa”**, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em quatro das seis dimensões que constituem a escala das atitudes:

Condições de sucesso da inclusão, Benefícios da inclusão, Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar e Estereótipos (Tabela 10).

| Dimensões | Sim | | Não | | Sig |
|----------------------|-------|------|-------|------|----------|
| | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 3,92 | 1,16 | 3,88 | 1,11 | 0,555 a) |
| Condições | 16,21 | 3,06 | 15,21 | 2,87 | 0,008 * |
| Benefícios | 28,03 | 5,82 | 26,21 | 6,11 | 0,016 * |
| Comportamento | 10,52 | 2,35 | 10,54 | 2,40 | 0,938 |
| Impacto | 14,76 | 4,29 | 13,52 | 3,82 | 0,015 * |
| Estereótipos | 13,73 | 2,11 | 13,08 | 2,13 | 0,015 * |

Tabela 10 – Formação inicial e atitudes

* $p \leq 0,05$

a) Significância do teste de Mann-Whitney

De acordo com a tabela anterior, e na dimensão *Condições de sucesso da inclusão*, os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE evidenciam atitudes mais positivas (16,21 versus 15,21), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,690$, $p = 0,008$.

Relativamente à dimensão *Benefícios da inclusão*, os docentes que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE possuem atitudes mais positivas (28,03 versus 26,21), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,429$, $p = 0,016$.

No que se refere à dimensão *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar*, os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE manifestam atitudes mais positivas (14,76 versus 13,52), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,443$, $p = 0,015$.

Por último, na dimensão *estereótipos*, os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE evidenciam atitudes mais positivas (13,73 versus 13,08), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,445$, $p = 0,015$.

A tabela 11 refere-se à variável formação especializada, sendo visíveis diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da escala das atitudes, visto que $p \leq 0,05$. Deste modo, confirma-se a hipótese 5: “**Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os seus colegas sem especialização**”.

| Dimensões | Sim | | Não | | Sig |
|----------------------|-------|------|-------|------|------------|
| | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 4,14 | 1,13 | 3,80 | 1,12 | 0,005 * a) |
| Condições | 16,57 | 2,95 | 15,38 | 2,97 | 0,005 * |
| Benefícios | 30,55 | 5,78 | 25,81 | 5,60 | 0,000 * |
| Comportamento | 11,15 | 2,45 | 10,29 | 2,30 | 0,010 * |
| Impacto | 16,78 | 3,50 | 13,13 | 3,86 | 0,000 * |
| Estereótipos | 14,04 | 2,09 | 13,16 | 2,12 | 0,004 * |

Tabela 11 – Especialização em educação especial e atitudes

* $p \leq 0,05$

a) Significância do teste de Mann-Whitney

Interpretando a tabela anterior, e no que se refere à dimensão *Direito à inclusão*, os professores com especialização em educação especial têm atitudes mais positivas (4,14 versus 3,80), sendo a diferença estatisticamente significativa, $Z=-2,811$, $p=0,005$.

Para a dimensão *Condições de sucesso da inclusão*, verifica-se que os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas (16,57 versus 15,38), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,858$, $p=0,005$.

Relativamente à dimensão *Benefícios da inclusão*, os professores com especialização em educação especial possuem atitudes mais positivas (30,55 versus 25,81), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 5,970$, $p=0,000$.

Ainda na dimensão *Comportamento dos alunos com NEE*, os docentes com especialização em educação especial evidenciam atitudes mais positivas (11,15 versus 10,29), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,602$, $p=0,010$.

Quanto à dimensão *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar*, os professores com especialização em educação especial manifestam atitudes mais

positivas (16,78 versus 13,13), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 6,889, p = 0,000$.

Por último, na *dimensão Estereótipos*, os docentes com especialização em educação especial evidenciam atitudes mais positivas (14,04 versus 13,16), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(252) = 2,945, p = 0,004$.

A hipótese 6, “**Os professores do ensino regular que lecionam em turmas com menos discentes apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE**” é aceite, uma vez que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Condições de sucesso da inclusão* e *Benefícios da inclusão* (Tabela 12).

Na primeira dimensão, os docentes do ensino regular que lecionam em turmas com menos alunos têm atitudes mais positivas (15,66 versus 14,11), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(94) = 2,692, p = 0,008$.

Estes professores manifestam, igualmente, atitudes mais positivas na dimensão *Benefícios da inclusão* (27,66 versus 24,93), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(94) = 2,279, p = 0,025$.

| Dimensões | Menos alunos | | Mais alunos | | Sig |
|----------------------|--------------|------|-------------|------|----------|
| | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 4,22 | 0,86 | 3,88 | 1,15 | 0,172 a) |
| Condições | 15,66 | 3,00 | 14,11 | 2,50 | 0,008 * |
| Benefícios | 27,66 | 5,07 | 24,93 | 6,65 | 0,025 * |
| Comportamento | 10,24 | 2,44 | 10,27 | 2,31 | 0,945 |
| Impacto | 13,37 | 4,21 | 12,44 | 4,06 | 0,275 |
| Estereótipos | 13,60 | 1,81 | 12,95 | 2,18 | 0,114 |

Tabela 12 – Número de alunos por turma e atitudes

* $p \leq 0,05$

a) Significância do teste de Mann-Whitney

Por último, o teste à hipótese 7 permite encontrar diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Condições de sucesso da inclusão*, razão pela qual a seguinte

hipótese é aceita: “**Os professores do ensino regular com experiência de trabalho com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa**” (Tabela 13). Na referida dimensão, os docentes do 1.º Ciclo, com experiência de trabalho com alunos com NEE, apresentam atitudes mais positivas (15,32 versus 13,18), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(182) = 2,405$, $p = 0,017$.

| Dimensões | Sim | | Não | | Sig |
|---------------|-------|------|-------|------|----------|
| | M | Dp | M | Dp | |
| Direito | 3,85 | 1,10 | 3,64 | 1,36 | 0,662 a) |
| Condições | 15,32 | 2,88 | 13,18 | 2,52 | 0,017 * |
| Benefícios | 25,82 | 5,76 | 25,45 | 5,92 | 0,838 |
| Comportamento | 10,29 | 2,36 | 9,63 | 1,68 | 0,365 |
| Impacto | 13,20 | 3,91 | 11,90 | 4,25 | 0,290 |
| Estereótipos | 13,13 | 2,13 | 13,09 | 2,34 | 0,950 |

Tabela 13 – Experiência de ensino com alunos com NEE e atitudes

* $p \leq 0,05$

a) Significância do teste de Mann-Whitney

1.2 Questões de investigação

Finda a apresentação dos dados que permitem testar as hipóteses enunciadas neste trabalho, seguem-se aqueles que respondem à seguinte questão de investigação:

– Quais as dificuldades que os professores dizem sentir no âmbito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados utilizada no tratamento da informação recolhida através das questões abertas (Anexo IX). Os gráficos que se seguem resultam desta análise e serão apresentados consoante o tipo de professor.

De acordo com o gráfico 7, as dificuldades mencionadas pelos docentes do ensino regular estão relacionadas, em primeiro lugar, com a escola (71,5%) e, em segundo lugar, com o professor (51,1%). As que derivam dos alunos com NEE e das respetivas famílias obtêm uma percentagem de resposta muito reduzida. Uma análise pormenorizada às categorias a seguir enunciadas permite concluir que os obstáculos na

inclusão surgem, principalmente, de fatores externos ao professor e não de fatores imputáveis aos próprios.

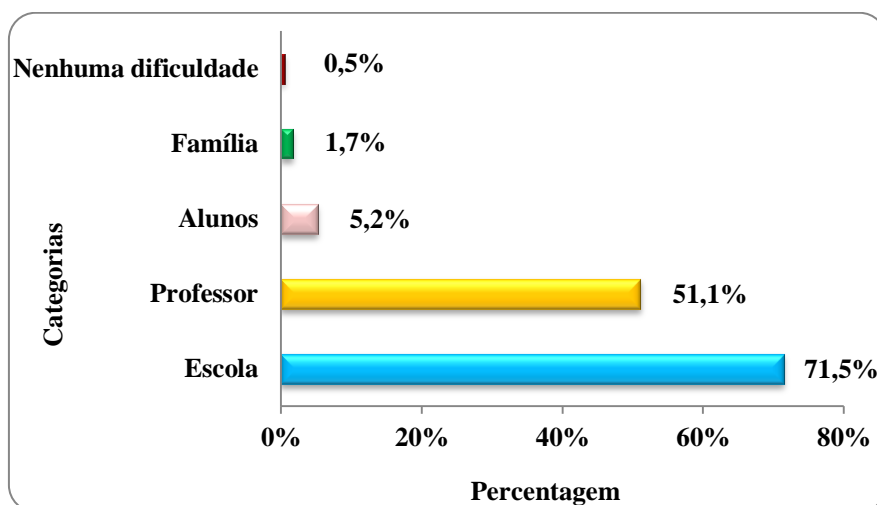


Gráfico 7 – Dificuldades dos professores do ER

De seguida, serão analisadas, categoria a categoria, as dificuldades dos titulares de turma. No âmbito da categoria *escola*, a falta de recursos materiais (19%), o pouco apoio educativo ministrado aos alunos com NEE (16,6%) e o elevado número de alunos por turma (16%) obtêm maior percentagem de registos (Gráfico 8). A ausência de uma equipa técnica e a excessiva burocracia são pouco citadas pelos docentes mencionados (2,9%).

