

Universidade Fernando Pessoa



**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO, PERCEÇÕES E
ATITUDES DOS ALUNOS SEM NEE FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NEE NA SALA DE AULA, NO CONCELHO DA RIBEIRA GRANDE**

Silvana de Jesus Tavares Almeida

Porto 2012

Universidade Fernando Pessoa



**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO, PERCEÇÕES E
ATITUDES DOS ALUNOS SEM NEE FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NEE NA SALA DE AULA, NO CONCELHO DA RIBEIRA GRANDE**

Silvana de Jesus Tavares Almeida

Porto, 2012

Universidade Fernando Pessoa



**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO, PERCEÇÕES E
ATITUDES DOS ALUNOS SEM NEE FACE À INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NEE NA SALA DE AULA, NO CONCELHO DA RIBEIRA GRANDE**

Silvana de Jesus Tavares Almeida

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

Trabalho efetuado sob orientação da
Professora Doutora Fátima Coelho

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Fátima Coelho, a ajuda na concepção e realização do meu estudo.

Agradeço a todos os participantes neste estudo, professores, alunos e ao conselho executivo da escola da Ribeira Grande que tornaram possível a realização do mesmo.

Agradeço à minha família e ao meu companheiro a compreensão e o apoio dado.

RESUMO

A temática deste estudo inscreve-se no modelo de escola inclusiva e tem como objetivos determinar quais os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande, bem como compreender as relações existentes entre as variáveis (tipo de professor; formação recebida; experiência docente; idade; tempo de serviço e habilitações académicas) com as atitudes face à inclusão. Pretende-se, igualmente, conhecer as perceções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos seus pares com NEE, conhecer e descrever a forma como os primeiros percecionam a natureza, as causas da deficiência e expetativas de vida futura.

Neste estudo de cariz descritivo foi utilizada uma metodologia mista na qual participaram 66 Professores do 1ºCEB (57 do ensino regular e 9 de educação especial) do concelho da Ribeira Grande, aos quais foi aplicada uma escala de avaliação de atitudes (AFI). Participaram, também, 16 alunos sem NEE pertencentes a 2 turmas do ensino regular inscritas em escolas inclusivas, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade, através da realização de grupos focais.

Os resultados desta investigação sugerem que os docentes do ensino regular apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com NEE, quando comparados com os docentes de educação especial. No que respeita à formação especializada, contínua e à experiência docente em NEE, as mesmas influenciam as atitudes positivas face à inclusão. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis idade, tempo de serviço, habilitações académicas e as atitudes. No que respeita às perceções e atitudes dos alunos sem NEE face aos seus pares, o estudo sugere que os alunos percecionam melhor os seus pares com NEE quando já tiveram experiências de contacto com os mesmos. Os alunos revelaram atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com limitações no domínio motor do que no mental, o mesmo acontecendo em relação às expetativas de vida futura, como a possibilidade de casar, ter filhos e trabalhar.

Palavras-chave: atitudes; inclusão; NEE; perceções.

ABSTRACT

The theme for this study falls within the model of inclusive school and aims to determine which factors best describe the attitudes of teachers of the 1st cycle of basic education (1st CEB) against the inclusion of pupils with special educational needs (SEN) in the classroom, in the municipality of Ribeira Grande, as well as understanding the relationships between variables (type of professor, received training, teaching experience, age, length of service and academic qualifications) with the attitudes towards inclusion. The aim is also to know the perceptions and attitudes of pupils without SEN given the inclusion of peers with SEN discover and describe how the first perceive the nature, the causes of disability and expectations of future life.

Descriptive nature of this study we used a mixed methodology in which 66 teachers participated in the 1st CEB (57 regular education and 9 special education) of the municipality of Ribeira Grande, to which was applied a rating scale of attitudes (AFI). Also participating 16 students without SEN belonging to two regular classes enrolled in inclusive schools, aged between 8 and 10 years of age, by conducting focus groups.

The results of this research suggest that regular education teachers have less favorable attitudes to the inclusion of pupils with SEN, compared with teachers of special education. Regarding specialized training and continuous teaching experience in SEN, the same influence positive attitudes towards inclusion. There were no statistically significant differences in age, length of service, academic achievement and attitudes. Regarding the perceptions and attitudes of pupils without SEN compared to their peers, the study suggests that student's perceive better their peers with SEN experience when they had contact with them. Students showed more favorable attitudes toward the inclusion of students with physical disabilities than mental disabilities, and the same happened in relation to expectations of future life, such as the ability to marry, have children and work.

Keywords: attitudes, inclusion, SEN; perceptions.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Índice de Quadros e Gráficos	x
Siglas e Abreviaturas	xiii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo I –Necessidades Educativas Especiais	4
1.1 As Necessidades Educativas Especiais e a Educação Especial	4
1.2 Tipologia das NEE.....	7
Capítulo II –Inclusão	7
2.1 Paradigma da Inclusão e Princípios da Educação Inclusiva.....	7
Capítulo III- Atitudes	9
3.1 Abordagem conceptual das Atitudes.....	9
3.2 As atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com NEE	11
3.3 As atitudes dos alunos sem NEE face à Inclusão dos seus pares com NEE.....	15
Capítulo IV – Perceção e Representações Sociais	19
4.1 Perceção.....	19
4.2 Representações Sociais.....	20
4.3 A perceção dos alunos sem NEE face aos pares com NEE.....	21
Parte II – Estudo Empírico	25
Capítulo V – Contextualização do Estudo	25
5.1 Justificação do estudo.....	25
5.2 Problemática.....	26
5.3 Questões de Pesquisa.....	28
5.4 Objetivos.....	28
5.4.1 Objetivos Gerais.....	28

5.4.2 Objetivos Específicos.....	28
5.5 Hipóteses de Investigação.....	29
Capítulo VI – Metodologia	
6.1 Metodologia.....	30
6.2 Variáveis.....	30
6.3 Participantes.....	31
6.3.1 Caracterização da população do questionário.....	31
6.3.2 Caracterização dos grupos focais.....	36
6.4 Instrumentos de recolha de dados.....	37
6.4.1 O questionário.....	37
6.4.2 Os grupos focais.....	38
6.5 Procedimentos.....	39
Capítulo VII – Análise e Discussão de resultados	
7.1 Análise de resultados.....	42
7.2 Discussão de Resultados.....	74
Capítulo VIII- Conclusões e Recomendações	
8.1 Conclusões.....	84
8.2 Recomendações	88
8.3 Limitações.....	89
8.4 Referências Bibliográficas.....	91
ANEXOS	
ANEXO I- Pedido de Consentimento ao conselho executivo.....	99
ANEXO II- Informação de realização de estudo enviado às coordenadoras.....	100
ANEXO III-Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	101
ANEXO IV-Autorização do conselho executivo.....	102
ANEXO V- Consentimento dos pais/encarregados de educação	103
ANEXO VI- Escala de Atitudes (Paiva, 2008).....	106
ANEXO VII-Itens da escala de avaliação das atitudes (AFI).....	109
ANEXO VIII- Frequências absolutas e percentagens dos dados.....	110
ANEXO IX- Frequência e percentagens das respostas nos itens da escala de atitudes..	113

ANEXO X- Consistência interna – estatísticas item total.....	115
ANEXO XI-Categorias, subcategorias e indicadores da percepção da deficiência.....	116
ANEXO XII– Categorias, subcategorias e indicadores das atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE.....	117
ANEXO XIII– Categoria, subcategorias e indicadores das atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE.....	119
ANEXO XIV– Categorias, subcategorias e indicadores das expectativas de vida futura dos alunos com NEE.....	120
ANEXO XV – Guião/ protocolo dos grupos de discussão.....	121
ANEXO XVI– Lista de atributos para a caracterização dos alunos com NEE.....	122
ANEXO XVII – Imagens apresentadas nos grupos focais.....	123
ANEXO XVIII - Transcrição dos grupos de discussão.....	124

Índice de Quadros e Gráficos

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dimensões do questionário.....	38
Quadro 2 – Valores mínimos, máximos e médios e desvios-padrão das atitudes face à inclusão.....	43
Quadro 3 – Análise de consistência interna.....	44
Quadro 4 – Testes de normalidade (variável tipo de função).....	44
Quadro 5 – Teste de Levene (variável tipo de função).....	45
Quadro 6 – Teste t de Student para amostras independentes (variável tipo de função). 45	45
Quadro 7 – Testes de normalidade (variável formação inicial em disciplina de NEE).. 46	46
Quadro 8 – Teste de Levene (variável formação inicial em disciplina de NEE)..... 47	47
Quadro 9 – Teste t de Student para amostras independentes (variável formação inicial em disciplina de NEE)..... 47	47
Quadro 10 – Testes de normalidade (variável formação contínua)..... 49	49
Quadro 11 –Teste de Levene (variável formação contínua)..... 49	49
Quadro 12 – Teste t de Student para amostras independentes (variável formação contínua)..... 50	50
Quadro 13 – Testes de normalidade (variável formação especializada)..... 51	51
Quadro 14 – Teste de Levene (variável f. especializada)..... 51	51
Quadro 15 – Teste t de Student para amostras independentes (variável formação especializada)..... 52	52
Quadro 16 – Testes de normalidade (variável experiência de ensino)..... 53	53
Quadro 17 – Teste de Levene (variável experiência de ensino)..... 53	53
Quadro 18 – Teste t de Student para amostras independentes (variável experiência de ensino)..... 54	54
Quadro 19 – Testes de normalidade (variável idade)..... 55	55
Quadro 20 – Anova (variável idade)..... 56	56
Quadro 21 – Teste de Kruskal-Wallis (variável idade)..... 56	56

Quadro 22 – Estatísticas descritivas (variável idade).....	56
Quadro 23 – Testes de normalidade (variável habilitações literárias).....	58
Quadro 24– Teste de Levene (variável habilitações literárias).....	58
Quadro 25 – Teste <i>t de Student</i> para amostras independentes (variável habilitações literárias).....	59
Quadro 26 – Testes de normalidade (variável tempo de serviço).....	60
Quadro 27 – ANOVA (variável tempo de serviço).....	61
Quadro 28 – Teste de Kruskal-Wallis (variável tempo de serviço).....	61
Quadro 29 – Estatísticas descritivas (variável tempo de serviço).....	62
Quadro 30 - Categorias e subcategorias do estudo qualitativo	63
Quadro 31- Frequências e percentagens da categoria percepção da deficiência.....	64
Quadro 32 - Comparativo das frequências e percentagens das categorias: atitudes face à inclusão de alunos com deficiência motora; atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental.....	67
Quadro 33 - Comparativo da categoria atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes negativas face à inclusão do aluno com deficiência mental.....	71
Quadro 34- Comparativo da categoria expectativas de vida futura do par com deficiência motora e deficiência mental.....	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização em função do género.....	31
Gráfico 2: Caracterização em função da idade.....	32
Gráfico 3: Caracterização em termos do tipo de ensino /função desempenhada.....	32
Gráfico 4 – Caracterização em termos do grau académico.....	32
Gráfico 5 – Caracterização em termos do exercício de docência.....	33
Gráfico 6 – Caracterização em termos de experiência docente com alunos com NEE.....	33
Gráfico 7 – Caracterização em termos de formação inicial académica e frequência de disciplinas para a intervenção com alunos NEE	34
Gráfico 8 – Qualidade de formação académica inicial recebida no âmbito das NEE	34
Gráfico 9 – Distribuição em termos da formação contínua recebida no âmbito da intervenção com alunos com NEE.....	35
Gráfico 10- Distribuição do número de horas recebidas em formação contínua em NEE.....	35
Gráfico 11- Qualidade de formação contínua recebida.....	35
Gráfico 13 - Caracterização dos grupos focais por géneros.....	36
Gráfico 14 - Caracterização dos grupos focais por idades.....	37
Gráfico 15 – Valores médios obtidos por cada item.....	42
Gráfico 16 - Frequências da categoria percepção da deficiência: subcategoria visão da deficiência.....	65

Gráfico 17 -Frequências da categoria percepção da deficiência: subcategoria origem da deficiência.....	66
Gráfico- 18- Frequências da categoria percepção da deficiência: subcategoria semelhanças e diferenças do par com NEE.....	66
Gráfico 19- Comparativo das categorias: atitudes face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental, subcategoria realização de atividades.....	69
Gráfico 20 – Comparativo das categorias: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, subcategoria participação no trabalho de grupo....	69
Gráfico 21 – Comparativo das categorias: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, subcategoria participação nas brincadeiras.....	70
Gráfico 22 – Comparativo da categoria atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e com deficiência mental, subcategoria representação social.....	70
Gráfico 23 – Comparativo da categoria atitudes negativas face à inclusão, subcategoria incapacidade de realização de atividades.....	72
Gráfico 24 – Comparativo das categorias: atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes negativas positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, subcategoria percepção social.....	73

SIGLAS E ABREVIATURAS

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EE – Educação Especial

ER – Ensino Regular

HE- Hipóteses Específicas

HG- Hipóteses Gerais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OE-Objetivos Específicos

OG- Objetivos Gerais

RAA- Região Autónoma dos Açores

SEN- Special Education Needs

1. INTRODUÇÃO

Com a Declaração de Salamanca e a estratégia global da “Educação para Todos”, a inclusão adquiriu uma dimensão internacional e deu azo à multiplicação de inúmeros estudos baseados em perspetivas políticas, ideológicas, culturais e filosóficas (Booth e Ainscow, 1998). A inclusão determina a inserção do aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula, recebendo o mesmo, para esse efeito, todos os serviços educativos adequados e apoios ajustados às suas necessidades (Correia, 2010). A Educação Inclusiva é um direito básico que assiste a todos os alunos (UNESCO, 2003), devendo os mesmos a, sempre que possível, receber educação num ambiente inclusivo, ter acesso a oportunidades iguais a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso educativo, bem como o apoio especializado, que traduza, desta forma, práticas educativas ajustadas às capacidades de cada um (Correia, 2010).

Em Portugal, a prática da inclusão está caracterizada por um “enorme insucesso” que os alunos com NEE estão a experimentar, sendo claro a falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração entre os agentes educativos, de práticas educativas eficazes que tenham em linha de conta as capacidades destes alunos (Correia, 2010). O sucesso da educação inclusiva está intimamente ligada às atitudes dos professores face à inclusão, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz a essas diferenças (Bauer, 1994). São inúmeras as investigações que mostram que os professores, os protagonistas das exigências do desafio da inclusão, continuam a revelar atitudes negativas na sala de aula. Estas atitudes que negligenciam a educação inclusiva assentam no facto de que os professores apoiam a inclusão enquanto princípio filosófico mas sentem que há falta de tempo suficiente, competências, formação e recursos (Leitão, 2007; Ladner, 2009; Bahn, 2009; Bradley, 2009; MacCarthy, 2010; Hsu, 2010; Kelley, 2010; Quick, 2011).

Somos da opinião de Morgado (2009a) de que o movimento da inclusão é um desígnio de educação para todos, que atende os direitos plenos da criança onde sejam minimizados os riscos de exclusão, porque a exclusão escolar é, efetivamente, a primeira etapa da exclusão social. Neste sentido, o funcionamento da prática inclusiva é influenciada pela compreensão que os intervenientes fazem da mesma, sendo que uma

das melhores maneiras de a perceber é, precisamente, escutar o que estes intervenientes tem a dizer e compreender, deste modo, as atitudes (Gaitas e Morgado, 2010).

Enquadramos a presente investigação na problemática da educação inclusiva, mediante o estudo das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE e o impacto das mesmas na qualidade e sucesso da educação. Pretendemos, também, fazer uma abordagem às percepções e atitudes dos pares sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE, na sala de aula. Consideramos que estes temas têm uma profunda relevância educacional e académica que justificam a escolha desta temática, na busca do conhecimento da realidade envolvente, uma vez que o exercício da nossa função está relacionado com a educação inclusiva. Julgamos necessário conhecer este fenómeno para atuar, perspetivando-se a possibilidade de um programa de intervenção que potencie a formação e a mudança atitudinal e deste modo, a melhoria da capacidade de trabalho por parte dos agentes educativos. É fundamental que se desenvolvam práticas mais inclusivas para que haja a construção de cenários educativos que acolham a diferença como um recurso valioso para todos (Ainscow e César, 2006).

Deste modo, determinam-se as seguintes questões de partida norteadoras da investigação: “Quais são os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande?” e “Quais são as percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE, em contexto sala de aula?”

Definimos os seguintes objetivos específicos para a prossecução da nossa investigação: i) compreender a relação existente as atitudes dos professores do 1º CEB do concelho da Ribeira Grande e as suas características pessoais e profissionais; ii) conhecer a percepção dos alunos sem NEE sobre a deficiência; iii) determinar se os alunos sem NEE têm uma atitude favorável face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula; iv) conhecer as expetativas de vida futura dos seus pares com NEE.

Para responder aos objetivos definidos formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1.1- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre o tipo de função e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

H1.2- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre o tipo de formação profissional dos professores e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;

H1.3- A experiência de ensino com crianças com NEE condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;

H1.4- A idade dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;

Hipótese 1.5 - Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as habilitações literárias e as atitudes face à inclusão.

Para a recolha de dados, foi utilizada uma escala de atitudes (AFI) adaptada por Paiva (2008) aplicada aos professores, e os grupos de discussão ou grupos focais utilizados com os alunos. No tratamento da informação utilizou-se a abordagem quantitativa através do SPSS e qualitativa através de análise de conteúdo de Bardin.

Com este intuito, o presente trabalho está organizado em oito capítulos. Nos quatro primeiros capítulos faz-se uma revisão da literatura, desenhando-se um quadro conceptual de constructos como as necessidades educativas especiais, a inclusão, as atitudes, a percepção e as representações sociais que servem de sustentáculo teórico ao presente trabalho. No capítulo cinco é feita a contextualização do estudo, sendo abordada a problemática, as questões de partida, os objetivos e hipóteses de investigação, a metodologia a ser utilizada, os participantes, os instrumentos de recolhas de dados e os procedimentos. Nos capítulos sete e oito apresentam-se os resultados, as conclusões, as recomendações futuras e as limitações do estudo. No final, é apresentada a bibliografia.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I – Necessidades Educativas Especiais

1.1 As Necessidades Educativas Especiais e a Educação Especial

A legitimação da Educação Especial e o reconhecimento na sociedade de crianças possuidoras de necessidades educativas especiais é um conceito globalizante que se encontra ainda em construção.

Para Correia (2010, p. 17) os alunos com NEE são

“ (...) aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”.

As condições específicas a que Correia (2010) alude associam-se às problemáticas que os alunos com NEE possam apresentar e que comportam problemas relacionados com o autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, visual, problemas motores, emocionais graves e de comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, multideficiência e outros problemas de saúde, como a sida, a diabetes, a epilepsia, entre outros.

Recuando um pouco atrás, Bautista (1993) sugere-nos que o conceito de necessidade educativa especial está relacionado com as ajudas pedagógicas ou os serviços educativos que alguns alunos necessitam no decorrer da sua escolarização para otimizar o seu crescimento pessoal e social. Este construto assume uma forma interativa, pois as dificuldades dos alunos estão relacionadas com as suas características pessoais e dependentes do contexto em que este se desenvolve, ou seja, a escola. É, também, um conceito relativo, uma vez que as dificuldades dos alunos não assumem um carácter definitivo ou determinante, dependendo das condições do aluno num determinado momento e contexto escolar. Para o mesmo autor, a Educação Especial subentende-se enquanto um tipo de recurso humano e material disponibilizado pelo sistema educativo aos alunos que, de forma permanente ou transitória, possam beneficiar do mesmo.

As crianças com NEE têm, deste modo, dificuldades na sua aprendizagem e requerem, por este motivo, a intervenção de elementos de Educação Especial. Apresentam dificuldades acrescidas

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

para aprender do que a maioria das crianças da sua idade e têm uma incapacidade que as impede de beneficiar dos meios educativos oferecidos pela escola (Brennam, 1999).

Correia (2010, p. 18) define então a Educação Especial como um

“ (...) conjunto de recursos especializados que devem prestar de apoio do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínicos destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características, capacidades e necessidades e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe de aula regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno.”

O construto de NEE foi sofrendo uma evolução ao longo do tempo. De facto, as representações sociais das pessoas “diferentes” emergiram de estereótipos culturais e relacionais construídos e desconstruídos por (pré)conceitos de cada época, que condicionaram a visibilidade e aceitação destas diferenças (Leitão, 2007). Neste sentido, o percurso educativo dos alunos com NEE tem sido feito de (des)continuidades, de mudanças, de utopias, ao longo do tempo e dos múltiplos espaços que têm sido pensados, passando-se da segregação à integração e, desta, à inclusão (Santos e César, 2006, p. 158). Efetivamente, foi-se verificando a substituição das terminologias de “deficiente” e “educação do deficiente” para crianças com necessidades educativas especiais e educação especial, associadas a um novo paradigma educacional assente no atendimento e intervenção educativa.

Gostaríamos de salientar a importância do Relatório Warnok (1978) que tornou o conceito de NEE numa referência mundial, muito embora o mesmo já tivesse aplicação a partir dos anos 60, do século XX. Nele, perspectivam-se princípios e fundamentos que propõem a abolição da classificação em deficiências de acordo com as suas causas, evitando-se assim, os estereótipos estigmatizantes, assentando mais em critérios pedagógicos. Podemos dizer que este conceito passa de um modelo clínico para um modelo educacional, tendo como última consequência a definição da escola regular como a estrutura responsável por todos os alunos (Morgado, 2003). A tónica passa a assentar não só no indivíduo e mas também no sistema educativo.

No final dos anos 70, alguns estudos reconhecem que os alunos com NEE obtinham ganhos académicos nas classes regulares, sobretudo os que apresentavam problemáticas ligeiras. O reconhecimento público de que as escolas não estariam a atender todas as

crianças com NEE, da qual se destacam as crianças com deficiências severas, deu origem, em 1986, ao movimento criado pelos pais destas crianças, para que as mesmas pudessem ter acesso às escolas perto das suas residências. Nesta década, assiste-se à reestruturação do sistema de ensino, *Regular Education Initiative* (REI), cujo objetivo era o atendimento nas classes regulares do maior número de alunos com NEE, com as devidas adaptações, otimizando-se assim, o sucesso dos mesmos. Foi esta iniciativa que deu lugar, mais tarde, ao movimento da inclusão, onde foi questionado o papel dos educadores e professores do ensino regular e do ensino especial (Correia, 2010). Nesta conjuntura, a Educação Especial passa de um lugar a um serviço, onde fica estabelecido o direito das crianças com NEE poderem frequentar as salas de aulas regulares, mediante os apoios e das adaptações feitas ao currículo, de acordo com as suas capacidades e potencialidades.

Segundo Gaitas e Morgado (2010), foi na década de 90 que o movimento de educação para todos, que está na essência da escola inclusiva, teve a sua génese na conferência mundial sobre a educação, realizada na Tailândia, afirmando-se, mais tarde, na conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, em Salamanca (1994). Nesta conferência, determinou-se que as escolas inclusivas são o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ao criarem-se comunidades abertas e solidárias, que constituem a sociedade inclusiva. Foi com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que os princípios da educação inclusiva propagaram-se em Portugal e nos 91 países que a subscreveram, proclamando-se o direito ao acesso à educação para todos os alunos e o direito de serem reconhecidas as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno (Ainscow e César, 2006).

Em Portugal, apenas em 1986, com o Decreto-lei 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo é que se assiste à regulação da Educação Especial. Com este decreto, são enquadradas as respostas educativas das crianças com NEE que possuam limitações significativas em termos da participação e atividade decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que resultem em dificuldades no que respeita à aprendizagem, comunicação, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (DL 3/2008, de 7 de Janeiro, p. 11). Esse decreto, continua, atualmente, a regular os aspetos relacionados com a política inclusiva.

1.2 Tipologia das NEE

Parece-nos completa a definição que Correia e Martins (2000) utilizam para caracterizar os tipos de NEE. Deste modo, estes alunos são aqueles que necessitam de apoio por parte da Educação Especial ao longo das suas aprendizagens e no decorrer do seu percurso académico, tendo em vista o desenvolvimento das suas potencialidades socio-emocionais, académicas e pessoais. Apresentam deste modo, condições específicas ou problemáticas que se enquadram na seguinte tipologia i) deficiência auditiva, visual, mental, motora; ii) autismo; iii) surdo cegueira; iv) perturbações emocionais graves; v) problemas de comportamento; vi) dificuldades de aprendizagem; vii) problemas e comunicação; viii) traumatismo craniano; ix) multideficiência e outros problemas de saúde. Estes autores fazem, ainda, a distinção entre as necessidades educativas especiais de carácter permanente que determinam adaptações curriculares face às características dos alunos e que podem envolver todo ou grande parte do seu percurso académico, e as temporárias onde as adaptações curriculares são apenas parciais e de acordo com o seu desenvolvimento.

Capítulo II - Inclusão

2.1 Paradigma da Inclusão e Princípios da Educação Inclusiva

Até ao início da década de noventa, os termos “inclusão”, “escola inclusiva” ou “educação inclusiva” não faziam parte da nossa terminologia, em virtude do paradigma vigente ser o da “integração” onde as crianças com NEE eram colocadas em escolas regulares, atendendo às suas necessidades de socialização.

Parece-nos interessante a forma como Jesus e Martins (2000, p.12) definem a inclusão

“(…) como um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

Com o surgimento do paradigma da inclusão e o modelo de escola inclusiva, um conjunto de organizações internacionais levaram a cabo uma política e um conjunto de princípios que assentam estruturalmente na ideia de “Educação para Todos”, e que vigora atualmente.

Deste modo, o conceito de educação inclusiva tem vindo a modificar o processo de filosofia subjacente à educação dos alunos com NEE, nas escolas, no sentido em que determina que: i) os alunos com NEE têm o direito a serem educados em ambientes inclusivos, sempre que possível; ii) os alunos com NEE têm capacidades de aprendizagem e compreensão da sociedade em que se inscrevem, podendo deste modo, contribuir para a sociedade onde estão inseridos; iii) os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que possibilitem aos mesmos alcançar sucesso; iv) as práticas educativas devem ser ajustadas aos alunos com NEE, bem como os mesmos devem beneficiar de apoios especializados; v) os alunos com NEE devem ter acesso a currículos diversificados; vi) os alunos com NEE devem ter acesso a práticas colaborativas de trabalho, atividades extracurriculares e eventos sociais e recreativos. Podemos então dizer que a escola inclusiva procura acolher e responder a todas as necessidades dos alunos fazendo uso correto de incentivos de apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos (Morgado, 2009 a; Correia, 2008).

Acreditamos, assim, que os princípios da educação inclusiva apresentam uma justificação educativa, no sentido em que as escolas inclusivas devem educar as crianças juntas, beneficiando amplamente as crianças com NEE e os seus pares, havendo necessidade de práticas educacionais que caminhem para este objetivo. A justificação social da educação inclusiva assenta na ideia da aceitação da diferença e da mudança das atitudes que terão de se evidenciar, para que haja uma sociedade mais justa, igualitária e não discriminatória, bem como uma justificação económica, uma vez que ao educarem-se todas as crianças em conjunto não se justificam escolas especializadas na educação de grupos específicos de crianças, garantindo-se assim uma educação para todos (UNESCO, 2003).

Contudo, e apesar do discurso da inclusão e aceitação pelas sociedades do mesmo, a verdade é que este fenómeno é ainda palco de muita polémica, uma vez que não é claro o rumo das políticas e práticas educacionais que a norteiam (Ainscow e César, 2006; Morgado, 2010). Este paradigma, encarado por alguns como a sequência natural do paradigma integrativo (Leitão, 2007) é entendido por outros enquanto rutura ou corte com os valores da educação tradicional. Nesta perspetiva, Correia (2010) refere a existência de uma certa continuidade educativa entre estes dois

princípios, mas os modelos que os configuram apresentam-se como “diametralmente opostos”. Somos da opinião de Ainscow e César (2006) quando os mesmos referem que o desafio da inclusão eleva a discussão e o destaque na comunidade internacional. Há pois, um longo percurso e trabalho a fazer para que a educação inclusiva seja uma realidade efetiva para muitas crianças. Ainscow (1997) alude-nos para o facto de que a educação inclusiva e o paradigma da inclusão é um modelo de futuro que deverá ser adotado como política educativa que se exige e deseja. É, assim, necessário que todos os participantes do meio educativo aprendam a viver com a diferença, de forma intencional, o que exige negociação e esforço constante. É uma vivência com a diferença que poderá constituir uma tarefa difícil e que nos revela possibilidades de grande valor.

São inúmeros os autores e pesquisas que apontam os benefícios inerentes a uma educação inclusiva, aludindo para os resultados educacionais e as competências sociais resultantes, nomeadamente, a aceitação e consciencialização dos pares para a diferença, a necessidades de despenderem mais atenção e desenvolverem sentimentos de preocupação para com os seus pares, como nos evidencia Correia (2010, p. 21)

“ (...) a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. Os pares sem NEE aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar a diferença e isso potencia o desenvolvimento de competências de compreensão e tolerância.”

Não podemos deixar de concordar que o desafio que os sistemas educativos de todo o mundo terão de aceitar é a possibilidade de desenvolverem uma educação inclusiva que promova e busque o sucesso com e para todos os alunos (Ainscow e César, 2006). Concordamos com Gaitas e Morgado (2010, p.364) quando referem que o movimento da escola inclusiva “ (...) está verdadeiramente preocupado com a transformação da escola para que esta possa ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.”

Capítulo III - Atitudes

3.1 Abordagem concetual das Atitudes

A literatura deixa antever a necessidade dos professores em adotarem uma atitude positiva face à inclusão de alunos com NEE, uma vez que a mesma parece determinar o sucesso educativo. Podemos observar, nos últimos anos, a emergência significativa de

estudos de natureza qualitativa e quantitativa que procuram fazer a avaliação do impacto da educação inclusiva (Allport, 1935; Triandis, 1971; Ritter, 1989; Semmel, Butera e Lesar, 1991; Bender, Vail e Scott, 1995; Minke, Bear e Griffin, 1996; Scruggs, e Mastropieri, 1996; Vaughn, Elbaum e Schumm, 1996; Villa et al. 1996; Wood, 1998; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Bahn, 2009; Bradley, 2009; Ladner, 2009; Hsu, 2010; Kelley, 2010; Snyder, 2010; Santos e César, 2009; MacCarthy, 2010; Quick e Feldman, 2011).

Para Neto (1998) o conceito de atitude é de difícil definição, mas o mesmo parece influenciar a prática educativa. Os aspetos relativos ao estudo das atitudes têm assumido particular relevância pois acreditou-se, sobretudo na área da psicologia social, que a partir das atitudes se poderiam prever comportamentos.

Triandis (1971) caracteriza o conceito de atitude como uma emoção que se sente em resposta a um determinado estímulo, é uma avaliação ou julgamento do mundo que nos rodeia. A atitude é, segundo Marques (2000, p.16), uma posição ou um comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de posicionamento perante as outras pessoas. Recuando um pouco na história, parece-nos oportuno falar de Allport (1935) que definiu a atitude como um estado de preparação mental que se organiza em torno da experiência e exerce sobre o indivíduo uma influência, em termos das suas respostas individuais, relativamente aos objetos e situações com que se depara. As atitudes são processos mentais individuais que determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, uma vez que a atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como um estado da mente do indivíduo face a um valor (Allport, 1968). Ainda para este autor, as atitudes caracterizam-se em três dimensões essenciais: i) possuem uma base propícia a uma emoção favorável ou desfavorável ao objeto, determinando-se por uma ativação emocional básica; ii) organizam-se a partir da experiência, onde os referentes cognitivos, emocionais e comportamentais situam o objeto num determinado contexto que se revela significativo, e que a partir deste esquema mental atitudinal, baseado na experiência, reorganizam novas atitudes; iii) as atitudes desencadeiam-se perante objetos ou situações a que estão relacionadas, o que traduz um certo cariz de previsibilidade. A atitude, é assim, favorável ou desfavorável, baseada na experiência, revestido de um carácter previsível.

Deste modo, a atitude é uma ideia prevista de uma carga emocional que predispõe a uma série de ações perante um determinado tipo de situações sociais, sendo uma emoção face a uma situação, uma avaliação do mundo que está à nossa volta e um julgamento (Triandis, 1971). Contudo, não existe um consenso no que respeita à ideia de que as atitudes estejam ligadas mais a aspetos afetivos e avaliativos, do que cognitivos. Concordamos com Monteiro (2008) que conceptualiza a atitude como sendo estável, dentro de um sistema de avaliações positivas ou negativas, predizendo, desta forma, a reação do sujeito em condições conhecidas. Parece-nos importante a caracterização de Eagly e Chaiken (1998) da atitude como algo que não sendo diretamente observável, possa ser inferida através das respostas observáveis, remetendo-nos para o campo das atitudes dos professores que podem ser observadas através das suas respostas observáveis, e daí, entendermos os seus comportamentos.

Gostamos de salientar a opinião de Lima (2004) quando o mesmo refere que as atitudes não nascem de um vazio social, mas são elas próprias o fruto de uma interação existente no social, onde coexistem processos de comparação, diferenciação social, que mobilizam o indivíduo a situar-se perante o outro, num contexto específico.

Deste modo, a atitude surge enquanto um conceito mental que se associa a sentimentos desfavoráveis ou favoráveis em relação a uma situação, pessoa, grupo, como acima foi referido, apresentando um carácter evolutivo, dinâmico e mutável que assenta numa base paradigmática cognitiva, emocional e comportamental. As pesquisas centradas na investigação das atitudes dos professores visam a identificação de variáveis suscetíveis de influenciar estas atitudes, o que vai ao encontro dos objetivos do presente estudo.

3.2 As atitudes dos professores face à Inclusão de alunos com NEE

As atitudes dos professores não podem ser isoladas das atitudes da sociedade em geral. Estas atitudes sociais servem de alicerce a este grande edifício que se pretende construir que é a inclusão, onde sem as mesmas, e segundo Correia (2000, p.128) o prédio ruirá ou nunca será construído. Parece-nos importante a posição de Porter (1997) quando o mesmo refere que o paradigma da inclusão requer que os professores tenham uma atitude recetiva face aos seus princípios, destacando o papel do professor do ensino regular que deverá ajustar o ensino face às necessidades individuais dos alunos, relevando a questão do apoio educativo prestado e o papel da formação. Consideramos

fundamental, e concordando com este autor, que a formação deverá mover uma prática reflexiva, uma atualização contínua das competências e conhecimentos no âmbito das NEE e deixar antever a mudança de atitudes tão desejada e necessária.

As atitudes parecem apresentar-se enquanto pré-requisito que determina o fracasso ou o sucesso da educação inclusiva, na medida em que as expectativas sobre as realizações das crianças com NEE refletem as limitações que possam ocorrer em termos do sucesso e aquisição de aprendizagens (Leyersen e Tappendorf, 2001). As baixas expectativas dos professores face a estes alunos parecem determinar o descrédito das suas próprias competências resultando numa baixa autoestima (Clark et al., 1999). As atitudes do professor face à capacidade de resposta às exigentes necessidades dos seus alunos parecem determinar o sucesso da viabilização das estratégias curriculares e administrativas numa educação inclusiva (Verdugo, 1994). Parece ser fundamental a aceitação do professor das diferenças na sala de aula, bem como a disponibilidade para o mesmo responder, de forma positiva e eficaz a todos. Os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significantes entre alunos (Bauer, 1994).