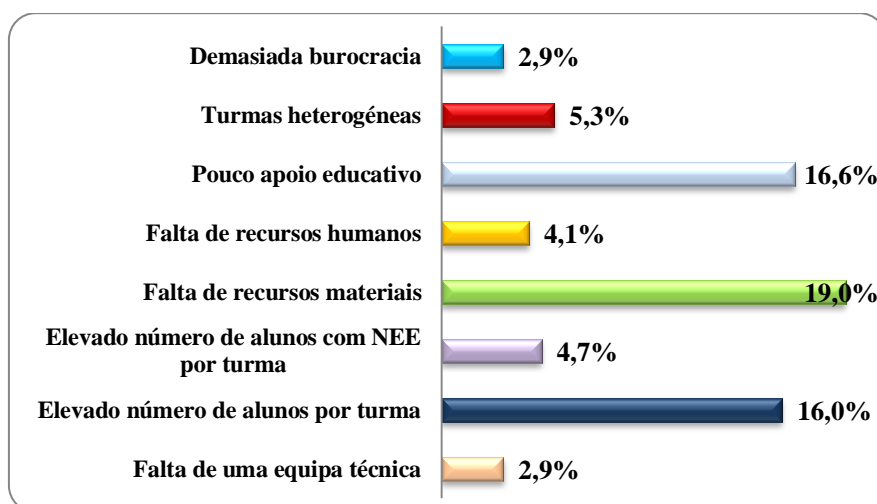


Gráfico 8 – Dificuldades dos professores do ER associadas à escola

O gráfico 9 refere-se à categoria *professor*. Nesta categoria, foram colocadas quatro dificuldades, das quais se destacam a pouca formação docente (17,8%) e as práticas pedagógicas inadequadas dos professores (16%). Enquanto o tempo, considerado insuficiente ou mal gerido, é apontado por 12,5% dos inquiridos, 4,7% dos mesmos salienta dificuldades na planificação e execução das atividades.

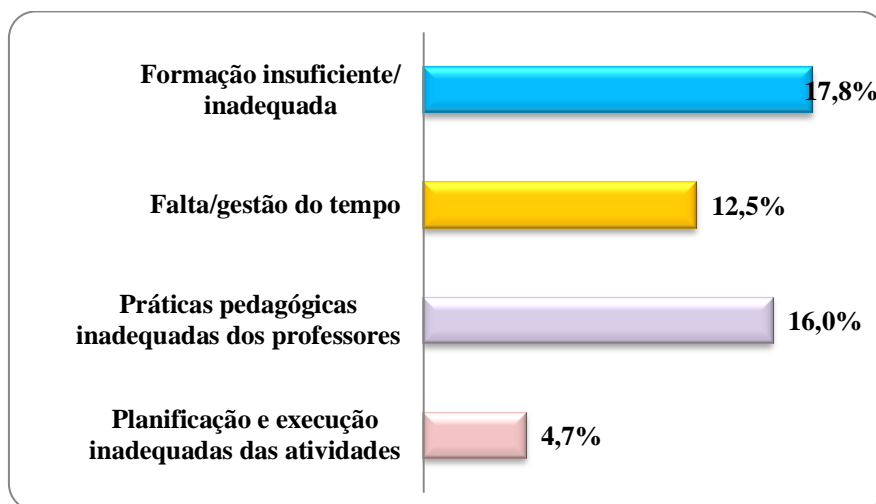


Gráfico 9 – Dificuldades dos professores do ER associadas ao professor

As dificuldades que derivam dos alunos com NEE e das famílias encontram-se patenteadas no gráfico 10. Relativamente a estas últimas, e a título de exemplo, um inquirido registou “a falta de apoio e de aceitação das limitações dos educandos, por parte de determinados encarregados de educação.”

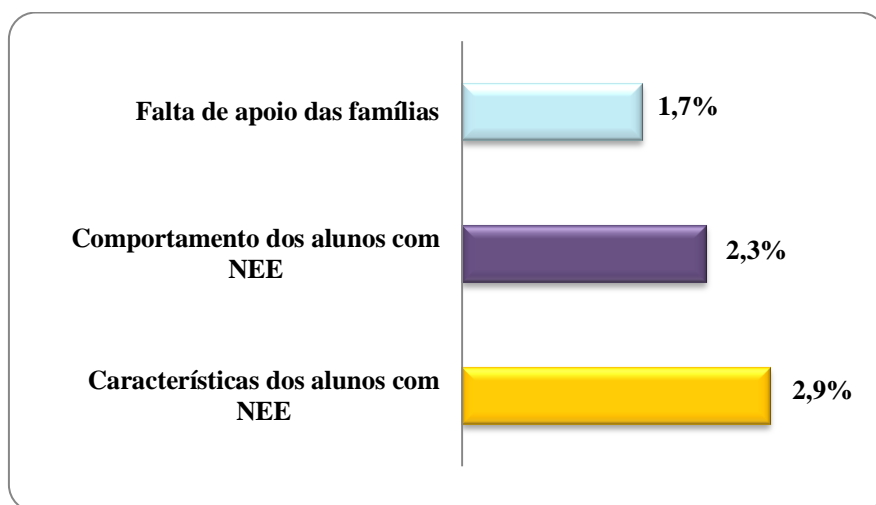


Gráfico 10 – Dificuldades dos professores do ER associadas ao aluno e à família

Apresentadas as dificuldades dos titulares de turma, far-se-á referência às que foram registadas pelos profissionais da educação especial. O gráfico 11 possui três categorias de dificuldades: *escola* (91%), *professor* (50%) e *aluno* (10,6%).

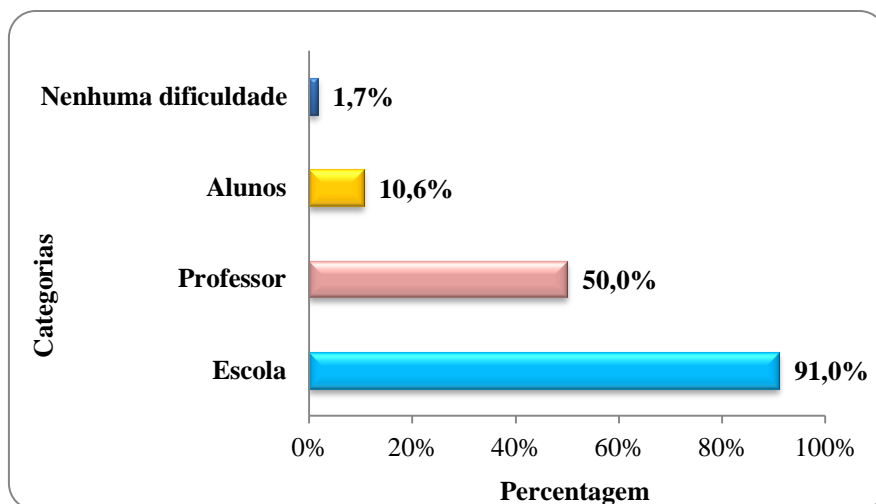


Gráfico 11 – Dificuldades dos professores da EE

Analisando categoria a categoria, os professores da educação especial citam seis dificuldades que fazem parte da categoria *escola*, de acordo com o gráfico 12. A ausência de recursos materiais é indicada por 48,2% dos docentes, seguindo-se o espaço físico deficitário e as barreiras arquitetónicas (10,7%). Com igual percentagem (8,9%) surgem o pouco apoio educativo de que os alunos usufruem e o elevado número de alunos para apoiar. As dificuldades menos relatadas prendem-se com a excessiva burocracia (7,1%) e com a falta de recursos humanos (7,1%).

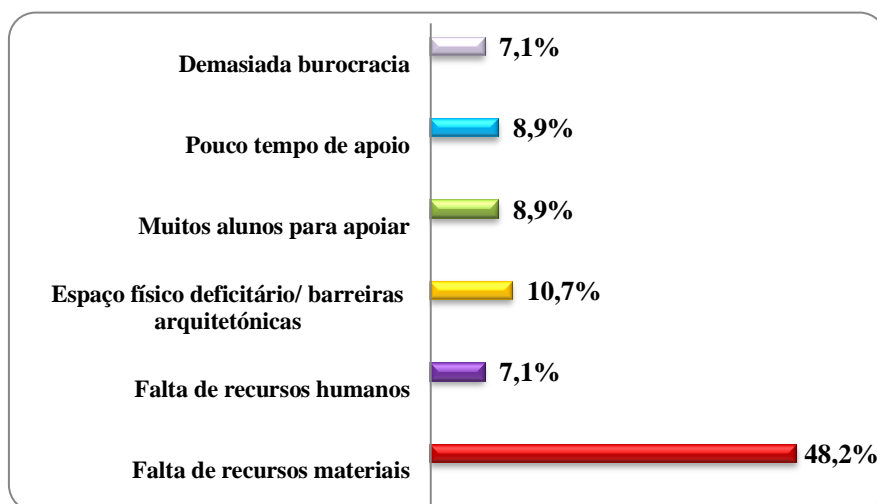


Gráfico 12 – Dificuldades dos professores da EE associadas à escola

As dificuldades que constam da categoria *professor* encontram-se patenteadas no gráfico 13. A insuficiente formação dos professores da educação especial, a inadequada conceção que os titulares de turma possuem da inclusão e a pouca colaboração entre professores são as dificuldades mais registadas pelos docentes da educação especial.