Os estudos apontam para o facto de que os professores apoiam a inclusão mas sentem que há falta de tempo suficiente, competências, formação e recursos que possibilitem a correta implementação da educação inclusiva (Leitão, 2007), apoiando, contudo a inclusão enquanto princípio filosófico (Bradley, 2009). Parece determinante a questão das diferenças de atitudes entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, sendo frequente em muitos estudos, que os últimos apresentem uma visão mais positiva da inclusão (Leitão, 2007; Hsu, 2010) uma vez que prestam serviços especializados provenientes da sua formação e possuem conhecimentos especializados e recursos técnicos para o fazer (Fox e Ysseldyke, 1997). A ideia de inclusão parece determinar a resistência de muitos professores do ensino regular (Ainscow e César, 2006). Estes últimos parecem apresentar uma percepção de baixa autoeficácia no que respeita às questões do ensino, nomeadamente à capacidade de realização de adaptações curriculares na sala de aula inclusiva. O estudo de Bradley (2009) faz destacar a ideia de que os professores da educação regular sentem-se imprevistos para trabalhar com alunos com NEE e que este exige treino intensivo. Sobre este assunto, Morgado (2009, p.112) remete-nos para a questão da fragilidade da formação dos professores de educação especial, pois poderão constituir sérios obstáculos à eficaz colaboração com os

seus colegas de ensino regular. A falta de competências profissionais poderá provocar insegurança e, simultaneamente desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa. A inclusão requer dos professores novas competências, tendo os professores do ensino regular de desenvolver atitudes positivas face à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (Chow e Winzer, 1992).

Estudos sobre educação inclusiva e formação de professores têm vindo a sugerir relações entre a frequência de cursos superiores e de especialização e a promoção de atitudes mais inclusivas (Rodrigues e Esteves, 1993; Forlin et al., 1999; Loreman et al. 2005; Santos, 2008; Santos e César, 2009; Bradley, 2009; Bahn, 2009; Stubbs, 2009; Morgado, 2009a). De facto, a qualificação e o desempenho dos professores parecem ser o fator preponderante na resposta às necessidades dos alunos e ao efetivo trabalho educativo previsto na educação inclusiva. Neste sentido Manson Holloway (2000, cit. in Morgado 2009a) chamam a atenção para a insuficiência e desajustamento dos programas de formação inicial dos professores que não conduzem a uma adequada preparação dos mesmos para o trabalho com alunos com NEE. É, pois, necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade curricular que assente no ensino diferenciado (Correia, 2008), perspetivando-se a urgência de disciplinas que atendam a aspetos como a avaliação e planeamento, a gestão curricular diferenciada, o aconselhamento e orientação educativa, o relacionamento interpessoal, os recursos materiais, as novas tecnologias e outros conteúdos curriculares necessários (Correia, 2008; Morgado, 2009 b).

Da revisão de literatura que fizemos e que aqui se encontra exposta, torna-se evidente que a formação básica dos professores é um fator decisivo no campo das atitudes, falando de práticas educativas inclusivas. Parece-nos muito consensual que os programas iniciais de formação contínua sirvam de estímulo para a promoção de atitudes pró-inclusivas, sendo a mesma, praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistir-se a prestações educacionais inadequadas (Correia, 2010). Neste sentido, e segundo Leyser, Kapperman e Keller (1994) as qualificações educativas adquiridas em termos da formação base ou formação contínua revelam ser contributos positivos para uma mudança de atitudes no que respeita aos professores do ensino regular, sendo fundamental o desenvolvimento de práticas e estratégias inclusivas em exercício profissional. Concordamos com (Silva, 1997) quando o mesmo refere que as

respostas são mais eficazes se houver formação que ajude o corpo docente a ponderá-las.

Segundo Morgado (2003) a percepção dos professores, e no que respeita à educação inclusiva, é a de que a formação inicial que receberam e a experiência cumulativa do seu dia-a-dia não os prepara para o trabalho com alunos com NEE. A lógica de formação permanente poderá determinar uma atitude mais inclusiva. O desenvolvimento profissional e formação de professores são os eixos fundamentais para dar uma resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto. Alguns autores remetem para a ideia de que é possível que no decorrer da formação inicial se amadureçam atitudes pró-inclusivas (Shade e Stewart, 2001; Wolpert, 2001). Procederemos, seguidamente, à apresentação de alguns estudos por nós encontrados no âmbito das atitudes dos professores.

Um estudo misto realizado por Paiva (2008) a 108 professores do ensino regular e de educação especial, em Portugal Continental, revelou que as variáveis idade, tempo de serviço, grau académico e experiência docente com alunos com NEE não determinam atitudes mais inclusivas. Por seu turno, o estudo sugere que as variáveis formação, tamanho da turma e ciclo de ensino parecem determinar atitudes pró-inclusivas.

Nos Açores, Leitão (2007) realizou um estudo misto sobre as atitudes face à inclusão numa amostra de 804 educadores de infância e professores do 1º ciclo (47% da população açoriana). Os dados deste estudo evidenciaram a resistência dos docentes do ensino regular para com a inclusão de alunos com NEE, quando comparados com os professores de educação especial, que apresentaram atitudes positivamente inclusivas. Os professores com formação inicial em disciplinas com conteúdos em NEE, formação especializada e experiência de ensino com alunos com NEE apresentaram, de igual modo, atitudes positivas.

Um outro estudo qualitativo realizado por Bahn (2009) a 82 professores do ensino regular, em Wisconsin, revelou atitudes positivas quanto aos benefícios da inclusão e que a formação, os recursos e materiais adequados permitem a construção de atitudes pró-inclusivas, muito embora, fosse apontado o facto de que muitos professores sentem falta de formação para se sentirem capazes de trabalhar com alunos com NEE. Estes

mesmos resultados foram encontrados por Stubbs (2009) num estudo quantitativo realizado com uma amostra de 234 professores do primeiro ciclo do ensino básico, em New Providence. Outra ideia emergente do estudo aponta as variáveis demográficas como as habilitações literárias, a experiência docente em NEE e o tempo de serviço e a promoção de atitudes mais inclusivas.

O estudo levado a cabo por Davies (2008) numa amostra de 113 professores do ensino regular, na Pensilvânia, apontou a falta de formação dos professores para trabalhar com alunos com NEE. O mesmo estudo não apresentou diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao tipo de função, do professor regular e de educação especial ou experiência docente com alunos com NEE e atitudes mais inclusivas.

MacCarthy (2010) realizou um estudo numa amostra de 81 professores, em Illinois, apontando para a ideia de que os professores considerarem a inclusão como uma realidade desejável, apenas 40% dos professores acreditava que a inclusão fosse possível na realidade. Os resultados do estudo indicaram não existirem diferenças significativas entre os professores do ensino regular com experiência com alunos NEE e os professores de educação especial.

Também Hsu (2010) numa amostra de 513 professores de educação regular e especial em Taiwan demonstrou que os professores apresentam atitudes positivas face ao conceito de inclusão e os benefícios sociais da mesma, não acontecendo o mesmo no que respeita à efetiva inclusão dos alunos. Os professores apresentam reservas no que respeita aos ganhos académicos da inclusão dos alunos com NEE. As variáveis idade, tempo de serviço e habilitações académicas não predisseram atitudes mais inclusivas. No que concerne às estratégias utilizadas para determinar ambientes de sala de aula mais inclusivos, o estudo aponta para diferenças estatísticas em termos de professores do ensino regular e professores de educação especial, sendo os últimos os maiores utilizadores de estratégias inclusivas.

3.3 As atitudes dos alunos sem NEE face à Inclusão dos seus pares com NEE

As políticas inclusivas das últimas três décadas resultaram no aumento do número de crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais na sala de aula, o que parece encorajar a aceitação de crianças com deficiência pelos seus pares e traz

benefícios sociais para todos os alunos. Pelo contrário, as atitudes negativas entre pares parecem ser a principal barreira para a inclusão de alunos com deficiência na escola (Vignes et al., 2008) sendo mesmo que a aceitação de estudantes com deficiência não acontecerá enquanto os seus pares sem NEE apresentarem atitudes negativas (Antonak e Livneh, 2000).

Segundo Neto (1998) os resultados das investigações indicam que as atitudes são influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos na vida de cada criança, como os pais, companheiros e grupos de referência. Neste contexto, é fundamental que os professores desenvolvam atitudes positivas perante a inclusão, representando um modelo forte de comunicação que potencia a ligação afetiva entre alunos com NEE e os seus pares (Brunch e Valeo, 2004). Ainda neste contexto, parecem ser inúmeros os ganhos académicos e sociais para todos os alunos (Staub e Peck, 1995, cit. in Correia, 2010) como o decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade para estabelecerem relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, bem como uma crescente consciência em relação aos mesmos; um crescimento em termos sociais, uma vez que vão aprendendo a ser mais tolerantes e a respeitar a diferença; uma melhoria em termos de autoconceito; o desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos e o desenvolvimento de relações calorosas entre alunos com e sem NEE.

Deste modo, a inclusão parece levar a ganhos académicos, comportamentais e sociais positivos para os alunos com NEE quando comparados com alunos que não se encontram em ambientes inclusivos. Os ambientes inclusivos podem oferecer mais oportunidades para interações sociais (Tan, 2009), não esquecendo, contudo, que a educação inclusiva requer a reorganização da escola, do currículo, das estratégias, dos modos de ensino e da formação dos profissionais (Morgado, 2003). Os programas de educação inclusiva, estruturados e com recursos adequados, parecem promover nos professores do ensino regular atitudes mais positivas para com os alunos com NEE. Por seu turno, Correia (2008) e Morgado (2009 a) chamam a atenção para os efeitos negativos, ou seja, o impacto que os programas inclusivos mal estruturados promovem nas crianças com NEE.

Parece-nos de grande importância salientar as experiências de contacto entre os alunos com e sem NEE, cuja ação parece ser direta nas atitudes. Neste sentido, Allport (1954 cit. in Valla) faz alusão aos ganhos positivos que advêm das experiências de contacto entre os pares com e sem NEE, uma vez que parecem facilitar a aprendizagem uns dos outros, o que conduz ao conhecimento, à compreensão e aceitação. O contacto reduz, deste modo, as ameaças intergrupais e a ansiedade e por outro lado a empatia que surge entre todos favorece a aceitação social (Tan, 2009). As atitudes dos estudantes regulares face aos seus pares com NEE na sala de aula são determinantes para a experiência, oportunidades e envolvimento dos alunos com NEE na sociedade (Lipsky e Gartner, 1996; Maras e Brown, 2000). Os estudos parecem apontar para as oportunidades de formação dos relacionamentos através de experiências de contacto, favorecendo a compreensão e a empatia nos estudantes regulares (Dyson, 2005; Pettigrew e Tropp, 2006).

Tan (2009) refere que as atitudes face às pessoas com deficiência são complexas e multifacetadas e afetadas por fatores e contextos socioculturais. Parece-nos relevante salientar o contributo da teoria de desenvolvimento sociocultural de Vigotsky e Bronfenbrenner, através da qual se explica a forma como as atitudes e os comportamentos das crianças estão intimamente ligados ao contexto sociocultural. O ambiente escolar parece ser a chave que influencia o desenvolvimento das atitudes positivas nas crianças “regulares” face à inclusão. As teorias de Bronfenbrenner (2004) e Vigotsky (1993) são importantes para o estudo das percepções, formação de relacionamentos e desenvolvimento de atitudes na sala de aula, uma vez que remetem para o facto de que a qualidade do contacto e interação poderão ajudar a reduzir atitudes desfavoráveis e formar atitudes positivas perante a inclusão.

Assim, as crianças adquirem várias atitudes através da modelagem, pela observação e imitação do comportamento, sendo claro o papel dos pais, dos professores e outros agentes escolares na formação das atitudes das crianças (Bandura, 1977, cit. in Neto, 1998, p.364). Ainda segundo este autor, a experiência direta com o objeto de atitude contribui, assim, para a aprendizagem de muitas das nossas atitudes, sendo as experiências de contacto fundamentais para a formação das atitudes. Para o processo de formação das mesmas é, de real importância, as informações que as pessoas vão recebendo sobre alguns assuntos, uma vez que o contacto permite a redução de atitudes

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

negativas (Tan, 2009). São as experiências de contacto, como os programas de inclusão, que parecem aumentar a compreensão e entendimento da deficiência, reduzindo-se, deste modo as atitudes negativas. As experiências de contacto, são, deste modo, cruciais para o sucesso de programas inclusivos (Ward et al. 1994, cit.in Tan 2009).

Enunciamos, seguidamente alguns estudos por nós analisados.

Um estudo realizado por Glynis e Elain (2005) com 202 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos, no Reino Unido, e em escolas não inclusivas, procurou determinar as atitudes das crianças face aos seus pares com deficiência física e intelectual. O estudo procurou predizer a relação entre a atitude e comportamento dos pares ao serem fornecidas informações sobre uma deficiência específica. Ao receberem informações sobre uma criança com deficiência, os pares revelaram atitudes significativamente mais positivas. Os resultados deste estudo apoiam pesquisas anteriores indicando que algumas crianças têm atitudes negativas em relação ao trabalho ou a brincar com uma criança com deficiência, revelando diferenças interessantes entre as formas em que a prestação de informações sobre deficiência física e intelectual possam influenciar as atitudes pró-inclusivas.

Um outro estudo levado a cabo por Nowicki (2006) tinha como objetivo a análise das relações entre as atitudes face à inclusão e as variáveis deficiência, idade, sexo e tipo de deficiência, realizado a uma amostra de 100 alunos do pré-escolar e do 1º Ciclo. Os resultados sugerem que as crianças que têm uma percepção menor sobre a deficiência estão menos dispostos a interagir com os seus pares com NEE o que nos remete para a importância das experiências de contacto e para a necessidade do desenvolvimento da compreensão dos seus pares com NEE.

Magda, Poonam et al (2005 p.116) realizaram um estudo comparativo com 196 crianças em idade pré-escolar sobre as atitudes face à inclusão, na Grécia e nos Estados Unidos. Os resultados indicaram que as crianças na Grécia e nos Estados Unidos inseridas em ambientes inclusivos apresentavam atitudes mais positivas quando comparadas com crianças inseridas em ambientes não inclusivos, sugerindo que as crianças que são educadas em conjunto com as crianças com NEE têm maior aceitação das crianças com deficiência do que as crianças matriculadas em ambientes educacionais sem

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

necessidades educativas especiais. O estudo aponta para os benefícios da sensibilização das crianças para a deficiência através de livros, vídeos e programas que deverão ser incorporados no currículo, com o ensino de estratégias que promovam interações sociais positivas e a aceitação entre as crianças com e sem necessidades especiais.

Contudo, ainda não é consensual o facto de que as atitudes inclusivas tenham uma relação direta com as experiências de contacto. De facto, alguns estudos referem que o contacto dos estudantes regulares com os seus pares com deficiência num ambiente inclusivo é complexo e que a integração da criança com NEE não apresenta sempre ganhos positivos, uma vez que o contacto mais próximo poderá levar à incompreensão e à não aceitação por parte dos alunos regulares, que não se encontram suficientemente informados das deficiências e apresentam falhas nas aptidões sociais.

Capítulo IV - Perceção e Representações Sociais

4.1 A Perceção

A perceção é uma atividade cognitiva pela qual conferimos sentido e significação à informação sensorial. É a capacidade que o indivíduo desenvolve de identificar, discriminar e relacionar adequadamente os estímulos provenientes dos órgãos dos sentidos.

Segundo Gleitman (1999, cit. in Baliza 2002, p. 41)

“(…) a perceção das características das outras pessoas é muito semelhante à forma como percecionamos os vários atributos dos objetos físicos. Algo semelhante parece ocorrer quando percecionamos ou melhor, inferimos atributos de uma pessoa. As conceções dos outros não são um simples agregado dos atributos que percecionamos como sendo sua pertença, mas antes se constituem como um todo organizado cujos elementos são interpretados em relação a um padrão.”

Deste modo, podemos dizer que as impressões formadas sobre as outras pessoas são construções cognitivas que se baseiam em esquemas que evidenciam um “conjunto organizado de expectativas” orientados para a forma como se associam os comportamentos humanos. Nós formamos impressões sobre os outros, diariamente, ou seja, organizamos informação disponível sobre uma pessoa e podemos integrar esta informação numa categoria que é significativa para nós. Uma impressão é um processo

que caracteriza uma pessoa e que se organiza como um todo coerente face às características dos indivíduos (Caetano, 2006).

Neste sentido, podemos dizer que a percepção interpessoal e a formação de impressões é um processo através do qual inferimos características psicológicas das pessoas, categorizações que advém da observação do comportamento e da obtenção de dados através de outros. Os indivíduos têm por base estruturas de conhecimentos que se organizam em torno de representações de traços, comportamentos, estereótipos, situações sociais e inter-relações e a partir daí conseguem construir uma impressão de uma pessoa (Asch, 1946).

É aqui que encontramos o paralelismo da percepção social e a representação social, pois a percepção é um “ascendente do conceito de representação social” (Vala, 2000, p. 490) As representações sociais têm um papel fundamental na manutenção das relações sociais uma vez que o pensamento humano procura dar sentido, construir e dar explicações sobre as nossas vivências e experiências.

4.2 Representações Sociais

Para Rijsman (1990, cit. in Neto, 1998, p. 423) as representações sociais são um exemplo da “prioridade da dimensão social na definição de sentido”. São significações, categorias que classificam as circunstâncias e os indivíduos e a forma como se relacionam. É uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado de uma realidade comum a um conjunto social. As representações sociais são a forma de conhecimento que permite a apreensão pelos sujeitos sociais das pessoas do meio próximo, um conhecimento do senso comum, uma atividade de reprodução das características do objeto ou pessoa que não são o reflexo puro e fiel, mas a representação do mesmo (Neto, 1998). As representações sociais são importantes nas interações entre grupos, sobretudo as que se definem de acordo com os “traços ou atributos personológicos” que caracterizam os membros de um grupo, ou seja, os estereótipos que se ligam à percepção da “dissemelhança” de valores e crenças que estão na base dos preconceitos.