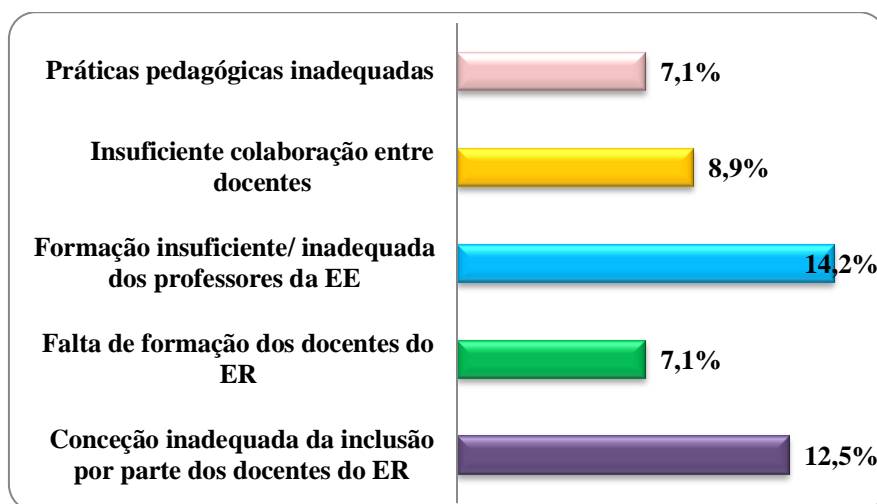


Gráfico 13 – Dificuldades dos professores da EE associadas ao professor

No seguimento das dificuldades mencionadas anteriormente, apresentar-se-á um conjunto de medidas propostas pelos inquiridos, que permitem responder à segunda questão de investigação:

– Quais as medidas que os professores adotariam para superar as dificuldades que dizem sentir e, assim, melhorar a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?

As medidas recomendadas pelos titulares de turma foram agrupadas em cinco categorias (Gráfico 14). A categoria *escola* obteve maior frequência de respostas (96,6%), seguindo-se a categoria *professor* (18,3%), o que permite inferir que o sucesso da inclusão implica, primeiramente, mudanças ao nível da escola.

As medidas relacionadas com a família e alunos, embora importantes, não são fundamentais para estes docentes. Sobre a família, 1,1% dos mesmos destaca a importância de mais apoio; sobre os alunos com NEE, 2,3% sugere que a inclusão deva ser feita com base nas características destes discentes. Foram poucos os titulares de turma que não apresentaram sugestões para melhorar a inclusão.

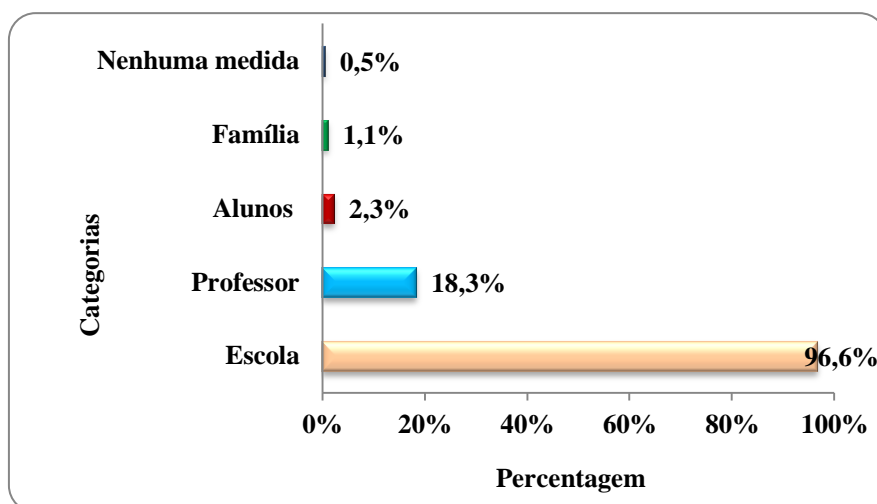


Gráfico 14 – Medidas sugeridas pelos professores do ER

Analisando a categoria *escola*, 29,7% dos docentes do 1.º Ciclo sugere mais apoio especializado para os alunos com NEE (Gráfico 15). Quanto à redução do número de alunos por turma, 26,1% dos mesmos propõe a criação de “turmas mais pequenas, de modo a possibilitar um trabalho mais proveitoso com todos os alunos”. Em terceiro lugar surge a medida apoio especializado dentro da sala de aula (14,8%).

Os recursos humanos e materiais obtiveram uma percentagem de respostas de 12,5% e 10,1% respetivamente. De um modo geral, os docentes propõem “a aquisição de material didático adequado a cada situação específica” e a “colocação de mais docentes nos núcleos de educação especial com formação adequada”. As medidas menos recomendadas são a criação de turmas homogêneas e o apoio de técnicos para os alunos com NEE.

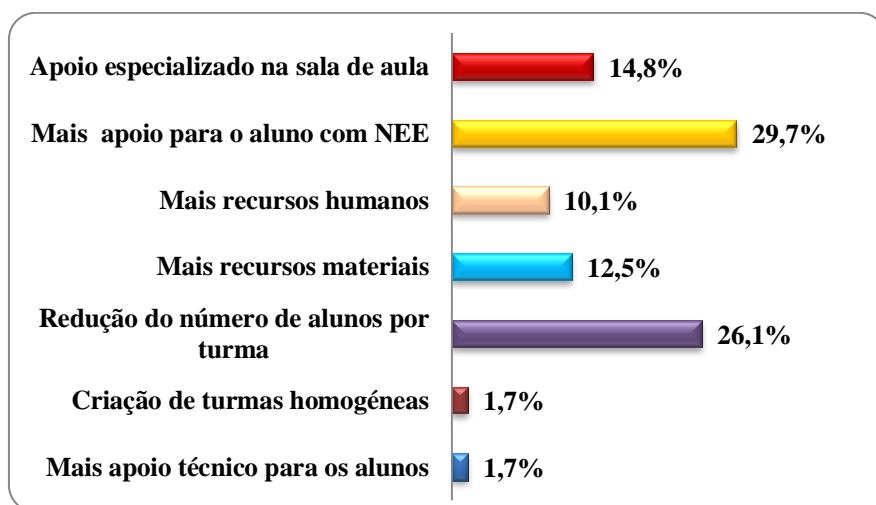


Gráfico 15 – Medidas sugeridas pelos professores do ER alusivas à escola

Na categoria *professor* (Gráfico 16), os titulares de turma apenas citam duas medidas que, em sua opinião, permitem melhorar a inclusão, a saber: mais formação (13%) e colaboração entre docentes (5,3%).

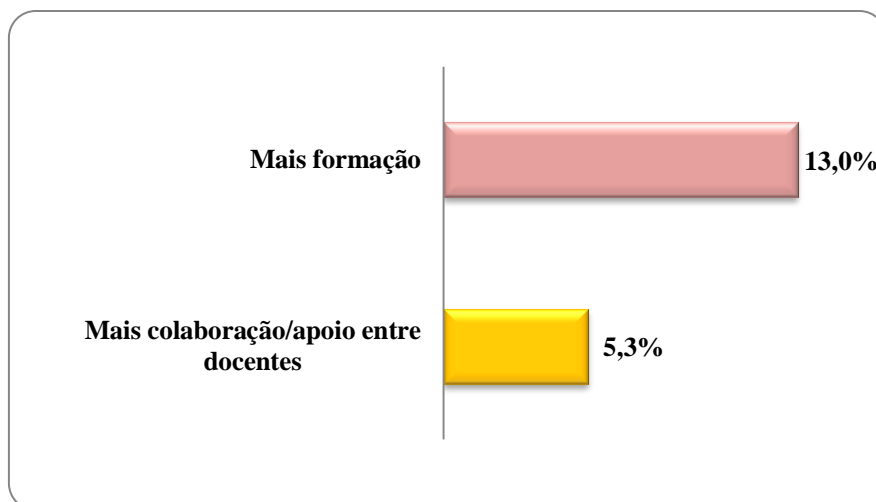


Gráfico 16 – Medidas sugeridas pelos professores do ER alusivas ao professor

O gráfico 17 ilustra as sugestões propostas pelos profissionais da educação especial, que se distribuem pelas categorias *escola* (74,7%), *professor* (48,1%) e *família* (3,5%). De salientar que 3,5% dos mesmos não alteraria nenhum aspeto da inclusão.

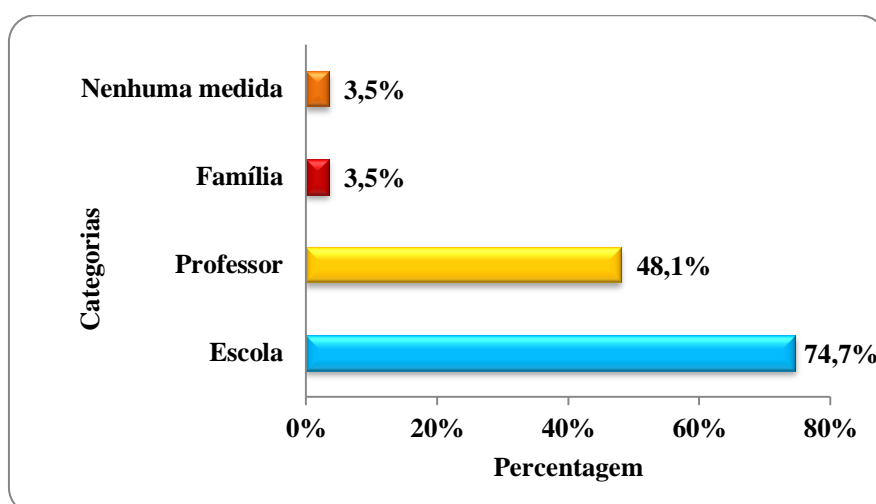


Gráfico 17 – Medidas sugeridas pelos professores da EE

Analisando categoria a categoria, o gráfico 18 refere-se às medidas que se relacionam com a escola. Destas, sobressai a necessidade de mais e melhores recursos

materiais para trabalhar com os alunos com NEE (26,7%), seguindo-se o apoio educativo (12,5%). Em terceiro lugar, e com igual percentagem (10,7%), surgem os recursos humanos, que devem ser em maior quantidade, e a redução do número de alunos por turma.

Os locais onde ocorre o apoio aparentam ser inadequados ou inexistentes, razão pela qual 7,1% dos inquiridos sugere a criação ou o melhoramento destes espaços. As medidas menos citadas são o apoio individualizado na sala de aula e a melhoria dos documentos orientadores da inclusão, ambas com uma percentagem de 3,5%.

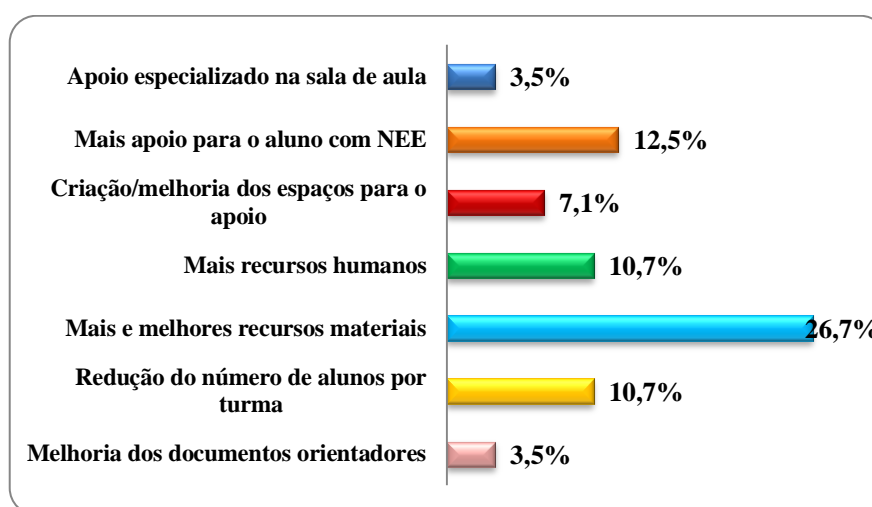


Gráfico 18 – Medidas sugeridas pelos professores da EE alusivas à escola

O gráfico 19 apresenta quatro sugestões, que foram inseridas na categoria *professor*.

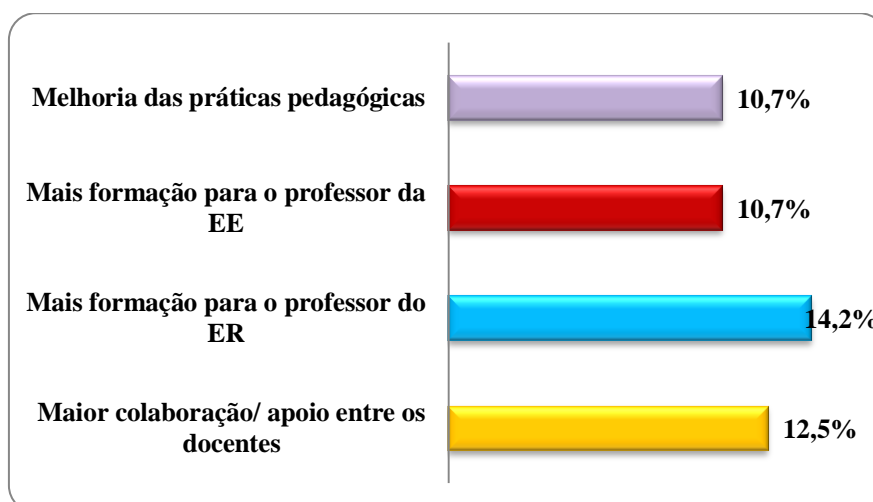


Gráfico 19 – Medidas sugeridas pelos professores da EE alusivas ao professor

De acordo com o gráfico anterior, o sucesso da inclusão depende da formação dos docentes do ensino regular (14,2%) e da educação especial (10,7%). As práticas pedagógicas adequadas (10,7%) e a colaboração entre os profissionais referidos (12,5%) são também duas medidas assinaladas.

Finda apresentação dos dados obtidos a partir das duas questões abertas que constam do questionário, serão apresentados os comentários que os docentes registaram no final do mesmo.

1.3 Comentários dos docentes

O gráfico que se segue resulta dos comentários de 28 professores do ensino regular, que foram distribuídos por 6 categorias. No âmbito da primeira categoria, *Caraterísticas dos alunos com NEE*, a decisão da inclusão deverá depender das particulares dos discentes mencionados.

A segunda categoria, *Efeitos negativos da inclusão*, contém afirmações que remetem o leitor para uma visão negativa e deturpada da inclusão, conforme exemplifica o seguinte comentário: “Tenho trabalhado sempre com alunos NEE e acho que tanto estes alunos como os regulares ficam prejudicados na aprendizagem.”

Já na terceira categoria, *Benefícios da inclusão*, os comentários referem-se aos efeitos positivos que resultam da presença de um aluno com NEE numa turma do ensino regular: “Considero benéfica a integração dos alunos com NEE nas escolas, porque permite uma aprendizagem recíproca entre os membros da comunidade escolar”.

Interessante destacar que os docentes voltam a mencionar, na categoria *Recursos materiais/humanos*, a importância de mais recursos para as escolas, como se pode ler a seguir: “Seria muito relevante o estado continuar a fornecer recursos didáticos e humanos a fim de se obter sucesso escolar de todos os alunos (...)”.

Os comentários inseridos nas categorias *Apoio/acompanhamento ao aluno* e *Apoio na sala de aula* foram pouco significativos em termos de quantidade. Na primeira categoria, a ideia predominante é a de que os alunos precisam de mais professores para acompanhá-los e apoiá-los.

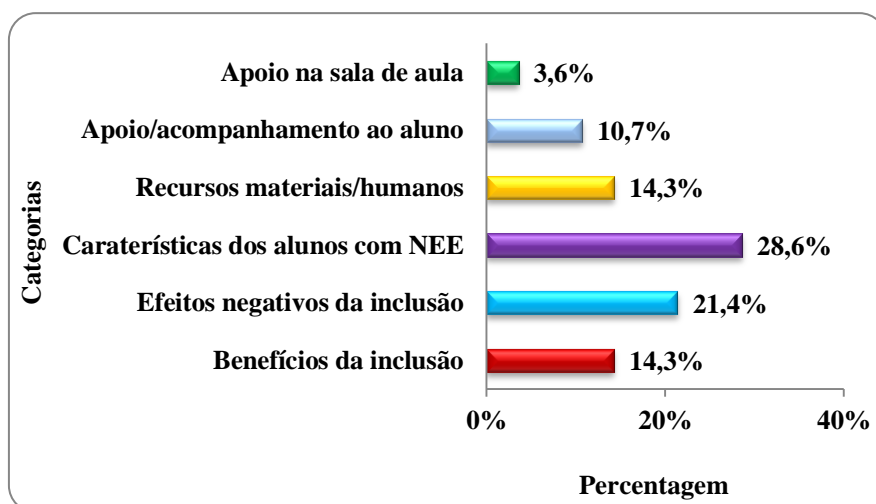


Gráfico 20 – Comentários dos professores do ER

O gráfico 21 ilustra os comentários de 10 profissionais da educação especial. A categoria *Professor do ensino regular* possui um conjunto de afirmações que indicam que os docentes da educação especial apresentam uma visão pessimista dos seus homólogos do 1.º Ciclo. As categorias com menor percentagem de comentários foram: *Família dos alunos com NEE*, *Características dos alunos com NEE* e *Benefícios da inclusão*.