Deste modo, a percepção da realidade social “faz-se através da organização dos seres humanos em grupos ou categorias”. Esta associação do “eu” a uma “categoria social”,

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

do processo de “autocategorização social” e a identidade que dele emerge determinam-se por fatores sócio estruturais, de comunicação, de aprendizagem e de reflexividade. As normas e crenças integram-se no processo da autoimagem e na construção dos atributos que definem os membros do grupo, na construção de uma visão partilhada do meio envolvente e na visibilidade da diferença dos outros grupos. Assim, os membros de um grupo constroem e partilham as representações sociais sobre atributos e traços de personalidade (Vala, 1998).

Com o trabalho de Moscovici podemos compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (Mazzoti, 2008). Moscovici estabelece uma relação entre representação social, percepção e formação de conceitos, sendo a representação entendida como uma mediação de propriedades mistas entre a percepção, predominantemente sensorial, e o conceito, predominantemente intelectual.

Stanlinand (2009) empreendeu um estudo cujo objetivo era o de medir a percepção e as atitudes das pessoas com deficiência e incapacidades e as atitudes em relação às pessoas com deficiência, num período compreendido entre 2005 e 2009. Os resultados do mesmo apontaram para a existência de uma grande percentagem de sujeitos considerarem as pessoas com deficiência “ inferiores” e “não tão produtivos”. O estudo apontou para a ideia de que as pessoas interagem mais confortavelmente com deficientes físicos e sensoriais do que as pessoas de condições de saúde mental, evidenciando o preconceito em relação às pessoas com problemas de saúde mental e dificuldades de aprendizagem consideravelmente maiores. No que concerne às expectativas de vida futura, o estudo aponta para a ideia de que o que impede os deficientes de terem uma vida plena está mais associado às questões de saúde, do que a atitudes e barreiras da sociedade.

4.3 Percepção dos alunos sem NEE face aos pares com NEE

As ações das crianças, reações e interações com os outros são determinados por crenças e práticas sociais. A escola é um microssistema para a aprendizagem do mundo, desenvolvendo e praticando a confiança e respeito perante os outros. A qualidade das relações entre crianças, professores e os seus pares promove o desenvolvimento de atitudes positivas e muitos ganhos culturais. As políticas, normas sociais e os valores

influenciam a formação positiva ou negativa das atitudes das crianças. Quando as políticas ditam práticas inclusivas, interações regulares entre estudantes com e sem deficiência aumentam e isto reflete-se nas práticas e na cultura. Cada criança é percebida como uma parte ativa da comunidade e a partir daí surgem interações positivas. Deste modo, ganhos positivos são obtidos por todas as crianças, com ou sem necessidades educativas especiais, num ambiente inclusivo (Tan, 2009).

Pelo contrário, quando as crianças adotam atitudes de preconceito, e entendendo este conceito como uma atitude negativa face a alguém, o mesmo só pode ser reduzido com o aumento do contacto das pessoas de um grupo. Os resultados da investigação de Wilder (1978) apontam níveis de tolerância ligados a níveis mais elevados de contacto, muito embora não seja clara esta situação. Para que seja evidente a diminuição do preconceito deverá assistir-se à i) interação de igualdade de estatuto social; ii) contacto íntimo, face a face e por um longo período; iii) cooperação intergrupar onde fossem realizadas atividades conjuntas; iv) normas sociais que favorecem a igualdade (Wilder, 1978).

Para Vigotsky, a noção que a criança “regular” tem sobre a deficiência tem de ser atendida numa perspetiva sociocultural, uma vez que a deficiência é um construto social (Tan, 2009). Para Vigostky (1989) o construto de incapacidade varia nos indivíduos, de acordo com o ambiente sociocultural em que a criança está inserida, onde o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência pressupõe uma serie de transformações qualitativas internas de acordo com a cultura, através de ferramentas psicológicas como a linguagem e a mediação dos adultos. As relações das crianças com as pessoas à sua volta têm um impacto distinto no seu desenvolvimento e visão do mundo. Vigostsky enfatiza a importância da socialização da criança “regular” com os seus pares, sendo o grupo coletivo um poderoso fator de mediação que encoraja a aprendizagem das crianças com deficiência. Deste modo, através do paradigma inclusivo, deve ser aumentada a qualidade e melhorada a qualidade de comunicação e as relações sociais entre pares.

Alguns estudos sugerem que a compreensão e o entendimento da deficiência está intimamente ligado ao tipo de deficiência (Diamond & Hestenes, 1996). As crianças parecem distinguir mais facilmente as deficiências físicas e sensoriais porque as

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

mesmas são mais visíveis e concretas. Contudo, muitas crianças não conseguem determinar as causas das deficiências, explicando a deficiência pelo equipamento utilizado pela criança, pela imaturidade que apresentam, considerando a deficiência uma espécie de doença ou trauma (Diamond & Hestenes, 1996).

No que toca às atitudes face à inclusão de crianças com NEE, aos dados de algumas investigações remetem para a variável idade e a formação de atitudes. Deste modo, as crianças em idade pré-escolar referem que poderiam ser amigas dos seus pares com deficiência, mas à medida que vão envelhecendo, as suas preocupações incidem mais no que são capazes de fazer. As crianças tendem a desenvolver mais preconceitos, com a idade para com os seus pares com NEE (Goodman, 1989 cit. in Spodek e Saracho, 2003) desenvolvendo relações de amizade de cariz protetor (Salisbury e Polambar, 1998 cit. in Spodek e Saracho, 2003).

Alguns estudos estabelecem relações entre a variável tipo de deficiência e as atitudes. Deste modo, mais frequentemente as crianças rejeitam os seus pares com deficiências emocionais e cognitivas do que sensoriais, uma vez que não entendem os parâmetros da deficiência cognitiva e comunicacional (Nabors e Keyes, 1995 cit. in Spodek e Saracho ; 2003; Diamond e Kesinger, 2002). Os benefícios da interação das crianças sem NEE com os seus pares com NEE em ambientes inclusivos parecem ser evidentes. Esta interação potencia o desenvolvimento da sensibilidade, aceitação da diferença, bem como o desenvolvimento da visão de “igualdade”, da compreensão das suas potencialidades, evitando-se os sentimentos de “pena” e “de fazer as coisas por eles” ao invés de fazer as coisas “com eles”. As interações, experiências de contacto e o acesso à informação permitem o conhecimento dos pares com NEE, mas a compreensão das causas e implicações da deficiência apenas acontecem na adolescência e na idade adulta. Assim, as crianças vão desenvolvendo visões, conclusões que afetam a percepção e sentimentos sobre si próprios e sobre os “outros” indivíduos do grupo, sendo as cognições das crianças, atitudes e comportamentos moldadas por contextos e experiências particulares (Kostelnik et al., 2002).

Enunciaremos, de seguida, alguns estudos por nós encontrados.

São poucos os estudos realizados nos Açores sobre as atitudes das crianças face aos seus pares. Um estudo quantitativo realizado no concelho de Ponta Delgada, ilha de São

Miguel, que envolveu 14 crianças do ensino pré-escolar, centrou-se nas concepções das crianças sem NEE face à inclusão dos seus pares com deficiência auditiva, revelando que as crianças com mais idade conceptualizam mais eficazmente a diferença dos seus pares. Os resultados parecem apontar atitudes contrárias à inclusão destas crianças, que são pouco procuradas para fazerem parte das atividades e brincadeiras dos pares sem NEE (Alves, 2009). Estes resultados foram também encontrados por Tamm & Prellwitz (2001), reafirmando-se a ideia de que a compreensão das causas da deficiência varia com a idade, sendo os participantes mais jovens os mais propensos a ver a deficiência como um estado temporário, ideia que vai evoluindo para uma concepção da deficiência como um estado genético ou adquirido, em que a pessoa pode ou não recuperar.

Também Diamond (1994) numa pesquisa sobre a percepção das crianças sem NEE face aos seus pares, realizada com crianças em idade pré-escolar, sugeriu que as crianças adquirem o conceito de deficiência pelo contacto que os mesmos têm com os seus pares com NEE. Um outro estudo feito por Weiserbs e Gottlieb (2000) a 492 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e 13 anos de idade, na cidade de Nova Iorque, sobre a natureza permanente da incapacidade da deficiência e a sua influência na percepção e atitudes, aponta para a ideia de que a compreensão da deficiência influencia as atitudes e as ações das crianças sem NEE para com os seus pares, sendo mais inclusivas as crianças que compreendem a deficiência. Também Diamond (2001) num estudo realizado a 40 crianças do pré-escolar, onde se incluíam crianças com NEE, determinou que as crianças que beneficiam de um ambiente de aula inclusiva apresentam atitudes de aceitação e cooperação para com os seus pares. Deste modo, o estudo parece apontar para a ideia de que os alunos com maior contacto direto com os seus pares com NEE percebem melhor a deficiência motora quando em comparação com a deficiência mental. Os alunos conseguiram apontar as atividades que os alunos com NEE são capazes de realizar e as que não conseguem, mas não são capazes de explicar a deficiência ou a sua natureza (Diamond e Kensinger, 2002).

Um outro estudo levado a cabo por Hodkinson (2007) em 5 turmas do 1º Ciclo, com idades compreendidas entre os 9-10 anos, evidenciou que as crianças conotam a deficiência como algo de errado ou uma incapacidade para fazer algo "tão bom como " os pares sem NEE. Este estudo aponta conclusões ao nível da compreensão da criança ou do conceito que as mesmas têm sobre a deficiência e a interferência desta percepção

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

na criação de atitudes positivas. Chamou, também, a atenção para o facto de que as salas de aula inclusivas poderão não contribuir para a redução de atitudes negativas.

Parece-nos muito importante o estudo das percepções, representações sociais e atitudes das crianças na conceptualização do paradigma inclusivo.

Capítulo V- Contextualização do Estudo

5.1 Justificação do Estudo

As declarações e os princípios assumidos internacionalmente sobre o acesso e direito de todos à educação, à aprendizagem e ao sucesso escolar originaram uma nova era no campo dos paradigmas educacionais e nas ideologias, políticas e práticas educativas que deste modo, abrem um novo horizonte a todos aqueles que ao longo da história foram negligenciados e segregados pela “diferença” que apresentavam.

A publicação do DL 3/2008 de 7 de janeiro que regulamenta os apoios especializados a alunos com NEE trouxe alterações significativas em termos dos papéis desempenhados pelos professores do ensino regular e de educação especial, exigindo uma redefinição de responsabilidades no que toca à inclusão de alunos com NEE, no contexto do ensino regular. Deste modo, segundo Ventura (2009), há a definição clara da responsabilidade do professor do ensino regular no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

A escola inclusiva é uma necessidade, politicamente e legislativamente fundamentada, onde a educação deve ser de todos.

Muito se tem investigado sobre a temática da inclusão e sobre as atitudes dos professores face à mesma, com distintas posições e abordagens. Em relação à inclusão de alunos com NEE na nossa Região, e como é referido anteriormente, o último estudo realizado por Leitão (2007, p.392) salienta o facto de que os professores açorianos ainda não apoiam, de um modo afirmativo, a inclusão, revelando uma atitude inequivocamente negativa em relação às crianças com NEE. Estes dados levam-nos a querer compreender, atualmente, a evolução deste fenómeno no contexto específico do concelho da Ribeira Grande, onde exercemos funções. As percepções dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE e as suas atitudes face à inclusão é uma temática

muito relevante, uma vez que devemos conhecer a posição do maior número de intervenientes possíveis no contexto da educação inclusiva.

5.2 Problemática

Passados 18 anos desde Salamanca (1994), a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais que deu um contributo para a idealização de uma nova filosofia de pertença, de aceitação e apoio às crianças com NEE pelos seus pares e adultos que as rodeiam, ainda são observáveis as barreiras para com a educação inclusiva, que estão enraizadas no campo das crenças e atitudes (Jordan, Shwartz e McGhie-Richmond, 2009). A literatura mostra, também, a existência do desfasamento entre crenças, atitudes inclusivas e práticas desenvolvidas pelos professores, continuando a haver um conjunto de atitudes negativas sobre a inclusão (Freire e César, 2003; Leitão, 2007; Elliott, 2008, Ventura, 2009; Hsu, 2010). Os sentimentos de autoeficácia no ensino em ambientes inclusivos parecem estar intimamente relacionados com o sucesso e a qualidade da educação inclusiva, sendo que o campo das atitudes dos professores face à inclusão, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz a essas diferenças são fundamentais para o sucesso educativo (Bauer, 1994).

Em Portugal a inclusão e os direitos plenos que a mesma advoga parecem estar ainda longe da realidade, pois, e segundo Correia (2010, p. 9)

“o sistema educativo português parece ter perdido a noção de como responder às necessidades educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais. Muito do que se vai dizendo hoje em dia sobre a educação especial, sobre NEE, sobre inclusão, não faz sentido, confundindo os profissionais da educação e os pais. A prova evidente desta confusão é o enorme insucesso que os alunos com NEE estão a experimentar, sendo óbvia a falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração, para mencionar alguns parâmetros. (...) a criança com necessidades educativas especiais real não se alimenta de sonhos, mas sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades.”

Neste sentido, facilmente se compreende que se não atendermos estas crianças com NEE, que navegam em correntes de insucesso, estaremos a anular as suas possibilidades futuras de inclusão numa comunidade com direitos iguais.

Deste modo, os professores, os protagonistas das exigências deste novo desafio, ainda revelam atitudes negativas face à inclusão de crianças com NEE, nas suas salas de aula. Estas atitudes que rejeitam a educação inclusiva assentam no facto de que os

professores apoiam a inclusão mas sentem que há falta de tempo suficiente, competências, formação e recursos que possibilitem a correta efetuação da educação inclusiva regulares (Leitão, 2007; Ladner, 2009; Bahn, 2009; Bradley, 2009; MacCarthy, 2010; Hsu, 2010; Kelley, 2010; Quick, 2011). A inclusão deveria constituir um desafio para os professores, facto que assenta na evidente impreparação dos mesmos face à educação inclusiva (Leitão, 2007; Ladner, 2009; Pierre, 2009; Bahn, 2009; Bradley, 2009; MacCarthy, 2010; Stubbs, 2009; Hsu, 2010; Kelley, 2010; Quick, 2011).

Apesar das universidades definirem nos seus currículos a inserção de programas e disciplinas que possibilitem aos docentes o trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais, os professores do ensino regular continuam a apresentar muita resistência à educação para todos. A educação especial e a adoção da educação inclusiva são a forma de assegurar os direitos fundamentais destes alunos, dotando-os de conhecimentos essenciais no âmbito da independência e inserção (Correia, 2008).

Os professores de educação especial, especializados e preparados para trabalhar com as diferenças destes alunos, parecem ser os mais capazes de promover a inclusão. (Leitão, 2007; Hsu, 2010).

Deste modo, as escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão, terão então de implementar novos modelos pedagógicos, serem mais flexíveis, capazes de garantir a equidade na “oportunidade de aprender” para todos. A preocupação maior deverá ser a de se adequarem às necessidades dos alunos, promovendo o seu sucesso educativo, a par da existência de princípios da filosofia inclusiva, como as atitudes e os valores que deverão ser o sustentáculo para as mudanças e tomadas de decisão que a filosofia inclusiva impõe. Todo este cenário só poderá ser alterado quando o movimento de inclusão for entendido enquanto princípio norteador que considera, em primeira instância, as capacidades e necessidades das crianças com NEE. O espírito da inclusão pode ser desvirtuado e passar a significar confusão e desilusão, podendo até passar a ser negligência, como atualmente, parece já ser o caso. Temos de proceder a reestruturações profundas em todos os quadrantes, desde as atitudes dos profissionais da educação e dos pais até à reorganização da sala de aula em termos físicos e pedagógicos (Correia, 2010).

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Atendendo a esta problemática, o presente trabalho procura clarificar e contribuir para o conhecimento das atitudes dos professores do 1º CEB no que concerne à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande. Procura-se relacionar essas atitudes com as características pessoais e profissionais dos docentes. Ao exposto anteriormente acresce que as percepções dos alunos sem NEE sobre as limitações e as atitudes dos mesmos face à inclusão de pares com NEE, na sala de aula, é também um campo a ser estudado. Pretendemos compreender a forma como as crianças percecionam a deficiência, quais as suas atitudes face à inclusão dos seus pares com NEE na sala de aula e as expectativas de vida futura destes seus colegas.

5.3 Questões de Pesquisa

Determinamos, para este estudo, duas questões:

Questão de Pesquisa I: **“Quais são os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande?”**

Questão de Pesquisa II: **“Quais são as percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão de alunos com NEE, em contexto sala de aula?”**

5.4 Objetivos

5.4.1 Objetivos Gerais

Para responder às questões de pesquisa foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- 1- Conhecer as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Ribeira Grande face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;
- 2- Conhecer a percepção que os alunos sem NEE têm dos alunos com NEE, as atitudes e expectativas que os mesmos têm para com os seus pares com NEE, em contexto sala de aula.

5.4.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos apresentamos os seguintes:

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

1. Compreender a relação existente as atitudes dos professores do 1º CEB do concelho da Ribeira Grande e as suas características pessoais e profissionais face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;
2. Conhecer a percepção dos alunos sem NEE sobre a deficiência;
3. Determinar se os alunos sem NEE têm uma atitude favorável face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula;
4. Conhecer as expetativas de vida futura dos seus pares com NEE.

5.5 Hipóteses de investigação

Apresentamos, de seguida, as nossas hipóteses de investigação:

H1.1- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre o tipo de função e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

a) Os professores de educação especial apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE do que os professores do ensino regular.

H1.2- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre o tipo de formação profissional dos professores e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

a) Os professores com formação inicial em disciplinas com conteúdos de NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

b) Os professores com formação contínua em NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

c) Os professores com formação especializada em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

H 1.3- A experiência de ensino com crianças com NEE condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

a) Os professores com experiência de ensino com crianças com NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos, na sala de aula.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

H 1.4- A idade dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

a) O professor com menos idade têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Hipótese 1.5 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e as atitudes face à inclusão.

a) Os professores com maior grau de habilitação apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Hipótese 1.6 - O tempo de serviço dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

a) Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Capítulo VI – Metodologias

6.1 Metodologia

O presente estudo é descritivo não experimental na qual se procura retratar e aprofundar o fenómeno das atitudes dos professores e dos alunos sem NEE face à inclusão na sala de aula de alunos com NEE. Inscreve-se, deste modo, numa metodologia quantitativa, voltada para a compreensão e predição de fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações e as suas variáveis e ao mesmo tempo, inscreve-se numa metodologia qualitativa voltada para a compreensão e descrição dos fenómenos. É pois, uma metodologia mista, onde se pretende conciliar os métodos e técnicas de recolhas de dados característicos de cada uma das abordagens.