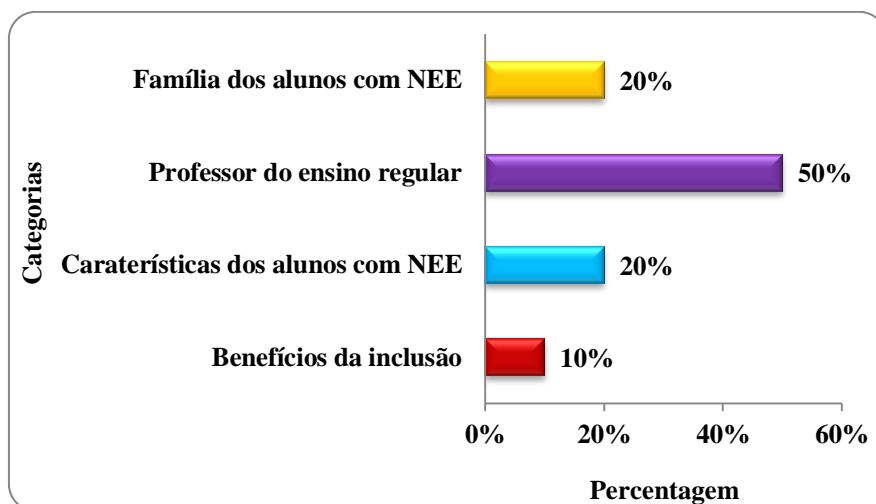


Gráfico 21 – Comentários dos professores da EE

Finda a apresentação dos dados, proceder-se-á à discussão dos mesmos com base em estudos semelhantes a este. Far-se-á, igualmente, a triangulação dos resultados obtidos por meio das abordagens qualitativas e quantitativas, sempre que for pertinente.

1.4 Discussão dos Resultados

Com este trabalho, pretende-se contribuir para o conhecimento das atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial, que lecionam no 1.º Ciclo da RAA, em relação à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

O estudo incidiu sobre uma amostra de 254 sujeitos, dos quais 70 são da educação especial (27,6%) e 184 (72,4%) do ensino regular. A sua maioria pertence ao género feminino (83,1%), enquanto o género masculino corresponde a 16,9% da amostra. Os docentes das ilhas de São Miguel e Terceira são os mais representativos.

A análise da distribuição das idades evidencia que a maioria dos professores possui entre 31 a 40 anos de idade (42,9%). No que se refere ao tempo de serviço, 39% dos mesmos possui entre 13 a 25 anos de ensino. São os docentes com mais tempo de serviço que apresentam menor representatividade (12,2%). As habilitações académicas predominantes são a licenciatura (68,9%), seguindo-se a pós-graduação (19,3%) e o bacharelato (9,1%). O grau de mestre abrange 2,8% dos professores.

Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado nesta dissertação e os dados empíricos obtidos, serão tecidas algumas considerações sobre os resultados patenteados anteriormente, procurando relacionar os dados recolhidos com os dados provenientes de outros investigadores. Sempre que possível, efetuar-se-á a triangulação das informações obtidas pelas abordagens qualitativa e quantitativa.

Os resultados disponíveis para esta reflexão dizem respeito apenas à amostra deste estudo, razão pela qual não serão generalizados à população correspondente.

Relativamente à primeira hipótese, **“Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre a idade dos sujeitos e as suas atitudes. Contraria-se, portanto, os dados apresentados por diversos estudos (Vaz, 2005; Leitão, 2007; Lebres, 2010; Boer et al., 2010). No entanto, Paiva (2008, 2012) obteve resultados semelhantes aos apresentados neste trabalho.

O confronto dos dados obtidos com os derivam da última hipótese deste trabalho permite concluir que a variável experiência de ensino com alunos com NEE influencia positivamente as atitudes dos docentes. Desta forma, embora a literatura destaque que

os professores com mais idade apresentem atitudes menos favoráveis à inclusão do que os seus homólogos mais novos, a verdade é que a experiência de ensino vem permitir aos docentes mais velhos valores médios de atitude semelhantes aos dos restantes colegas (Boer et al., 2010).

Quanto à hipótese dois, **“Os professores do género feminino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**, encontrou-se uma relação estatisticamente significativa entre o género e as atitudes dos inquiridos, nomeadamente na dimensão *Benefícios da inclusão*. Nesta dimensão, as professoras apresentam atitudes mais positivas do que os professores ($t = 3,346$, $p = 0,001$). Portanto, são os indivíduos do género feminino que encaram mais favoravelmente os efeitos da inclusão educativa sobre os alunos com e sem NEE.

Diversos autores corroboram este resultado, uma vez que a relação entre género e atitudes é inequívoca para os mesmos (Forlin et al., 2007; Rice, 2009; Lebres, 2010; Santos e César, 2010). Contudo, os dados referentes a estas duas variáveis nem sempre são consistentes, pois há estudos que indicam que os docentes do género feminino nem sempre expressam atitudes mais positivas do que os seus colegas do género masculino (Avramidis e Norwich, 2002; Stubbs, 2009; Boer et al., 2010; Doulkeridou et al., 2011).

De acordo com os dados recolhidos, a hipótese três é rejeitada: **“Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE”**. Na verdade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis tempo de serviço e atitudes face à inclusão. Este resultado vai ao encontro dos dados publicados por Leitão (2007), Chopra (2008) e Paiva (2008, 2012). De salientar que Leitão (2007) identificou diferenças estatisticamente significativas nos professores com tempo de serviço intermédio e não nos docentes em início de carreira.

A contrariar os resultados patenteados anteriormente estão os contributos de Avramidis e Norwich (2002) e Alghazo e Gaad (*cit. in* Boer et al., 2010), que sugerem que os docentes com menos tempo de serviço (até 5/6 anos) manifestam atitudes mais favoráveis à inclusão. Avramidis e Norwich (2002) argumentam que os indivíduos com mais de seis anos de serviço aceitam muito menos uma criança com incapacidade e que esta aceitação tende a cair, tendencialmente, até aos 10 anos de ensino.

Os dados recolhidos para esta hipótese vêm reforçar os que foram apresentados na primeira hipótese deste trabalho. Assim, não foi encontrado qualquer efeito do tempo de serviço e da idade sobre as atitudes dos inquiridos.

Num passado recente, as instituições de ensino superior e de formação contínua não possuíam conteúdos programáticos relacionados com as NEE. Seria, portanto, de esperar que os docentes com mais tempo de serviço e com mais idade apresentassem atitudes menos favoráveis à inclusão, contrastando com as atitudes dos seus colegas mais novos.

No entanto, o trabalho colaborativo entre os docentes, as formações contínuas no âmbito da educação especial e a crescente inclusão de alunos com NEE no ensino regular fazem com que as atitudes destes profissionais não difiram substancialmente em função do tempo de serviço e da idade.

A hipótese quatro confirma-se: **“Os professores que tiveram, na sua formação inicial, disciplinas relacionadas com as NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa”**.

Com efeito, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a formação inicial e as atitudes dos professores em relação à inclusão, nomeadamente nas dimensões *Condições de sucesso da inclusão* ($t = 2,690, p = 0,008$), *Benefícios da inclusão* ($t = 2,429, p = 0,016$), *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* ($t = 2,443, p = 0,015$) e *Estereótipos* ($t = 2,445, p = 0,015$). Regista-se, portanto, uma influência positiva da formação inicial sobre as atitudes dos professores, à semelhança de Sharma et al. (2008).

A Declaração de Salamanca (1994) sublinha que os cursos de formação inicial devem ser organizados de maneira a que fomentem uma atitude favorável à deficiência. A par da importância que esta declaração confere à formação inicial, a literatura da especialidade refere-se à mesma como um dos principais fatores que influencia as atitudes dos docentes (Bradley, 2009; Sharma et al., 2008; Santos e Hamido, 2009).

Quando esta formação possui conteúdos relacionados com a educação especial, os futuros professores adquirem conhecimentos necessários ao trabalho a desenvolver com alunos com NEE. Contudo, na formação universitária, a abordagem em torno da

inclusão é meramente teórica, o que poderá ser um entrave ao desenvolvimento de atitudes cada vez mais positivas.

Nas palavras de Rodrigues (2003), esta formação possui uma concentração de casos de deficiência muitas vezes severos, assustando o futuro professor e proporcionando-lhe fundamentos para justificar as dificuldades em aceitar, na sua vida profissional, casos semelhantes aos apresentados na formação.

Embora diversos estudos sublinhem a importância da formação inicial, Sanches (1995, p. 27) argumenta que:

“A formação inicial não deve ser considerada como uma vacina (desde que tomada uma vez atua por um longo período de tempo), mas sim como um estágio inicial de conhecimento que permite ter acesso a instrumentos que propiciam a aquisição de uma maior eficiência. A formação dos professores/educadores só é eficaz se for permanente.”

Os dados recolhidos para a hipótese cinco permitem confirmá-la: **“Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os seus colegas sem especialização”**.

No teste desta hipótese foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a formação especializada e as atitudes dos professores em todas as dimensões analisadas: *Direito à inclusão* ($Z = -2,811, p = 0,005$), *Condições de sucesso da inclusão* ($t = 2,858, p = 0,005$), *Benefícios da inclusão* ($t = 5,970, p = 0,000$), *Comportamento dos alunos com NEE* ($t = 2,602, p = 0,010$), *Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar* ($t = 6,889, p = 0,000$) e *Estereótipos* ($t = 2,945, p = 0,004$).

Este resultado era expectável, pois diversos investigadores apontam para dados semelhantes aos apresentados. Os mesmos salientam que são os docentes com especialização em educação especial que evidenciam as atitudes mais favoráveis à inclusão (Avramidis e Norwich, 2002; Martins, 2005; Leitão, 2007; Parker, 2009; Santos e Hamido, 2009; Boer et al., 2010; Santos e César, 2010; Paiva, 2012).