6.2 Variáveis

No presente estudo determinaram-se as seguintes variáveis i) a função desempenhada; ii) a formação; iii) a experiência de ensino; iv) a idade; v) as habilitações literárias; vi) o tempo de serviço; vii) as atitudes face à inclusão.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

6.3 Participantes

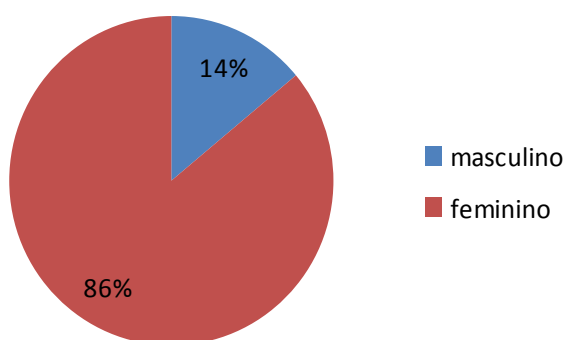
Nesta pesquisa participaram 66 professores do 1º CEB do concelho da Ribeira Grande. Destes, 57 professores lecionam em escolas do 1º ciclo e 9 são de educação especial, pertencentes a ambos os sexos.

Para a participação nos grupos focais ou grupos de discussão recorreu-se à seleção de duas turmas do 4º ano, do 1º ciclo do ensino básico, incluídas em escolas inclusivas que acolhem dois alunos com Paralisia Cerebral, tendo já acolhido uma aluna com *síndrome de down*, que já se encontra no segundo ciclo. A escolha das turmas foi feita tendo por base as idades dos alunos. Deste modo, os participantes são 16 alunos com desenvolvimento típico regular, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, sendo 6 do género masculino e 10 do género feminino.

6.3.1 Caracterização da população do questionário

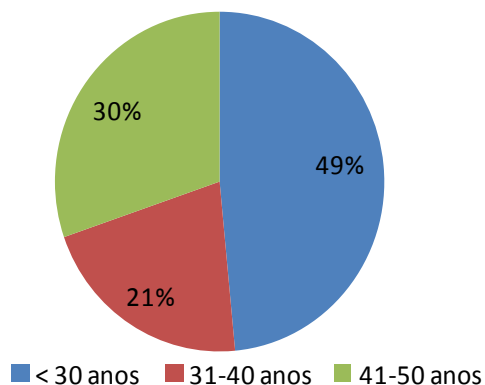
Colaboraram neste estudo 57 docentes do ensino regular e 9 docentes de educação especial, o que constitui o universo de pessoal docente do concelho em estudo. Não responderam ao questionário 3 docentes do ensino regular. Passamos agora à caracterização dos 66 inquiridos. Em anexo, podemos apreciá-la de forma mais detalhada (Anexo VIII).

Gráfico 1: Caracterização em função do género



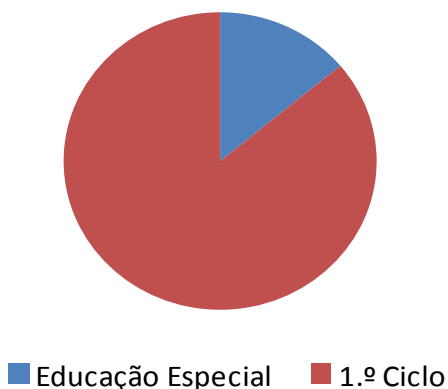
Através do gráfico podemos constatar que 86% dos professores pertencem ao género feminino e apenas 14% ao género masculino, sendo pois, maioritariamente mulheres.

Gráfico 2: Caracterização em função da idade



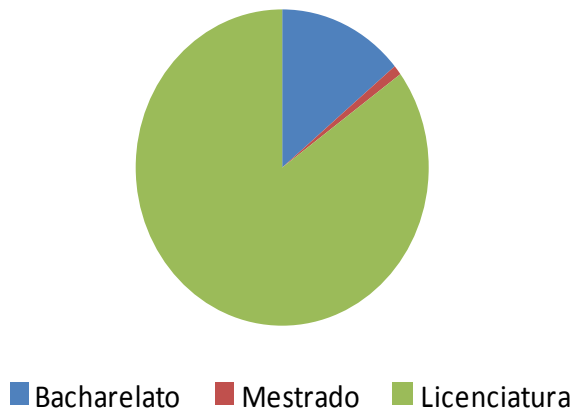
Em termos de distribuição por escalão etário, o escalão mais representado é o escalão 31-40 anos que compreende cerca de 48,5% dos docentes. Os docentes mais novos representam uma percentagem de 21,2% e os que têm entre 41-50 anos, constituem 30,3% do total da população.

Gráfico 3: Caracterização em termos do tipo de ensino /função desempenhada



No que concerne ao nível de ensino, podemos aferir que 86,4% dos docentes pertencem ao ensino regular e que apenas 13,6% pertencem à educação especial.

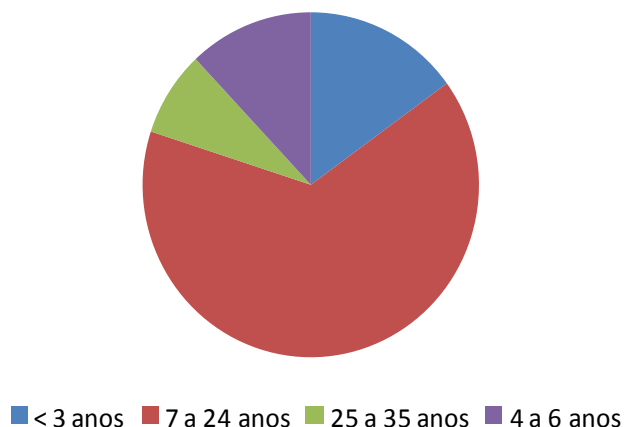
Gráfico 4 – Caracterização em termos do grau académico



As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

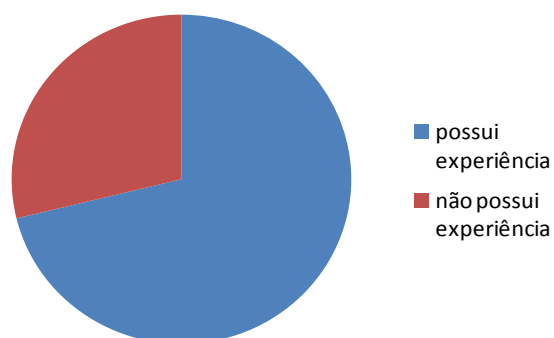
Em termos do grau académico, podemos constatar que o grau predominante é a licenciatura, o que constitui 85,0% do total de docentes. Os restantes docentes detêm bacharelato, cerca de 14,0% e apenas 1,0% possui como habilitação académica o mestrado.

Gráfico 5 – Caracterização em termos do exercício de docência



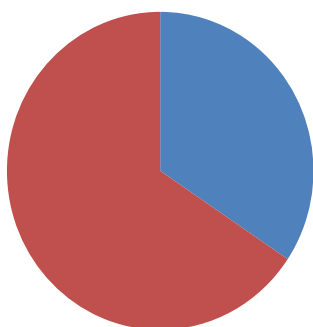
A análise da distribuição dos docentes por tempo de serviço indica-nos que a maior parte possui entre 7 a 24 anos de experiência profissional (65,2%). Apenas 15,2% dos professores tem menos de 3 anos de serviço, 7,6% tem entre 25 a 35 anos de experiência docente e 12% tem entre 4 a 6 anos de experiência.

Gráfico 6 – Caracterização em termos de experiência docente com alunos com NEE



No que respeita à experiência de trabalho com alunos com NEE, a grande maioria dos docentes afirma possuir experiência, cerca de 71,2%, e apenas aproximadamente um terço indica que não possui experiência de docência com alunos NEE (28,8%).

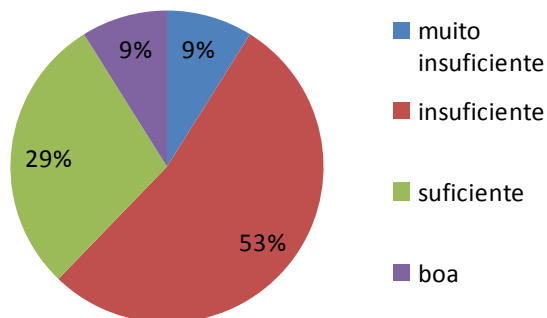
Gráfico 7 – Caracterização em termos de formação inicial académica e frequência de disciplinas para a intervenção com alunos NEE



- Com formação inicial em disciplina de NEE
- Sem formação inicial em disciplinas NEE

Em termos de formação inicial, 66,7% dos docentes afirmou possuir formação inicial em disciplina de NEE. Do total dos docentes, 33,3% indica que não teve formação inicial que o preparasse para a intervenção com alunos com NEE.

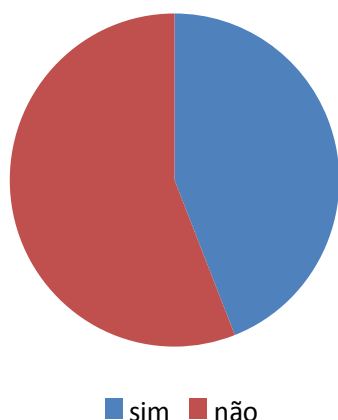
Gráfico 8 – Qualidade de formação académica inicial recebida no âmbito das NEE



No que concerne à qualidade de formação inicial obtida, 62,2% dos professores referem terem recebido formação em NEE de forma muito insuficiente ou insuficiente. Apenas 28,9% afirma ter recebido formação inicial suficiente com disciplinas com conteúdos de NEE. Cerca de 8,9% referem ter recebido boa formação inicial.

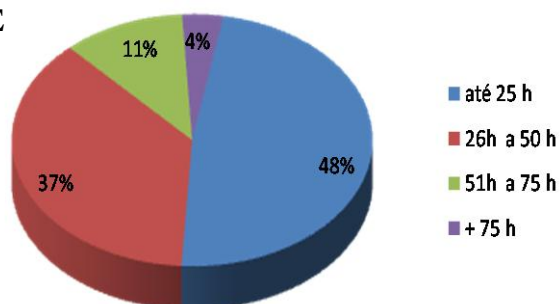
As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Gráfico 9 – Distribuição em termos da formação contínua recebida no âmbito da intervenção com alunos com NEE



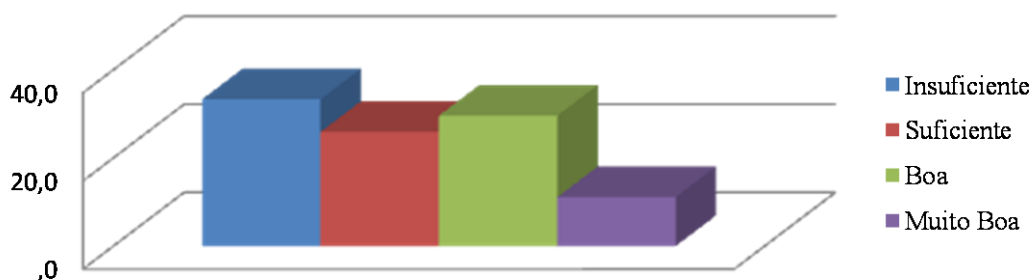
Mais de cinquenta por cento dos docentes não frequentaram ações de formação no âmbito das NEE, ou seja, 56,1%. Apenas 43,9% do total dos docentes teve formação contínua em NEE.

Gráfico 10- Distribuição do número de horas recebidas em formação contínua em NEE



Em termos de número de horas recebidas em formação contínua, dos que referiram ter recebido a mesma, cerca de metade dos professores referem ter frequentado até 25 horas de formação.

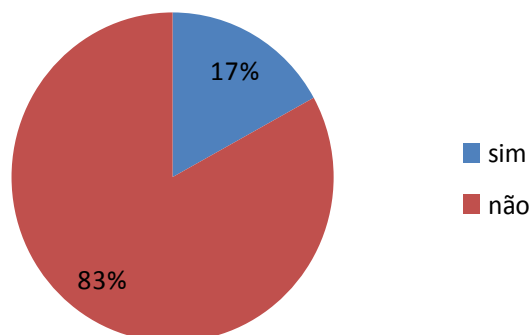
Gráfico 11- Qualidade de formação contínua recebida



As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Um terço dos professores que receberam formação contínua em NEE (33,3%) considera que a formação recebida foi insuficiente enquanto 40,7% a considera boa ou muito boa.

Gráfico 12- Distribuição em termos de formação especializada em NEE

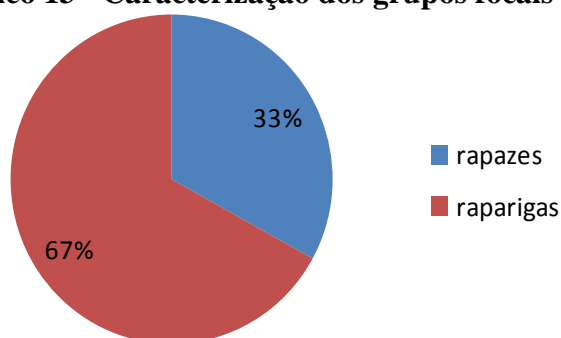


Em termos de formação especializada, cerca de 17 % dos professores têm formação especializada em educação especial.

6.3.2 Caracterização dos grupos focais

No que respeita à caracterização dos grupos focais, foram constituídos dois grupos com 8 elementos cada, crianças com desenvolvimento típico regular com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. As sessões dos grupos focais visaram obter a percepção que os alunos sem NEE têm sobre a deficiência, as atitudes que os mesmos revelam em relação à inclusão dos seus pares com NEE na sala de aula e as expectativas de vida futura para os mesmos. Os dados obtidos possibilitaram a clarificação, extensão e compreensão das questões de âmbito qualitativo. A escolha dos alunos pertencentes aos grupos focais foi feita tendo em consideração a localização das escolas, pertencentes ao mesmo concelho da Ribeira Grande. O critério utilizado foi a faixa etária, daí que a escolha tenha recaído sobre alunos do 4º ano de escolaridade inserido em turmas proveniente de escolas inclusivas. Participaram no estudo 16 alunos do género masculino e feminino, que foram agrupados em dois grupos: 8 alunos pertencentes ao grupo A e 8 alunos pertencentes ao grupo B.

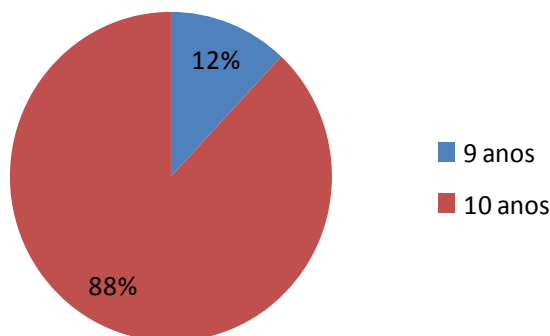
Gráfico 13 - Caracterização dos grupos focais por géneros



As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Em termos de género, 67% (10 alunos) são do género feminino e 6 do género masculino, respetivamente, 33%.

Gráfico 14 - Caracterização dos grupos focais por idades



Em termos da distribuição por estratos etários, podemos verificar que 88 % dos alunos têm 10 anos de idade e apenas (12%) têm 9 anos de idade.

6.4 Instrumentos de Recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o questionário e os grupos focais.

6.4.1 O questionário

As Escalas de Atitudes são questionários formalizados e aferidos para conhecer uma determinada realidade num público específico, que neste caso, são os professores. A investigação quantitativa irá possibilitar a verificação de uma atitude favorável ou não dos professores do 1º CEB face à inclusão de alunos com NEE. O tratamento dos dados foi realizado através do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) uma vez que o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos (Pereira, 2003, p. 13). O questionário por nós utilizado, a AFI (Atitudes Face à Inclusão), foi validado para a população portuguesa por Vaz (2005) e adaptado por Paiva (2008). O questionário está estruturado em duas partes: uma 1ª parte onde se pretende a recolha das características profissionais e pessoais dos professores e uma 2ª parte constituída pela escala AFI, composta de 27 itens. A tabela e os itens utilizados na nossa escala encontram-se em anexo (anexo VII). De seguida, explicitamos as dimensões do questionário e respetivos itens.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Quadro 1 - Dimensões do questionário

Dimensões	Itens da Escala
1. Direito à Inclusão	-defesa dos direitos dos alunos e a sua inclusão na sala de aula 11
2. Condições de Sucesso na Sala de Aula	- condições consideradas pertinentes para que haja efetiva inclusão de crianças com NEE na sala de aula 7, 19, 23, 24, 25,
3. Benefícios da Inclusão	- efeitos da inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, para eles e para os seus pares sem NEE 8, 10, 14, 17, 20, 22, 26, 27
4. Comportamento dos alunos com NEE	-comportamentos apresentados pelos alunos quando colocados em contexto de sala de aula 1, 3, 5
5. Impacto negativo da inclusão sobre o rendimento escolar	-consequências eventuais decorrentes da inclusão, no que respeita ao rendimento escolar e eficácia pedagógica dos professores 2, 4, 6, 9, 16
6. Estereótipos	-crenças e opiniões estereotipadas em relação à inclusão 12, 13, 15, 18, 21

A Escala de Atitudes dá-nos a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. Ao questionarmos os sujeitos por escrito, obtém-se respostas que exprimem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio; permitem, por inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não poderiam ser observados ao vivo (Lessard-Hébert, 1996). No que respeita à distribuição da escala, optou-se pela forma *online* utilizando-se o *e-mail* institucional consultado regularmente pelos docentes.

6.4.2 Os grupos focais

Optamos para a recolha dos dados qualitativos pela realização de grupos focais (*focus group*) ou grupos de discussão. Estes grupos constituem-se como uma técnica de entrevista que reúne um número reduzido de participantes e um animador, num quadro de uma discussão estruturada sobre um assunto particular (Geoffrion, 2003). Para este autor, as vantagens oferecidas pelo grupo de discussão fazem do mesmo um dos métodos de investigação mais “populares” nas ciências sociais, facilitando a compreensão do comportamento e das atitudes de um grupo alvo, bem como o facto das questões serem abertas e permitirem um vasto leque de opiniões. Num grupo de discussão, o animador apresenta os assuntos e as questões, não estando os participantes

limitados a categorias precisas de respostas ou escalas progressivas que por vezes não são convenientes dos seus pontos de vista. Esta técnica permite, também, que o animador verifique se os participantes têm em comum a compreensão da questão colocada, podendo-a corrigir e reformular na altura em que é aplicada, possibilitando a interação controlada entre os participantes, recriando, deste modo, o meio social em que os indivíduos interagem. O grupo de discussão facilita um método cuja flexibilidade se manifesta a vários níveis, sendo um método da entrevista flexível, podendo o animador alargar ou restringir o âmbito das discussões. É um método que permite obter resultados rapidamente.

Segundo Geoffrin (2003, p.320) os grupos de discussão apresentam, contudo, a desvantagem de não serem, em regra, submetidos aos mesmos princípios no que respeita ao recrutamento dos participantes e à amostragem aleatória. Deste modo, a validade dos resultados do grupo de discussão terá de atender a duas questões fundamentais: a adequação da utilização da técnica para um problema particular e o rigor demonstrado no estudo.

6.5 Procedimentos

Para a prossecução dos objetivos propostos, iniciamos uma revisão da literatura, tendo sido consultadas diversas bases de dados. Depois de realizado o corpo teórico, foi definida a população alvo do estudo e escolhido o instrumento de recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Deste modo, contactamos o Conselho Executivo da escola para o consentimento do estudo (Anexo I) que autorizou a realização do mesmo e facultou os dados sobre a população alvo (Anexo IV).

A recolha de dados foi feita através de um questionário digital enviado para as seis escolas do concelho em estudo. Foi enviada uma circular informativa da realização e autorização do estudo às coordenadoras dos núcleos escolares a especificar o objetivo da investigação (Anexo II). Após o envio da circular, e no dia anterior ao envio do questionário, fomos presencialmente fazer o apelo à participação de todos os docentes. Depois de recebidos os questionários, realizamos uma triagem dos que respondiam aos

requisitos deste estudo. Do total de 69 questionários enviados, foram respondidos 66 questionários, não tendo sido considerados três válidos.

Utilizamos testes paramétricos e não paramétricos para análise dos resultados. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 18.0 para Windows. Como nível de significância consideramos o valor de $(\alpha) \leq 0,05$. Foram determinadas, como enunciadas anteriormente em 6.4.1, seis subescalas do questionário. Como a subescala Direito à inclusão é constituída por um só item que é medido numa escala ordinal utilizamos sempre os testes não-paramétricos, *Mann-Whitney* ou *Kruskal-Wallis*, conforme estejamos a comparar duas amostras ou mais de duas amostras. Relativamente às restantes subescalas, como resultaram de uma média dos itens que as integram, são consideradas variáveis quantitativas, e em consonância utilizamos os testes paramétricos, *t de Student* ou *Anova One-Way*, conforme estejamos a comparar duas amostras ou mais de duas amostras. 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. Nas amostras com dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, que os valores das variáveis tinham distribuição normal. 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*.

Na planificação dos grupos de discussão tivemos em consideração o número de elementos, a estrutura dos grupos, o local físico e o protocolo. Na seleção dos participantes é importante que se escolham elementos que assegurem uma grande diversidade de opiniões e de experiências, sendo necessário, contudo, uma certa homogeneidade do grupo capaz de discutir o assunto visado, dentro dos parâmetros desejados. Estes deverão ter a experiência, a capacidade intelectual ou física para compreender bem as questões e participar nas discussões (Geoffrin, 2003, p.328). Tivemos em atenção à sala prevista para a realização dos grupos de discussão, para que a mediação da observação não causasse qualquer embaraço aos participantes.

A realização dos grupos focais aconteceu durante o horário letivo com a autorização dos respetivos pais e encarregados de educação (Anexo V). As escolas foram escolhidas por

terem incluídos alunos com NEE. Numa primeira fase, foram dadas as boas vindas aos alunos e foi explicada a razão da gravação. Foi realçado que num grupo de discussão não existem boas ou más respostas e que todas as opiniões interessam. Os grupos focais foram conduzidos através de um guião/protocolo semiestruturado (Anexo XV) com o intuito de permitir a participação e recolha das opiniões dos jovens participantes, visando a expressão livre das suas ideias, percepções e atitudes face aos seus pares com NEE. A estrutura do guião semiestruturado incluiu um conjunto de questões preconcebidas por forma a estimular a discussão entre os participantes. Foram dados números aos alunos que tinham de enunciar antes de darem a sua opinião, o que contribui para a otimização do processo de transcrição. Ficou estipulado que falaria um de cada vez, de forma livre, tendo as duas sessões decorrido de forma muito responsável. Foram mostradas imagens de quatro crianças com as mesmas idades dos participantes (Anexo XVII) possuidoras de NEE: dois meninos com deficiência motora e dois meninos com deficiência mental. O guião semiestruturado incluiu questões como “o que é para ti a deficiência”; “como se fica deficiente”; “numa lista de atributos (amigo, meigo, bonito, feio, mau, inteligente, egoísta e limitado) como classificas os meninos das imagens” ; “na sala de aula com quem poderias trabalhar”; “que atividades podem estes meninos fazer” ; “serias amigo de que meninos” e “estes meninos irão trabalhar, casar ou ter filhos no futuro”. Para que o critério de classificação dos pares sem NEE fosse uniforme, circulou na sala uma lista de adjetivos possíveis, com uma função informativa (Anexo XVI). O guião de discussão é diferente do questionário de sondagem, visto comportar questões precisas e ordenadas com respostas breves e categorizadas, resumindo os principais temas de discussão, indicando a ordem provisória e a duração da discussão para cada assunto, servindo de referência geral para se evitar que assuntos importantes ficassem omissos, não inibindo, contudo, a espontaneidade dos respondentes.

Utilizamos, no tratamento dos dados obtidos, a análise de conteúdo de Bardin, uma técnica de investigação científica que nos permite analisar várias formas do discurso oral ou escrito. A nossa investigação baseia-se na vertente mais qualitativa da análise de conteúdo, tendo sido descodificado temas, categorias e unidades de texto, para inferir sobre o discurso e a prática dos participantes nesta investigação. A finalidade principal

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

da análise de conteúdo é contribuir para gerar uma teoria, baseando-se na dedução (inferência).

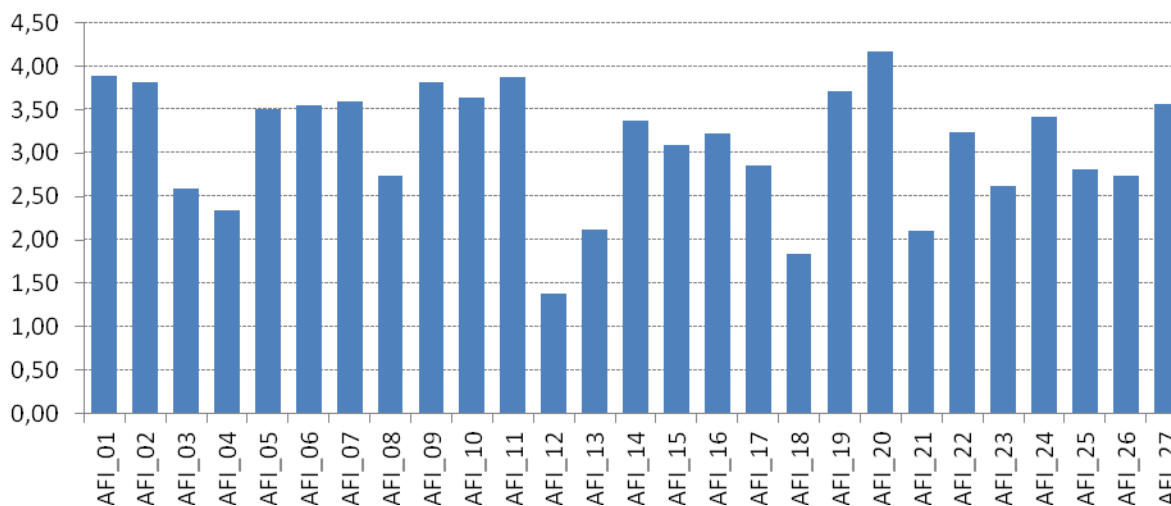
No tratamento dos dados obtidos através dos grupos de discussão não determinamos hipóteses de partida, procurando reunir dados de forma controlada e sistemática, que depois organizamos e classificamos. Assim, a análise de conteúdo das sessões dos grupos focais realizou-se por etapas. Foi feito o recorte do texto obtido em unidades de análise de registo que depois foram incluídas nas categorias e subcategorias por nós encontradas. Posteriormente, as unidades de análise foram transformadas nos indicadores e foi feita uma quantificação do número de unidades de registo por cada indicador encontrado.

Capítulo VII – Análise e Discussão de Resultados

7.1 Análise de resultados

As respostas dos docentes ao questionário de atitudes face à inclusão podem ser observadas no quadro apresentado em anexo (Anexo IX). Optamos por apresentar o seguinte gráfico onde são evidenciadas as respostas mais frequentes para cada item.

Gráfico 15 – Valores médios obtidos por cada item



Verificamos que os valores médios observados apresentam as variações ilustradas, sendo a concordância superior com os itens 1 (O contacto com alunos com NEE em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros alunos assumam condutas inadequadas), 9 (A inclusão de alunos com NEE no ensino regular obriga a alteração das atividades normais da aula), 11 (Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de ensino regular) e 20 (A presença de um aluno com NEE numa turma de ensino regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos). Os valores mínimos, máximos, médios e respetivos desvios-padrão obtidos pelos sujeitos em cada subescala de atitudes face à inclusão podem ser apreciados no quadro que se encontra em anexo (Anexo IX). Foram calculados os alfas e os índices de homogeneidade dos itens para cada fator. Alguns itens foram invertidos para o cálculo de consistência interna e homogeneidade dos itens.

Quadro 2 – Valores mínimos, máximos e médios e desvios-padrão das atitudes face à inclusão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Direito à Inclusão	66	1,00	5,00	3,87	1,15
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	66	1,60	4,60	3,28	0,72
Benefícios da Inclusão	66	2,38	4,50	3,29	0,51
Comportamento dos alunos com NEE	66	2,00	5,00	3,60	0,91
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	66	1,40	4,60	2,65	0,79
Estereótipos	66	1,80	5,00	3,93	0,81

A consistência interna das subescalas de atitudes face à inclusão foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de *Cronbach*. Os valores obtidos variam entre um mínimo de .666 (benefícios da inclusão) e um máximo de .803 (valor global. Segundo Hill e Hill (2009, p. 149) quando o alfa de Cronbach se situa entre 0.7 e 0.8 os resultados são razoáveis, entre 0.8 e 0.9, bons e maior do que .9, excelentes. Consideramos bons os resultados obtidos na nossa investigação uma vez que o alfa de Cronbach é de .803. A consistência interna da primeira subescala, direito à inclusão, não pode ser calculada pois é composta por apenas uma questão. O valor global do Alfa de *Cronbach*, se uma qualquer questão em particular fosse eliminada, pode ser apreciado no quadro nº 11. Como se pode constatar este valor não melhoraria significativamente se eliminássemos alguma questão.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Quadro 3 – Análise de consistência interna

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
Direito à Inclusão	--	1
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	0,666	5
Benefícios da Inclusão	0,693	8
Comportamento dos alunos com NEE	0,795	3
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	0,702	5
Estereótipos	0,701	5
Global	0,803	27

Passamos então à demonstração das hipóteses com a apresentação dos resultados obtidos.

No que se refere à Hipótese 1: **Existem diferenças estatisticamente significativas entre a função (professor de educação regular ou professor de educação especial) e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula**

a) Os professores de educação especial apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE do que os professores do ensino regular.

Como estamos a comparar dois grupos e as variáveis dependentes são de tipo quantitativo usamos o teste t de *Student* para amostras independentes. Aceita-se a normalidade de distribuição para todas as variáveis com exceção das variáveis comportamento ($p=,003$) e da variável estereótipos ($p=0,008$), como se pode observar no quadro abaixo. No entanto, como a dimensão da amostra em causa é superior a 30, aceita-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade de distribuição dos valores para estas variáveis.

Quadro 4 – Testes de normalidade (variável tipo de função)

	Nível de Ensino	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		Estatistica _{gl}	Sig.	Estatistica _{gl}	Sig.		
Inclusao Sala	1º CEB	,130	57	,017	,961	57	,064
	Educação Especial	,192	9	,200*	,846	9	,068
Benefícios	1º CEB	,113	57	,069	,970	57	,163
	Educação Especial	,146	9	,200*	,954	9	,737
Comportamento	1º CEB	,144	57	,005	,933	57	,003
	Educação Especial	,232	9	,177	,840	9	,058
Impacto	1º CEB	,146	57	,004	,938	57	,006

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Estereótipos	Educação Especial	,212	9	,200*	,901	9	,257
	1º CEB	,126	57	,024	,941	57	,008
Global	Educação Especial	,203	9	,200*	,875	9	,140
	1º CEB	,101	57	,200*	,983	57	,583
	Educação Especial	,192	9	,200*	,919	9	,382

De acordo com os valores de significância do teste de Levene aceita-se a homogeneidade de variâncias para as variáveis em análise.

Quadro 5 – Teste de *Levene* (variável tipo de função)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Inclusao_Sala	,013	,909
Benefícios	,269	,607
Comportamento	,537	,466
Impacto	,071	,790
Estereótipos	1,224	,273
Global	,657	,420

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 6 – Teste *t de Student* para amostras independentes (variável tipo de função)

	Ensino regular		Ed. Especial		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito à Inclusão	3,93	1,10	3,56	1,51	0,371 a)
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	3,25	0,72	3,56	0,71	0,033 *
Benefícios da Inclusão	3,29	0,52	3,37	0,50	0,045 *
Comportamento dos alunos com NEE	3,57	0,88	3,81	1,13	0,034 *
Impacto Negativo da Inclusão na S. Aula	2,62	0,79	2,87	0,80	0,035 *
Estereótipos	3,72	0,79	4,02	1,00	0,019 *
Global	3,33	0,48	3,68	0,66	0,041 *

a) significância do teste de *Mann-Whitney* * $p \leq 0,05$

Pelo atrás apresentado, verificamos que na dimensão ***A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso***, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os docentes do ensino regular (3,56 versus 3,25), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -1,203$, $p=0,033$. No que respeita aos ***Benefícios da Inclusão***, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

docentes do ensino regular (3,37 versus 3,29), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,261, p=0,045$. Na dimensão *Comportamento dos alunos com NEE*, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os docentes do ensino regular (3,81 versus 3,57), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,753, p=0,034$. Verificamos que para o *Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula*, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os docentes do ensino regular (2,87 versus 2,62), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,874, p=0,035$. No que respeita aos *Estereótipos*, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os docentes do ensino regular (4,02 versus 3,72), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,361, p=0,019$. Globalmente nas atitudes, os docentes de educação especial obtêm valores mais elevados do que os docentes do ensino regular (3,68 versus 3,33), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,834, p=0,041$, pelo que confirmamos esta hipótese.

Passamos agora à Hipótese 2: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de formação profissional dos professores e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

- a) Os professores com formação inicial com disciplina em NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Rejeitamos a normalidade nas dimensões (comportamento, impacto e estereótipos). Como a rejeição ocorre no grupo dos professores que tiveram formação inicial com disciplina de NEE que tem uma dimensão $n=44$, aceita-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade de distribuição dos valores para estas variáveis.

Quadro 7 – Testes de normalidade (variável formação inicial em disciplina de NEE)

	formação inicial	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Inclusao Sala	Não	,154	22	,191	,915	22	,060
	Sim	,132	44	,053	,961	44	,147
Benefícios	Não	,112	22	,200*	,946	22	,261
	Sim	,116	44	,163	,972	44	,354
Comportamento	Não	,143	22	,200*	,953	22	,360
	Sim	,165	44	,004	,903	44	,001
Impacto	Não	,126	22	,200*	,949	22	,301

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Estereótipos	Sim	,185	44	,001	,927	44	,009
	Não	,113	22	,200*	,937	22	,174
Global	Sim	,164	44	,005	,933	44	,014
	Não	,101	22	,200*	,973	22	,782
	Sim	,101	44	,200*	,972	44	,363

De acordo com os valores de significância do teste de Levene aceita-se a homogeneidade de variâncias para as variáveis em análise, excetuando para a variável estereótipos ($p=0,023$). Assim, para esta variável vamos usar o teste t de Student com a correção de Welch.

Quadro 8 – Teste de *Levene* (variável formação inicial em disciplina de NEE)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Inclusao_Sala	,510	,478
Benefícios	,001	,970
Comportamento	,280	,598
Impacto	1,151	,287
Estereótipos	5,386	,023
Global	3,051	,086

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas, o que significa que os professores que tiveram formação inicial com disciplina de NEE não apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, pelo que rejeitamos esta hipótese.