O cruzamento dos resultados obtidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas permite concluir que diversos docentes referem a formação especializada como uma mais-valia para suprirem as dificuldades que dizem sentir no âmbito da inclusão. A título exemplificativo, fica registado o seguinte comentário de um professor

do ensino regular: “Os alunos com NEE necessitam de um professor de apoio especializado e não de professores em início de carreira que normalmente são colocados na Educação Especial e que não têm experiência para lidarem com estes casos”.

Esta afirmação levanta a questão de que muitos docentes que pertencem aos núcleos de educação especial não possuem formação especializada, colmatando necessidades relacionadas com a falta de recursos humanos nas escolas, embora seja notório o crescente investimento dos mesmos em cursos de formação especializada na área da educação especial.

A formação especializada permite ao docente passar de um conhecimento mais genérico do processo de ensino-aprendizagem para um conhecimento mais específico do mesmo, em conformidade com as necessidades de cada indivíduo e não em conformidade com as necessidades de uma média de alunos.

Portanto, os professores devem fazer formação especializada, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, para atenderem a casos mais graves, pois a educação inclusiva não anulou a necessidade de professores especializados (Correia, 2008b).

No que concerne à hipótese seis, “**Os professores do ensino regular que lecionam em turmas com menos discentes apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão**”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos professores do ensino regular e o número de alunos por turma, nomeadamente nas dimensões *Condições de sucesso da inclusão* ($t = 2,692, p = 0,008$) e *Benefícios da inclusão* ($t = 2,279, p = 0,025$).

Este resultado é corroborado por Leitão (2007) e Paiva (2008). Enquanto a primeira autora refere que 25,5% dos docentes do ensino regular sente necessidade de reduzir o número de alunos por turma, Paiva (2008) encontrou diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis em análise.

Um dos aspetos globalmente referidos pelos titulares de turma, nas respostas às questões abertas, prende-se com a diminuição do número de alunos por turma. Estes defendem que “com turmas grandes o professor fica com menos tempo para dar apoio ao aluno com NEE” e que “o elevado número de alunos por turma continua a ser um

grande entrave à verdadeira inclusão dos alunos com NEE nas turmas de ensino regular”.

Dadas as dificuldades relacionadas com a dimensão da turma, os docentes do 1.º Ciclo sugerem as seguintes medidas: “diminuir, efetivamente, e não apenas no papel, o número de alunos por turma” e criar “turmas mais pequenas, de modo a possibilitar um trabalho mais proveitoso com todos os alunos”.

Apesar de 16% dos sujeitos registar dificuldades relacionadas com a dimensão da turma e de 26,1% dos mesmos referir medidas associadas à sua redução, estes valores poderiam ser mais inflacionados se, na RAA, as turmas fossem, de um modo geral, superiores a 20 alunos. Muitas delas (28,8%) possuem menos do que 15 discentes, o que contribui para que a relação estatística entre as variáveis trabalhadas não tenha sido ainda mais significativa.

Por último, a hipótese sete é aceite: **“Os professores do ensino regular com experiência de trabalho com alunos com NEE apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão educativa”**.

Alguns estudos indicam que a experiência de ensino com alunos com NEE influencia positivamente as atitudes dos professores do ensino regular (Avramidis e Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Stubbs, 2009).

No presente estudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Condições de sucesso da inclusão* ($t = 2,405$, $p = 0,017$). Nesta dimensão, os titulares de turma evidenciam que a inclusão necessita de um conjunto de condições de modo a ser bem-sucedida, designadamente apoio educativo, formação especializada, responsabilização da comunidade educativa e recursos didáticos.

À semelhança de Avramidis e Kalyva (2007), os resultados obtidos neste estudo permitem inferir que os professores familiarizados com o ensino de crianças com NEE possuem atitudes mais favoráveis à inclusão do que os seus colegas com pouca ou nenhuma experiência de ensino com estas crianças.

Discutidos os resultados obtidos para a verificação das hipóteses, serão analisados, de seguida, aqueles que permitem responder à seguinte questão de

investigação: **“Quais as dificuldades que os professores dizem sentir no âmbito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular?”**.

Em resposta a esta questão, apura-se que as principais dificuldades dos professores do ensino regular estão relacionadas com a escola e com o professor. As menos citadas prendem-se com os alunos e respetivas famílias.

No âmbito das dificuldades que derivam da escola, os titulares de turma indicam a ausência de recursos, nomeadamente os materiais. Leitão (2007) relembra que os docentes entendem-nos como facilitadores da inclusão. Contudo, não basta que as escolas possuam mais recursos, é importante saber se os que existem estão ao serviço da inclusão (Rodrigues, 2003).

Em segundo lugar, referem o apoio educativo, considerado insuficiente e incapaz de colmatar as necessidades educativas das crianças de que dele usufruem. Já em 2007, os professores do ensino regular da RAA manifestavam esta dificuldade de aceder aos apoios educativos, de acordo com o estudo de Leitão (2007).

O elevado número de alunos por turma ocorre em terceiro lugar e é apontado, por diversos estudos, como um entrave ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Rodrigues, 2006; Leitão, 2007; Capellini e Rodrigues, 2009).

Analisando, de seguida, as principais dificuldades associadas ao professor, a formação docente ocupa o lugar cimeiro. Inúmeros trabalhos sobre as dificuldades e as atitudes fazem referência à sua importância na inclusão de alunos com NEE (Leitão, 2007; Paiva, 2008; Bradley, 2009; Capellini e Rodrigues, 2009; Parker, 2009; Boer et al., 2010; Santos e César, 2010).

Quanto às práticas pedagógicas desadequadas, podem derivar da insuficiente formação que os titulares de turma dizem possuir. Também Capellini e Rodrigues (2009) chegaram a esta conclusão, quando os docentes do seu estudo caracterizaram as suas práticas como inadequadas para lidar com a diferença.

Os inquiridos associam pouco as suas dificuldades às características das crianças, fazendo parecer que estão mais conscientes do seu papel. Embora com uma percentagem reduzida, alguns docentes do 1.º Ciclo (2,3%) fazem alusão aos problemas

de comportamento dos alunos com NEE. Sobre esse assunto, Paiva (2008, p. 144) afirma que:

“ (...) os alunos que mais provocam atitudes negativas nos professores são aqueles que apresentam distúrbios emocionais ou da personalidade, encarados pelos docentes como um problema de comportamento.”

Apresentadas e discutidas as principais dificuldades dos titulares de turma, serão mencionadas, de seguida, as que foram relatadas pelos docentes da educação especial.

No âmbito da categoria *escola*, estes referem, primeiramente, a falta de recursos materiais. Em segundo lugar, surge o espaço onde ocorre o apoio, que é considerado inadequado ou inexistente. A maioria das escolas do 1.º Ciclo é do Plano dos Centenários e, apesar de muitas delas terem sido alvo de remodelação, mantêm a mesma tipologia ou uma tipologia semelhante à da sua construção, tornando-se desadequadas em termos de espaço.

O reduzido apoio que os docentes da educação especial concedem aos alunos com NEE surge em terceiro lugar. Esta dificuldade é corroborada pelos titulares de turma, que afirmam, diversas vezes, que o apoio da educação especial é insuficiente.

Analisando as dificuldades relacionadas com o professor, a que obteve maior percentagem de respostas é a falta ou insuficiente formação dos docentes da educação especial. No contexto da RAA, muitos deles fazem parte dos núcleos de educação especial sem possuírem formação especializada. É de esperar, por isso, que a ausência de formação constitua uma dificuldade na implementação da inclusão. Quando esta formação é existente, nem sempre vai ao encontro da realidade e dos problemas dos professores (Rodrigues, 2003).

A segunda dificuldade consiste na conceção inadequada que os titulares de turma possuem da inclusão, uma vez que não aceitam que “ (...) o aluno com NEE faz parte da turma e que é responsável por tudo o que lhes diga respeito”.

Sobre os obstáculos inerentes à insuficiente colaboração entre docentes, os profissionais da educação especial referem a “dificuldade em partilhar informação sobre alunos NEE com os respetivos titulares de turma”. De salientar que os titulares também comentam a “fraca colaboração entre os docentes do ensino especial e regular”.

Conclui-se, portanto, que a colaboração entre os sujeitos mencionados ainda é deficitária, indo de encontro à importância que muitos autores lhe conferem no âmbito de uma inclusão bem-sucedida (Sanches e Teodoro, 2007; Paiva, 2008; Correia, 2008a, 2008b).

As dificuldades que derivam das famílias e dos alunos obtiveram uma percentagem muito reduzida de comentários. Relativamente às famílias, as afirmações dos docentes giram em torno do pouco apoio prestado pelas mesmas. Quanto aos alunos, são destacados os seus problemas de comportamento.

De seguida, serão discutidos os principais dados que permitem responder à questão de investigação que se segue: **“Quais as medidas que os professores adotariam para superar as dificuldades que dizem sentir e, assim, melhorar a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?”**.

Os docentes do 1.º Ciclo apresentam diversas medidas que foram incluídas na categoria *escola*, particularmente as que se seguem: apoio aos alunos, redução do número de alunos por turma, apoio especializado dentro da sala de aula e recursos materiais e humanos em maior quantidade. Em relação ao professor, estes profissionais recomendam formação e colaboração entre docentes. As propostas que incidiram sobre a família e sobre as características dos alunos com NEE foram pouco significativas.