Quadro 9 – Teste t de *Student* para amostras independentes (formação inicial em disciplina de NEE)

	Formação Inicial com disciplina NEE		Sem formação inicial		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito à Inclusão	3,95	1,16	3,72	1,16	0,323 a)
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	3,29	,69	3,28	,78	,962
Benefícios da Inclusão	3,31	,51	3,25	,52	,643
Comportamento dos alunos com NEE	3,65	,93	3,48	,87	,469
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	2,70	,84	2,53	,69	,409
Estereótipos	4,03	,69	3,72	1,00	,210
Global	3,39	,44	3,25	,60	,304

a) significância do teste de Mann-Whitney

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Pelo atrás apresentado verificamos que na dimensão *Direito à inclusão*, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (3,95 versus 3,72), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,988$, $p=0,323$. No que respeita à dimensão *A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso*, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (3,29 versus 3,28), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,048$, $p=0,962$. Na dimensão *Benefícios da Inclusão*, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (3,31 versus 3,25), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,465$, $p=0,643$. Assim, para a dimensão *Comportamento dos alunos com NEE*, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (3,65 versus 3,48), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,728$, $p=0,469$. Para o *Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula* verificamos que a formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (2,70 versus 2,53), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,832$, $p=0,409$. No que respeita à dimensão *Estereótipos*, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial em NEE (4,03 versus 3,72), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 1,279$, $p=0,210$. Globalmente nas atitudes, os docentes com formação inicial com disciplina de NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial com disciplina em NEE (3,39 versus 3,25), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 1,036$, $p=0,304$, pelo que rejeitamos esta hipótese.

b) Os professores com formação contínua em NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Rejeitamos a normalidade de distribuição dos valores para as variáveis inclusão na sala ($p=0,021$), comportamento ($p=0,005$) e estereótipos ($p=0,004$), no que se refere ao grupo dos professores que tiveram formação contínua em NEE. Assim, para estas

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

variáveis vamos utilizar o teste não paramétrico alternativo ao teste t de Student que é o teste de Mann-Whitney. Para a variável impacto como a rejeição ocorre no grupo dos professores que não tiveram formação contínua em NEE que tem uma dimensão $n=37$, aceita-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade de distribuição dos valores, como podemos verificar nas tabelas abaixo.

Quadro 10 – Testes de normalidade (variável formação contínua)

	Formação contínua	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Inclusao Sala	Não	,151	37	,033	,945	37	,065
	Sim	,131	29	,200*	,913	29	,021
Benefícios	Não	,106	37	,200*	,968	37	,351
	Sim	,164	29	,044	,956	29	,257
Comportamento	Não	,151	37	,032	,941	37	,049
	Sim	,197	29	,005	,889	29	,005
Impacto	Não	,164	37	,014	,923	37	,014
	Sim	,144	29	,127	,946	29	,146
Estereótipos	Não	,163	37	,014	,953	37	,124
	Sim	,173	29	,026	,881	29	,004
Global	Não	,122	37	,182	,982	37	,785
	Sim	,099	29	,200*	,983	29	,913

Como apresentado acima, aceitamos a homogeneidade de variâncias para todas as variáveis.

Quadro 11 – Teste de Levene (variável formação contínua)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Inclusao_Sala	,102	,750
Benefícios	1,260	,266
Comportamento	,633	,429
Impacto	,403	,528
Estereótipos	,669	,417
Global	,544	,463

Como verificado na tabela acima, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 12 – Teste t de Student para amostras independentes (variável formação contínua)

	Com formação		Sem formação inicial		Sig.
	Inicial				
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito à Inclusão	3,89	1,17	3,86	1,15	0,323 a)
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	3,26	,68	3,30	,75	0,913 a)
Benefícios da Inclusão	3,33	,56	3,25	,47	0,535
Comportamento dos alunos com NEE	3,72	,97	3,50	,86	0,369 a)
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	2,71	,72	2,60	,84	0,555
Estereótipos	4,13	,86	3,77	,74	0,248 a)
Global	3,42	,55	3,28	,45	0,299

a) significância do teste de Mann-Whitney

Assim, no que respeita à dimensão **Direito à inclusão**, os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (3,89 versus 3,86), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,988$, $p=0,323$. Na dimensão **A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso** verificamos que os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (3,26 versus 3,30), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,109$, $p=0,913$. No que respeita à dimensão **Benefícios da Inclusão**, os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (3,89 versus 3,86), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,624$, $p=0,535$. Verificamos na dimensão **Comportamento dos alunos com NEE**, que os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (3,72 versus 3,50), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,898$, $p=0,369$. Para a dimensão **Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula**, os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (2,71 versus 2,60), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 0,593$, $p=0,555$. No que respeita à dimensão **Estereótipos**, os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (4,13 versus 3,77), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

significativa, $Z=-1,155$, $p=0,248$. Deste modo, Globalmente nas atitudes, os docentes com formação contínua em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE (3,42 versus 3,28), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = - 1,047$, $p=0,299$, pelo que rejeitamos esta hipótese.

c) Os professores com formação especializada em Educação Especial apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Rejeitamos a normalidade de distribuição dos valores para as variáveis inclusão na sala de aula ($p=0,041$), comportamento ($p=0,009$) e estereótipos ($p=0,013$) no que se refere ao grupo dos professores que tiveram formação especializada em NEE. Assim, para estas variáveis vamos utilizar o teste não paramétrico alternativo ao teste t de Student que é o teste de Mann-Whitney.

Quadro 13 – Testes de normalidade (variável formação especializada)

	Tem formação especializada em NEE?	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estatística	gl	Estatística	gl
Inclusão Sala	Não	,123	55	,037	,963
	Sim	,215	11	,169	,848
Benefícios	Não	,116	55	,064	,969
	Sim	,108	11	,200*	,973
Comportamento	Não	,135	55	,014	,937
	Sim	,296	11	,008	,798
Impacto	Não	,143	55	,007	,940
	Sim	,222	11	,134	,890
Estereótipos	Não	,134	55	,016	,944
	Sim	,248	11	,056	,810
Global	Não	,091	55	,200*	,982
	Sim	,202	11	,200*	,926

Deste modo, de acordo com os valores de significância do teste de Levene, aceitamos a homogeneidade de variâncias para as variáveis em análise.

Quadro 14 – Teste de Levene (variável formação especializada)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Inclusão Sala	,001	,978
Benefícios	,297	,588

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Comportamento	,052	,820
Impacto	,400	,529
Estereótipos	1,346	,250
Global	,154	,696

Encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 15 – Teste t de Student para amostras independentes (variável formação especializada)

	Com formação NEE		Sem formação NEE		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito à Inclusão	3,95	1,08	3,54	1,51	0,048 a) *
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	3,49	0,72	3,24	0,71	0,027 a) *
Benefícios da Inclusão	3,41	0,52	3,27	0,48	0,048 *
Comportamento dos alunos com NEE	3,91	0,89	3,53	1,03	0,015 a) *
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	2,76	0,81	2,32	0,75	0,006 *
Estereótipos	4,20	0,78	3,86	0,98	0,035 a) *
Global	3,81	0,48	3,31	0,60	0,023 *

a) significância do teste de Mann-Whitney * $p \leq 0,05$

Verificamos que na dimensão **Direito à inclusão**, os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,95 versus 3,54), sendo a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,756$, $p=0,048$. No que respeita à dimensão **A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso**, os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,49 versus 3,24), sendo a diferença estatisticamente significativa, $Z=-1,098$, $p=0,027$. Para a dimensão **Benefícios da Inclusão** verificamos que os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,41 versus 3,27), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,833$, $p=0,0448$. No que respeita à dimensão **Comportamento dos alunos com NEE**, os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,91 versus 3,53), sendo a diferença estatisticamente significativa, $Z=-1,413$, $p=0,048$. Na dimensão **Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula**, os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,76 versus 2,32), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,511$, $p=0,006$. Para a dimensão **Estereótipos** verificamos que os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

NEE (4,20 versus 3,86), sendo a diferença estatisticamente significativa, $Z=-1,496$, $p=0,035$. Deste modo, podemos dizer que globalmente nas atitudes, os docentes com formação em NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem formação em NEE (3,81 versus 3,31), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -1,192$, $p=0,023$, pelo que confirmamos esta hipótese.

No que se refere à hipótese 3: **A Experiência de Ensino com crianças com NEE condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.**

a) Os professores com experiência de ensino com crianças com NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos, na sala de aula.

Aceita-se a normalidade de distribuição para todas as variáveis, de acordo com o teorema do limite central, pois só encontramos valores de significância inferiores a 0,05 nas variáveis em que a amostra é superior a 30 ($n=47$), ou seja no grupo dos professores com experiência de ensino com crianças com NEE.

Quadro 16 – Testes de normalidade (variável experiência de ensino)

		Experiência		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Inclusao Sala	Não	,131	19	,200*	,965	19	,681
	Sim	,153	47	,007	,930	47	,007
Benefícios	Não	,161	19	,200*	,949	19	,375
	Sim	,133	47	,036	,965	47	,173
Comportament o	Não	,172	19	,143	,883	19	,124
	Sim	,144	47	,016	,923	47	,004
Impacto	Não	,147	19	,200*	,902	19	,053
	Sim	,160	47	,004	,952	47	,050
Estereótipos	Não	,164	19	,189	,939	19	,254
	Sim	,137	47	,027	,934	47	,010
Global	Não	,141	19	,200*	,969	19	,749
	Sim	,082	47	,200*	,985	47	,802

De acordo com os valores de significância do teste de Levene aceita-se a homogeneidade de variâncias para as variáveis em análise.

Quadro 17 – Teste de Levene (variável experiência de ensino)

Levene's Test for Equality of Variances	
F	Sig.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Inclusao_Sala	,180	,692
Benefícios	1,644	,204
Comportamento	,000	,984
Impacto	,278	,600
Estereótipos	,617	,435
Global	,008	,930

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Quadro 18 – Teste t de Student para amostras independentes (variável experiência de ensino)

	Não possui experiência		Possui experiência		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito à Inclusão	3,00	1,29	3,82	1,11	0,269 a)
A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso	2,29	0,80	3,27	0,70	0,016 *
Benefícios da Inclusão	2,27	0,43	3,29	0,55	0,027 *
Comportamento dos alunos com NEE	2,25	0,87	3,74	0,90	0,044 *
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	2,48	0,87	2,71	0,76	0,279
Estereótipos	3,52	0,89	4,01	0,78	0,199 0,015
Global	3,23	0,47	3,79	0,52	*

a) significância do teste de Mann-Whitney * $p \leq 0,05$

Como é possível verificar, na dimensão **A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso**, os docentes com experiência de ensino com crianças com NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem experiência de ensino em NEE (3,49 versus 3,24), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,498, p=0,016$. No que concerne aos **Benefícios da Inclusão**, os docentes com experiência de ensino com crianças com NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem experiência de ensino em NEE (3,29 versus 2,27), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -0,154, p=0,027$. Verificamos na dimensão **Comportamento dos alunos com NEE** que os docentes com experiência de ensino com crianças com NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem experiência de ensino em NEE (3,74 versus 2,25), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -2,058, p=0,015$. Deste modo, globalmente nas atitudes os docentes com experiência de ensino com crianças com NEE obtêm valores mais elevados do que os docentes sem experiência de ensino

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

em NEE (3,79 versus 3,23), sendo a diferença estatisticamente significativa, $t(64) = -1,098, p=0,044$.

No que se refere à hipótese 4: **A idade dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.**

a) Os professores com menos idade tem atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Rejeita-se anormalidade de distribuição para as variáveis inclusão na sala ($p=0,047$) e comportamento ($p=0,024$) mas como a violação não é muito grande e se encontra satisfeito o pressuposto de homogeneidade de variâncias vamos continuar a análise com a Anova.

Quadro 19 – Testes de normalidade (variável idade)

	Idade	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Inclusao_Sala	< de 30 anos	,135	14	,200*	,954	14	,629
	de 31 a 40 anos	,197	32	,003	,897	32	,005
	de 41 a 50 anos	,146	20	,200*	,903	20	,047
Benefícios	< de 30 anos	,221	14	,063	,893	14	,090
	de 31 a 40 anos	,118	32	,200*	,944	32	,097
	de 41 a 50 anos	,172	20	,123	,925	20	,123
Comportamento	< de 30 anos	,208	14	,104	,853	14	,024
	de 31 a 40 anos	,169	32	,024	,912	32	,013
	de 41 a 50 anos	,191	20	,054	,928	20	,141
Impacto	< de 30 anos	,162	14	,200*	,949	14	,539
	de 31 a 40 anos	,131	32	,176	,938	32	,069
	de 41 a 50 anos	,186	20	,069	,915	20	,080
Estereótipos	< de 30 anos	,116	14	,200*	,945	14	,486
	de 31 a 40 anos	,143	32	,093	,937	32	,062
	de 41 a 50 anos	,163	20	,172	,904	20	,059
Global	< de 30 anos	,185	14	,200*	,957	14	,668
	de 31 a 40 anos	,103	32	,200*	,979	32	,755
	de 41 a 50 anos	,124	20	,200*	,979	20	,926

Como é observável na tabela, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos valores obtidos pelos docentes nas subescalas de atitudes face à inclusão em função da idade dos mesmos.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Quadro 20 – Anova (variável idade)

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
A Inclusão na sala de aula	Entre grupos	,850	2	,425	,813	,448
	No grupo	32,921	63	,523		
	Total	33,770	65			
Benefícios	Entre grupos	,369	2	,185	,701	,500
	No grupo	16,610	63	,264		
	Total	16,979	65			
Comportamento dos alunos com NEE	Entre grupos	1,638	2	,819	,980	,381
	No grupo	52,633	63	,835		
	Total	54,271	65			
Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula	Entre grupos	,691	2	,345	,541	,585
	No grupo	40,214	63	,638		
	Total	40,905	65			
Estereótipos	Entre grupos	,636	2	,318	,470	,627
	No grupo	42,683	63	,698		
	Total	43,319	65			
Global	Entre grupos	,322	2	,161	,626	,538
	No grupo	16,214	63	,257		
	Total	16,537	65			

Quadro 21 – Teste de Kruskal-Wallis (variável idade)

	Direito
Chi-square	1,872
df	2
Asymp. Sig.	,392

Quadro 22 – Estatísticas descritivas (variável idade)

		Nº.	Média	Desvio Padrão
Direito à Inclusão	< de 30 anos	14	4,0714	,99725
	de 31 a 40 anos	32	3,6250	1,33803
	de 41 a 50 anos	20	4,1500	,87509
	Total	66	3,8788	1,15712
A Inclusão na sala de aula	< de 30 anos	14	3,5000	,62141
	de 31 a 40 anos	32	3,2062	,76451
	de 41 a 50 anos	20	3,2700	,71752
	Total	66	3,2879	,72079
Benefícios	< de 30 anos	14	3,3750	,42743
	de 31 a 40 anos	32	3,2148	,51218
	de 41 a 50 anos	20	3,3563	,56692
	Total	66	3,2917	,51109
Comportamento	< de 30 anos	14	3,3095	1,02502
	de 31 a 40 anos	32	3,7187	,83863
	de 41 a 50 anos	20	3,6169	,95068

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

	Total	66	3,6010	,91375
Impacto	< de 30 anos	14	2,8143	,93632
	de 31 a 40 anos	32	2,5562	,80440
	de 41 a 50 anos	20	2,6900	,69893
	Total	66	2,6515	,79329
Estereótipos	< de 30 anos	14	4,0571	,57340
	de 31 a 40 anos	32	3,8313	,82714
	de 41 a 50 anos	20	4,0000	,95145
	Total	66	3,9303	,81637
Global	< de 30 anos	14	3,4392	,39939
	de 31 a 40 anos	32	3,2766	,50275
	de 41 a 50 anos	20	3,3944	,57607
	Total	66	3,3468	,50439

Deste modo, no que respeita à dimensão ***Direito à inclusão***, os docentes com 41-50 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (4,15 versus 3,62), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2_{kw}(2)=1,872, p=0,392$. Na dimensão ***A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso*** verificamos que os docentes com menos de 30 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (3,50 versus 3,20), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,813, p=0,448$. Para a dimensão ***Benefícios da Inclusão*** constatou-se que os docentes com menos de 30 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (3,37 versus 3,21), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,701, p=0,500$. Na dimensão ***Comportamento dos alunos com NEE***, os docentes com 31-40 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com menos de 30 valores mais baixos (3,71 versus 3,30), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,980, p=0,381$. Verificamos, em termos da dimensão ***Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula***, que os docentes com menos de 30 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (2,81 versus 2,55), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,541, p=0,585$. Na dimensão ***Estereótipos***, os docentes com menos de 30 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (4,05 versus 3,83), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,470, p=0,627$. Deste modo, podemos dizer que globalmente nas atitudes, os docentes com menos de 30 anos obtêm valores mais elevados e os docentes com 31-40 valores mais baixos (3,50 versus 3,20), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(2, 63) = 0,626, p=0,538$, pelo que não confirmamos a hipótese.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

No que se refere à hipótese 5: **Existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e as atitudes face à inclusão.**

a) Os professores com maior grau de habilitação apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Aceita-se a normalidade de distribuição para todas as variáveis, de acordo com o teorema do limite central, pois só encontramos valores de significância inferiores a 0,05 nas variáveis em que a amostra é superior a 30 ($n=56$), ou seja no grupo dos professores com habilitações académicas ao nível da licenciatura.

Quadro 23 – Testes de normalidade (variável habilitações literárias)

Habilitações		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Inclusao Sala	Bacharel	,129	9	,200*	,953	9	,718
	Licenciado	,154	56	,002	,947	56	,016
Benefícios	Bacharel	,250	9	,111	,877	9	,146
	Licenciado	,092	56	,200*	,975	56	,285
Comportamento	Bacharel	,231	9	,182	,930	9	,479
	Licenciado	,146	56	,004	,922	56	,001
Impacto	Bacharel	,225	9	,200*	,881	9	,161
	Licenciado	,149	56	,003	,935	56	,005
Estereótipos	Bacharel	,278	9	,044	,837	9	,053
	Licenciado	,127	56	,024	,947	56	,016
Global	Bacharel	,157	9	,200*	,969	9	,889
	Licenciado	,075	56	,200*	,989	56	,885

De acordo com os valores de significância do teste de Levene aceita-se a homogeneidade de variâncias para as variáveis em análise.