Interpretando as sugestões relacionadas com a escola, verifica-se que todas elas se relacionam entre si. Portanto, o apoio especializado, dentro ou fora da sala de aula, a redução do número de alunos por turma e os recursos humanos em maior quantidade permitem aos titulares de turma mais tempo disponível para acompanhar todos os alunos da sua sala.

Conscientes da importância da formação para a educação inclusiva, os mesmos referem necessitar de “mais formação para responder adequadamente aos alunos com NEE.”

Finalmente, muitos docentes do 1.º Ciclo requerem o apoio e a colaboração dos profissionais da educação especial, como se pode ler no seguinte comentário: “Mais acompanhamento do professor titular por parte do professor de educação especial”.

As principais medidas sugeridas pelos profissionais da educação especial, presentes na categoria *escola*, são as seguintes: recursos materiais e humanos, apoio especializado para o aluno com NEE e redução do número de alunos por turma. A criação/melhoria do espaço onde ocorre o apoio, o aperfeiçoamento dos documentos orientadores da inclusão e o apoio especializado dentro da sala de aula são as propostas menos citadas.

Na categoria *professor*, a formação dos titulares de turma e a colaboração entre docentes são as medidas que obtiveram maior percentagem de respostas. Embora os docentes da educação especial tenham uma visão pessimista dos seus colegas do regular, estão conscientes de que estes últimos necessitam de mais apoio do que aquele que têm vindo a receber.

Portanto, a colaboração entre colegas é uma medida benéfica para os titulares de turma, tal como argumenta Correia (2008b, p. 50):

“ (...) em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria para o atendimento de todos os alunos que tem na sua sala de aula, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa”.

De acordo com Paiva (2008), o sucesso da inclusão, na perspetiva dos professores que inquiriu, encontra-se relacionado com as suas atitudes. Neste estudo, quer os docentes do ensino regular, quer os da educação especial omitiram-nas, evidenciado que não estão conscientes do efeito das atitudes sobre inclusão de alunos com NEE.

Comentários dos Professores em Relação à Inclusão

Nos comentários dos professores, são retomados muitos pontos focados no âmbito das dificuldades sentidas na inclusão educativa. Destacam, diversas vezes, que esta inclusão depende de muitos fatores, nomeadamente das necessidades dos alunos e do tipo de deficiência de que são portadores, indo ao encontro dos estudos de Leitão (2007), Boer et al., (2010) e Hwang e Evans (2011).

De registar que metade dos comentários dos professores da educação especial incidiram sobre os seus homólogos do 1.º Ciclo, que são considerados como obstáculo e não como facilitadores do processo inclusivo.

Capítulo IV – Conclusões

“Para os que dizem que a inclusão implica um processo longo e dispendioso, diríamos que deviam experimentar fazer contas ao preço da exclusão...”

(Rodrigues, 2003, p. 100)

1. Conclusões da Investigação

As respostas educativas destinadas às crianças com deficiência passaram por vários processos e designações. Após a exclusão, estas crianças foram segregadas, integradas e, atualmente, incluídas. As mudanças que ocorreram na sociedade, provocadas pelo crescente conhecimento da deficiência e da educação de deficientes, tiveram um profundo impacto nas escolas e nas práticas pedagógicas. A par destas alterações, assiste-se à proliferação de conceitos, designadamente o de NEE, que vem conferir uma maior abrangência aos casos da educação especial.

Na década de 90 do século XX, o conceito de *Educação para Todos* surge na Declaração de Jomtien. Esta e outras declarações de princípio emergentes na referida década, que se fizeram acompanhar, posteriormente, de mudanças a nível legislativo nos países que as assinaram, trouxeram profundas alterações ao papel desempenhado pela escola. Portugal não ficou alheio a estas mudanças.

No limiar do século XXI, a escola denomina-se de inclusiva. O ensino é orientado para o aluno e a classe regular é o espaço onde tem o direito de receber os serviços educativos de que necessita. Todavia, as constatações que derivam da experiência profissional adquirida ao longo do anos permitem concluir que a inclusão educativa, tal como se verifica atualmente, acarreta inúmeras dificuldades para os professores, podendo conduzir ao desenvolvimento de atitudes pouco inclusivas.

Na verdade, os titulares de turma sentem-se isolados porque não conseguem dar as respostas mais adequadas aos alunos com NEE. Os professores da educação especial têm muitos alunos, restando-lhes pouco tempo para trabalhar individualmente com cada um deles. Os recursos materiais são reduzidos e o pessoal docente revela necessidades de formação na área da educação especial.

Portanto, a experiência profissional e a revisão da literatura foram decisivas para que se abordassem as temáticas das atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam no 1.º Ciclo da Região Autónoma dos Açores.

Neste sentido, pretendeu-se verificar o efeito de um conjunto de variáveis sobre as atitudes face à inclusão, designadamente: idade, género, tempo de serviço, formação inicial e especializada, número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE.

É possível concluir que as variáveis idade e tempo de serviço não influenciam significativamente as atitudes dos profissionais em análise. Os resultados alusivos ao tempo de serviço vêm corroborar os dados referentes à idade dos inquiridos, uma vez que os docentes com menos tempo de trabalho e, por conseguinte, mais novos, não são os que apresentam, de modo significativo, atitudes mais positivas.

Quanto à variável género, são os indivíduos do sexo feminino que manifestam atitudes mais positivas, nomeadamente na dimensão *Benefícios da inclusão*.

A variável formação, seja ela inicial ou especializada, permite obter os resultados mais expressivos do trabalho. Verifica-se, portanto, uma relação estatisticamente significativa entre a formação inicial e as atitudes, em quase todas as dimensões da escala utilizada. No concerne à formação especializada, a sua influência sobre as atitudes inclusivas foi a mais expressiva de todas as variáveis, sendo registado um efeito estatisticamente significativo da mesma sobre as atitudes em todas as dimensões da escala.

Finalmente, as variáveis dimensão da turma e experiência de ensino com alunos com NEE contribuem para a existência de atitudes mais favoráveis à inclusão. Desta forma, os professores do ensino regular que lecionam em turmas mais pequenas e que já trabalharam com alunos com NEE exibem atitudes que se coadunam com a educação inclusiva.

Efetuando, de seguida, uma sinopse das dificuldades apresentadas pelos titulares de turma, estão relacionadas com a escola (71,5%) e com o professor (51,1%). As menos eleitas prendem-se com os alunos com NEE (5,2%) e respetivas famílias (1,7%).

Quanto aos profissionais da educação especial, mencionam obstáculos que derivam da escola, (91%) do professor (50%) e do aluno com NEE (10,6%).

De acordo com valores apresentados, torna-se visível que os principais obstáculos com que se defrontam os professores derivam do modo como as escolas estão a gerir todo o processo inclusivo, uma vez que que as turmas são extensas, há pouco apoio para os alunos com NEE e não existem recursos materiais e humanos suficientes.

Na verdade, o insuficiente apoio educativo surge com elevada frequência, sobretudo nas declarações dos titulares de turma. Também os professores da educação especial relatam o elevado número de alunos para apoiar. Pode-se concluir que, sem mais e melhores apoios pedagógicos especializados, a inclusão torna-se difícil para todos os intervenientes envolvidos no processo.

O elevado número de alunos por turma foi muitas vezes apontado pelos inquiridos como um aspeto dificultador da inclusão. Nos dados recolhidos para a verificação da sexta hipótese, e como seria de esperar, foram os professores com menos de 15 alunos por turma que se mostraram mais recetivos à inclusão. A ausência de recursos materiais consiste noutra obstáculo diversas vezes referido pelos sujeitos do estudo.

Quanto às dificuldades associadas aos professores resultam, primeiramente, da insuficiente ou inadequada formação que possuem. As dificuldades que derivam dos alunos tiveram maior incidência de comentários da parte dos professores da educação especial, constituindo, de certa forma, um contrassenso. Teoricamente, são estes profissionais especializados que estão mais preparados para dar uma resposta adequada aos alunos com NEE. Todavia, na RAA, muitos deles não possuem formação especializada na área.

Relativamente às medidas propostas pelos docentes do 1.º Ciclo, foram agrupadas nas categorias *escola* (96,6%), *professor* (18,3%), *aluno* (2,3%) e *família* (1,1%). De entre estas medidas, salientam-se o apoio ao aluno com NEE, dentro e fora da sala de aula, a redução do número de alunos por turma, os recursos materiais e humanos em maior quantidade, a formação docente e a inclusão com base nas características dos alunos.

Os professores da educação especial apresentaram diversas medidas que foram incluídas nas categorias *escola* (74,7%), *professor* (48,1%) e *família* (3,5%), sendo as

mais frequentes as que se seguem: mais recursos humanos e materiais, mais apoio para os alunos com NEE, formação para os docentes do ensino regular e da educação especial, melhoria das práticas pedagógicas e colaboração entre professores.

Como conclusões gerais, pode-se afirmar que:

- a) As atitudes dos docentes face à inclusão são influenciadas pelas seguintes variáveis: género, formação inicial e especializada, número de alunos por turma e experiência de ensino com alunos com NEE;
- b) Os professores continuam a sentir inúmeras dificuldades na inclusão de alunos com NEE no ensino regular, cuja superação não depende só deles próprios mas também das escolas, famílias e alunos.

1.1 Limitações e Recomendações

Entende-se como limitação deste estudo o fato de os docentes do apoio educativo não terem sido inquiridos. É importante referir que os mesmos exercem um papel importante na inclusão, pois muitos deles trabalham diretamente com alunos com NEE.

As atitudes face à inclusão podem ser abordadas de diferentes formas e abranger diferentes sujeitos. Por esta razão, os pontos que se seguem constituem recomendações para investigações futuras.

- a) Será pertinente investigar a influência de outras variáveis na inclusão, designadamente o tipo e grau de deficiência do aluno com NEE e a formação contínua do professor.
- b) Atendendo a que “a família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança”, como refere Correia (2008a, p. 155), o estudo das atitudes poderia incidir sobre os pais das crianças com e sem NEE.
- c) Recomenda-se o estudo das atitudes dos discentes e de outros profissionais, designadamente professores do apoio educativo, elementos dirigentes da escola e técnicos exteriores à mesma.

A informação recolhida na literatura da especialidade sobre as dificuldades dos professores e as medidas que propõem para melhorar a inclusão foi insuficiente. Pelo exposto, sugere-se que estas temáticas sejam abordadas em estudos futuros.

Esta investigação finda com a certeza de que não se pode baixar os braços quando se fala de inclusão. Apesar de decorridas quase duas décadas desde a sua implementação, professores e alunos enfrentam inúmeras dificuldades porque as escolas não apresentam as condições ideais de trabalho e de estudo. A falta de formação é sentida pelos docentes, há famílias que não apoiam os seus educandos e há alunos que não recebem as respostas educativas mais adequadas às suas necessidades. A adicionar a tudo isso estão as atitudes negativas dos docentes em relação a aspetos específicos da inclusão.

Pelo exposto, a afirmação de Correia e Serrano (2000, p. 34) continua a ser muito atual. De acordo com os autores, os caminhos para a construção de uma escola inclusiva são:

“ (...) bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso. Acredita-se, portanto, na construção de um trajeto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero.”

Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes, Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Ajzen, I. e Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In: Albarracín, D., Johnson, B. e Zanna, M. (Eds.). *The handbook of attitudes*. Mahwah, Erlbaum, pp. 173-221.
- Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Avramidis, E. e Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, pp. 367-389.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, Paradigms, Power and Participation. In: Clark, C., Dyson, L. e Millward, A. (Eds.). *Towards Inclusive Schools*. London, David Fulton Publisher, pp. 1-14.
- Batsiou, S. et alii. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, pp. 201-19.
- Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>>. [Consultado em 11/4/2011].
- Bradley, E. (2009). *General Education Teachers Attitudes Toward The Inclusion of Students With Disabilities*. Tese em Ciências da Educação, California State University, Fullerton.

- Bueno, J. (2001). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (5), pp. 49-63.
- Calado, S. e Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. [Consultado em 1/12/2011].
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Braga.
- Capellini, V. e Rodrigues, O. (2009). Conceção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo de educação inclusiva. *Educação*, 32 (3), pp. 355-364.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Chopra, R. (2008). *Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174842.pdf>>. [Consultado em 7/2/2011].
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva. *Revista Inclusão*, 1, pp. 31-35.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2.^a ed., rev). Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2010). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão. In: Correia, L. (Org.). *Educação Especial e Inclusão* (2.^a ed., rev.). Porto, Porto Editora, pp. 11- 40.

- Costa, A. (1999). Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos. *In: Seminários e Colóquios*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 25-36.
- Cruz, J. *et alli*. (2008). *Avaliação de dimensões psicológicas nos comportamentos de exercício e atividade física em estudantes universitários: Características psicométricas de medidas de atitudes e estados de humor associados à prática desportiva*. [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8304>>. [Consultado em 18/2/2011].
- Doulkeridou, A. *et alii*. (2011). Attitudes of Greek Physical Education Teachers Towards Inclusion of Students With Disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp. 1-11.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexão sobre triangulação (metodológica). [Em linha]. <<http://www.cies.iscte.pt/wp.jsp>>. [Consultado em 18/9/2011].
- Duque, C. (1999). *Atitudes & Comportamento*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/2453422/Atitudes-e-Comportamento>>. [Consultado em 14/2/2011].
- Eagly, A. e Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, Harcourt.
- Education Act. (1981). [Em linha]. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1981-education-act.pdf>>. [Consultado em 19/2/2012].
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. *In: Lima, J. e Pacheco, J. (Orgs.). Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto, Porto Editora, pp. 105 - 126.
- Forlin, C. *et alii*. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), pp. 150-159.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa, Edições Sílabo.

- Hwang, H. e Evans, D. (2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp. 136-146.
- Jaspers, M. e Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. In: Farr, R. e Moscovici, S. (Eds.). *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Tese em Exercício e Saúde em Populações Especiais, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo. [CD-ROM].
- Lima, M. (2006). Atitudes: Estrutura e Mudança. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Orgs.). *Psicologia Social* (7.ª ed). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 186-225.
- Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso*. Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana.
- Madureira, I. (2005). Avaliação Pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In: Sim-Sim (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 27- 46.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: Um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Tese em Administração e Aplicação da Educação, Universidade Portucalense, Porto.
- Melo, M. e Fonseca, C. (2008). Quais os pontos básicos da discussão dos resultados?. *Investigação Passo a Passo*. [Em linha]. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/24089332/Investigacao-passo-a-passo>>. [Consultado em 13/6/2012].
- Morais, A. e Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 75-104.
- Morales, P. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra, Almedina. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/22249039/Escalas-de-Atitudes>>. [Consultado em 2/2/2011].

- Morgado, J. (2010). Os Desafios da Escola Inclusiva. Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. *In: Correia, L. (Org.). Educação Especial e Inclusão (2.ª ed., rev).* Porto, Porto Editora, pp. 73- 88.
- Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. [Consultado em 7/2/2011].
- Neiva, E. e Mauro, T. (2011). Atitudes e Mudança de Atitudes. *In: Torres, C. e Neiva, E. Psicologia Social. Principais Temas e Vertentes.* Porto Alegre, Artmed, pp. 171-203.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola. *Inovação*, 9 (2), pp. 139-149.
- Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusiva e Formação de professores.* Tese em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.* Tese em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA.
- Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Parker, S. (2009). *A Comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with disabilities in their classrooms.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Regent University, Virginia.
- Rice, J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43, pp. 207-215.
- Rodrigues, A. (1978). *Psicologia Social.* Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, pp. 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. *In: Rodrigues, D. (Org.). Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade.* Porto, Porto Editora, pp. 89-102.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação*. São Paulo, Summus Editorial, pp. 229-318.
- Rosenberg, M. e Hovland, C. (1960). Cognitive, affective and behavioral of attitudes. *In: Rosenberg, M. e Hovland, C. (Eds.). Attitude Organization and Change - an Analysis of Consistency among Attitude Components*. Nova Haven, Yale University Press.
- Saint - Exupéry, A. [Em linha]. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/autor/antoine_de_saint_exupery/4/>. [Consultado em 5/06/2012].
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto, Porto Editora.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149.
- Santos, J. e Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora? Os sentimentos, atitudes, e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de Educação Inclusiva. *In: Estrela, A. et alli. (Eds.). Atas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa, Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e outros Agentes Educativos Face à Inclusão. *Interações*, 14, pp. 156-184.
- Serra, H. (2008). Paradigmas na Inclusão no Contexto Mundial. *In: Serra, H. (Coord.). Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia, Gailivro, pp. 5-21.
- Sharma, U., Forlin, C. e Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disability. *Disability & Society*. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/09687590802469271>>. [Consultado em 11/4/2011].
- Sim-Sim, I. (2005). Introdução. *In: Sim-Sim, I. (Coord.). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp.5-8.

- Sousa, L. (1998). *CRIANÇAS (CON)FUNDIDAS ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA. Uma perspetiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.
- Stubbs, S. (2009). *Attitudes of General Education Teachers in Grades One Through Six Toward Inclusion in New Providence, Bahamas*. Dissertação de Doutoramento apresentada à George Washington University, Washington.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, John Willey and Sons.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. [Em linha]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. [Consultado em 19/1/2011].
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o Sucesso à Educação para Todos*. França, UNESCO.
- Vallejo, P., Sanz, B. e Blanco, A. (2003). *Construcción de Escalas de actitudes Tipo Likert*. Salamanca, Editorial Hesperides.
- Vaz, J. (2005). *Atitudes dos Professores do Ensino Básico Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Ventura, M. (2009). *O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 35/108, de 7 de novembro de 1945.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237.

Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I Série A, n.º 15.

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril. Diário da República, I Série A, n.º 70.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, I Série, n.º 4.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Diário da República, I Série, n.º 91.

Anexos

Anexo I – Resumo dos Dados Recolhidos

Anexo II – População

Anexo III – Instrumento de Recolha dos Dados

Anexo IV – Consistência Interna da Escala das Atitudes

Anexo V – Pedido de Autorização para Aplicação do Questionário

Anexo VI – Pedido de Colaboração aos Presidentes dos Conselhos Executivos

Anexo VII – Valores Resultantes da Aplicação da Escala das Atitudes

Anexo VIII – Testes das Hipóteses

Anexo IX – Tratamentos dos Dados Qualitativos