Quadro 24– Teste de Levene (variável habilitações literárias)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig.
Inclusao_Sala	,174	,698
Benefícios	,017	,897
Comportamento	,102	,751
Impacto	1,352	,249
Estereótipos	,475	,493
Global	,274	,602

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos valores obtidos pelos docentes nas subescalas de atitudes face à inclusão em função das habilitações literárias dos mesmos.

Quadro 25 – Teste *t de Student* para amostras independentes (variável habilitações literárias)

	Bacharel		Licenciado		Sig.
	Média	Dp	Média	Dp	
Direito	4,11	0,93	3,84	1,20	0,659 a)
Inclusao_Sala	3,13	0,70	3,33	0,73	0,464
Benefícios	3,24	0,53	3,28	0,50	0,795
Comportamento	3,52	0,91	3,60	0,92	0,817
Impacto	2,89	0,60	2,63	0,82	0,354
Estereótipos	4,20	0,79	3,87	0,81	0,258
Global	3,40	0,48	3,33	0,51	0,737

a) significância do teste de Mann-Whitney

Deste modo, no que concerne à dimensão ***Direito à inclusão***, os docentes com bacharelato obtêm valores mais elevados (4,11 versus 3,84), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $Z=-0,442$, $p=0,659$. Na dimensão ***A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso***, os docentes com licenciatura obtêm valores mais elevados (3,33 versus 3,13), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(63) = -0,737$, $p=0,464$. Verificamos que na dimensão ***Benefícios da Inclusão***, os docentes com licenciatura obtêm valores mais elevados (3,28 versus 3,242), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(63) = -0,262$, $p=0,795$. No que se refere à dimensão ***Comportamento dos alunos com NEE***, os docentes com licenciatura obtêm valores mais elevados (3,60 versus 3,52), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(63) = -0,233$, $p=0,817$. Na dimensão ***Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula***, os docentes com bacharelato obtêm valores mais elevados (2,89 versus 2,63), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(63) = 0,914$, $p=0,354$. Verificamos para a dimensão ***Estereótipos*** que os docentes com bacharelato obtêm valores mais elevados (4,20 versus 3,87), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $t(63) = 1,142$, $p=0,258$. Podemos então dizer que globalmente nas atitudes os docentes com bacharelato obtêm valores mais elevados (3,40 versus 3,33), não sendo, no entanto, a

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

diferença estatisticamente significativa, $t(63) = 0,337$, $p=0,737$, pelo que rejeitamos esta hipótese.

No que se refere à hipótese 6: **O Tempo de Serviço dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.**

a) Os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Aceita-se a normalidade de distribuição para todas as variáveis, de acordo com o teorema do limite central, pois só encontramos valores de significância inferiores a 0,05 nas variáveis em que a amostra é superior a 30 ($n=43$), ou seja no grupo dos professores com tempo de serviço entre os 7-24 anos. O pressuposto de homogeneidade de variâncias encontra-se satisfeito, como se pode observar nas tabelas abaixo apresentadas.

Quadro 26 – Testes de normalidade (variável tempo de serviço)

	Exercício de Docência	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Inclusao_Sala	< de 3 anos	,179	10	,200*	,923	10	,385
	de 4 a 6 anos	,204	8	,200*	,939	8	,599
	de 7 a 24 anos	,145	43	,023	,940	43	,025
	de 25 a 35 anos	,257	5	,200*	,882	5	,318
Benefícios	< de 3 anos	,230	10	,141	,923	10	,379
	de 4 a 6 anos	,206	8	,200*	,897	8	,272
	de 7 a 24 anos	,112	43	,200*	,959	43	,127
	de 25 a 35 anos	,170	5	,200*	,990	5	,980
Comportamento	< de 3 anos	,212	10	,200*	,879	10	,126
	de 4 a 6 anos	,223	8	,200*	,927	8	,492
	de 7 a 24 anos	,133	43	,055	,924	43	,007
	de 25 a 35 anos	,245	5	,200*	,871	5	,272
Impacto	< de 3 anos	,233	10	,131	,877	10	,121
	de 4 a 6 anos	,175	8	,200*	,910	8	,354
	de 7 a 24 anos	,160	43	,007	,940	43	,025
	de 25 a 35 anos	,209	5	,200*	,969	5	,872
Estereótipos	< de 3 anos	,197	10	,200*	,861	10	,079
	de 4 a 6 anos	,264	8	,106	,937	8	,584
	de 7 a 24 anos	,134	43	,052	,950	43	,059
	de 25 a 35 anos	,259	5	,200*	,870	5	,266
Global	< de 3 anos	,203	10	,200*	,968	10	,871
	de 4 a 6 anos	,171	8	,200*	,955	8	,759
	de 7 a 24 anos	,096	43	,200*	,981	43	,699
	de 25 a 35 anos	,311	5	,128	,807	5	,092

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos valores obtidos pelos docentes nas subescalas de atitudes face à inclusão em função tempo de serviço dos mesmos.

Quadro 27 – ANOVA (variável tempo de serviço)

		Soma dos	df	Média dos	F	Sig.
		quadrados		quadrados		
Inclusão	Entre grupos	,599	3	,200	,373	,773
	No grupo	33,171	62	,535		
	Total	33,770	65			
Benefícios	Entre grupos	,408	3	,136	,508	,698
	No grupo	16,571	62	,269		
	Total	16,979	65			
Comportamento	Entre grupos	1,595	3	,532	,626	,601
	No grupo	52,696	62	,850		
	Total	54,271	65			
Impacto	Entre grupos	,338	3	,113	,172	,915
	No grupo	40,569	62	,654		
	Total	40,905	65			
Estereótipos	Entre grupos	1,064	3	,355	,521	,690
	No grupo	42,255	62	,682		
	Total	43,319	65			
Global	Entre grupos	,225	3	,075	,285	,836
	No grupo	16,312	62	,263		
	Total	16,537	65			

Quadro 28 – Teste de Kruskal-Wallis (variável tempo de serviço)

	Direito
Chi-square	,895
df	3
Asymp. Sig.	,827

Verificamos que na dimensão ***Direito à inclusão***, os docentes com 4-6 anos e os com 25-35 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com < 3 anos valores mais baixos (4,00 versus 3,50), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2_{KW}(3) = 0,895, p = 0,827$. Na dimensão ***A Inclusão na sala de aula/ Condições para o sucesso***, os docentes com 4-6 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 7-24 anos valores mais baixos (3,52 versus 3,23), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,373, p = 0,733$. No que respeita à dimensão ***Benefícios da Inclusão***, os docentes com 4-6 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 25-35

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

anos valores mais baixos (3,39 versus 3,20), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,508, p=0,698$. Para a dimensão **Comportamento dos alunos com NEE** verificamos que os docentes com < 3 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 25-35 anos valores mais baixos (3,93 versus 3,40), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,626, p=0,601$. No que respeita ao **Impacto Negativo da Inclusão na Sala de Aula**, os docentes com < 3 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 4-6 anos valores mais baixos (2,70 versus 2,50), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,172, p=0,915$. Na dimensão **Estereótipos**, os docentes com < 3 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 4-6 anos valores mais baixos (4,18 versus 3,70), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,521, p=0,690$. Assim, podemos verificar que globalmente nas atitudes os docentes com < 3 anos de tempo de serviço obtêm valores mais elevados e os docentes com 25-35 anos valores mais baixos (3,47 versus 3,25), não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, $F(3, 62) = 0,285, p=0,836$, pelo que rejeitamos esta hipótese.

Quadro 29 – Estatísticas descritivas (variável tempo de serviço)

		N	Média	D. padrão
Direito	< de 3 anos	10	3,5000	1,35401
	de 4 a 6 anos	8	4,0000	1,30931
	de 7 a 24 anos	43	3,9302	1,09968
	de 25 a 35 anos	5	4,0000	1,22474
	Total	66	3,8788	1,15712
Inclusão_Sala	< de 3 anos	10	3,3400	,63281
	de 4 a 6 anos	8	3,5250	,62278
	de 7 a 24 anos	43	3,2372	,75120
	de 25 a 35 anos	5	3,2400	,88769
	Total	66	3,2879	,72079
Benefícios	< de 3 anos	10	3,4375	,56289
	de 4 a 6 anos	8	3,3906	,53635
	de 7 a 24 anos	43	3,2500	,49401
	de 25 a 35 anos	5	3,2000	,60338
	Total	66	3,2917	,51109
Comportamento	< de 3 anos	10	3,9333	,71665
	de 4 a 6 anos	8	3,4169	,98802
	de 7 a 24 anos	43	3,5814	,96525
	de 25 a 35 anos	5	3,4000	,72265
	Total	66	3,6010	,91375
Impacto	< de 3 anos	10	2,7000	,88066

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

	de 4 a 6 anos	8	2,5000	1,10065
	de 7 a 24 anos	43	2,6837	,75622
	de 25 a 35 anos	5	2,5200	,52154
	Total	66	2,6515	,79329
Estereótipos	< de 3 anos	10	4,1800	,89666
	de 4 a 6 anos	8	3,7000	,84177
	de 7 a 24 anos	43	3,9209	,74978
	de 25 a 35 anos	5	3,8800	1,26965
	Total	66	3,9303	,81637
Global	< de 3 anos	10	3,4778	,43943
	de 4 a 6 anos	8	3,3333	,58728
	de 7 a 24 anos	43	3,3290	,49738
	de 25 a 35 anos	5	3,2593	,66512
	Total	66	3,3468	,50439

Após a apresentação dos resultados da escala de atitudes passa-se à apresentação da informação recolhida nas sessões. A informação recolhida nas sessões dos grupos focais foi obtida através do guião (protocolo), tendo por objetivo encontrar respostas para: 1) a percepção da deficiência; 2) atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula; 3) atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula; 4) expetativas de vida futura face do aluno com deficiência.

Enuncia-se, de seguida, o quadro das categorias e subcategorias encontradas. Em anexo encontra-se o quadro descritivo das categorias, subcategorias e respetivos indicadores (Anexo XI, XII, XIII e XIV).

Quadro 30- Categorias e subcategorias do estudo qualitativo

Categoria 1: Percepção da Deficiência		
Subcateg.	a) Visão da deficiência	
	b) origem da deficiência	
	c) Semelhanças e diferenças do par com NEE	
Categoria 2: Atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora	Categoria 3: Atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental	
Subcategoria	a) capacidade de aprendizagem	a) realização de atividades
	b) realização de atividades	b) participação no trabalho de grupo
	c) participação no trabalho de grupo	c) participação nas brincadeiras
	d) participação nas brincadeiras	d) representação social
	e) representação social	
Categoria 4: Atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência	Categoria 5: Atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência mental	

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

motora		
Subcategoria	a) incapacidade de realização de atividades	a) incapacidade de aprender
	b) percepção social	b) incapacidade de realização de atividades
		b) incapacidade de participação no trabalho de grupo
		c) exclusão das brincadeiras
		d) percepção social
Categoria 6 : Expetativas de vida futura do aluno com deficiência motora		Categoria 7 : Expetativas de vida futura do aluno com deficiência mental
Subca.	a) casar	a) casar
	b)ter filhos	b)ter filhos
	c)trabalhar	c)trabalhar

Os resultados da nossa investigação sugeriram atitudes distintas em relação ao aluno com deficiência motora e ao aluno com deficiência mental. Muito embora o propósito do estudo não visasse a distinção entre atitudes face a um tipo específico de deficiência, os resultados refletem estas mesmas diferenças, pelo que os dados apresentados serão tratados de acordo com esta realidade. Apresentaremos, de seguida, o quadro com as frequências da categoria percepção da deficiência, subcategorias e indicadores.

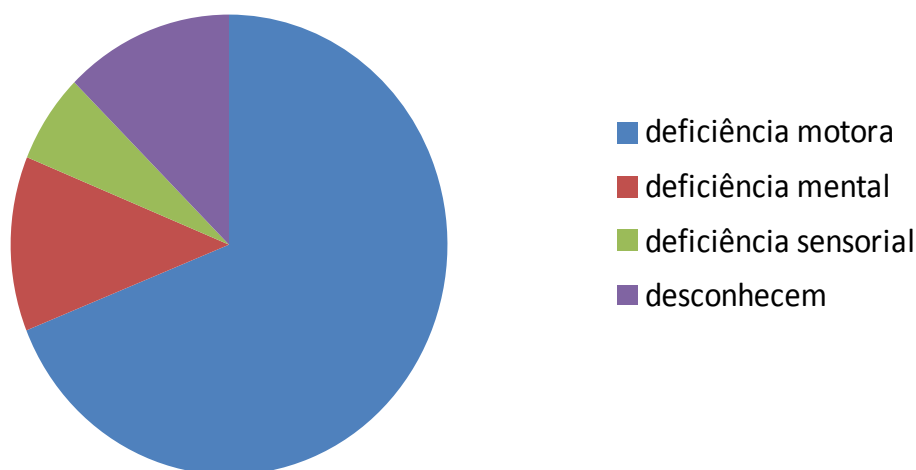
Quadro 31- Frequências e percentagens da categoria **percepção da deficiência**

Categorias Incidência	Subcategorias Indicadores	Freq.	Perc. %	
C1- PERCEÇÃO DA DEFICIÊNCIA N = 16 (100%)	a)VISÃO DA DEFICIÊNCIA			
	estar numa cadeira de rodas.....	3	18,75	
	estar numa cadeira de rodas porque não sente as pernas.....	1	6,25	
	estar numa cadeira de rodas por não ter pernas.....	3	18,75	
	estar numa cadeira de rodas por não mexer os braços...	1	6,25	
	não ter braços.....	2	12,5	
	não ter mãos nem dedos.....	1	6,25	
	doentinhos da cabeça.....	1	6,25	
	não ter consciência	1	6,25	
	não conseguir ver bem.....	1	6,25	
	não sei.....	2	12,5	
		Total	16	100%
		b)ORIGEM DA DEFICIÊNCIA		
	desconhecida.....	2	12,5	
	da barriga da mãe.....	1	6,25	
	da forma como eles nascem.....	3	18,75	
	porque a mãe é drogada.....	1	6,25	
	porque a mãe fuma.....	1	6,25	
	porque a mãe é alcoólica.....	2	12,5	

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

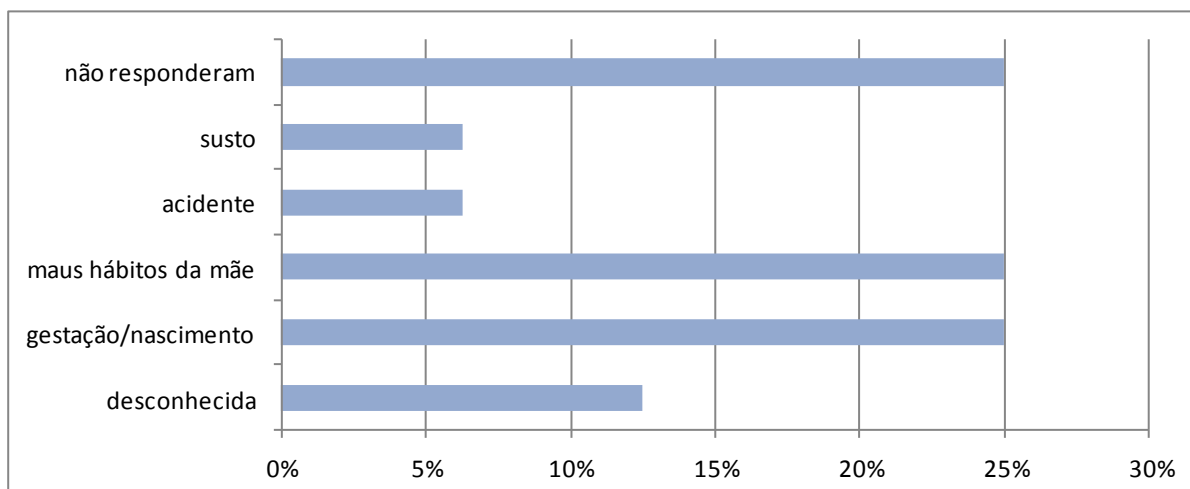
num acidente de carro.....	1	6,25
devido a um susto.....	1	12,5
não opinou.....	4	25
Total	16	100%
c)SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DO PAR COM NEE		
é igual	3	18,75
é igual à gente pois é humano.....	3	18,75
é igual à gente mas anda de cadeiras de rodas.....	3	18,75
é igual à gente mas têm problemas de cabeça.....	1	6,25
é igual à gente mas fala outra fala.....	2	12,5
é diferente pois faz as coisas mas não sabe o que está fazendo.....	2	12,5
é diferente.....	2	12,5
Total	16	100%

Gráfico 16 - Frequências da categoria percepção da deficiência: **subcategoria visão da deficiência**



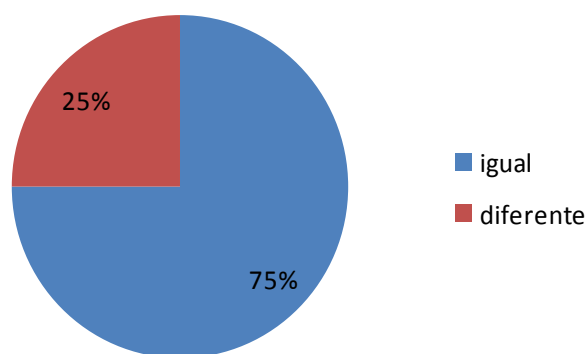
Através da análise do gráfico é possível verificar que cerca de 69% dos alunos percecionam a deficiência motora. Cerca de 50% dos alunos referem que o deficiente é alguém que está “numa cadeira de rodas”, por não “ter pernas”, “não sentir as pernas” ou “não mexer as pernas”. Cerca de 18,75% dos alunos entendem que o deficiente não possui algum membro como não ter “ braços” ou “a mão”. Apenas 12,5% dos alunos percecionam a deficiência mental, onde o deficiente é visto como um “doentinho da cabeça” ou “alguém que não tem consciência”. Cerca de 6,25% dos alunos apontaram a deficiência sensorial.

Gráfico 17 -Frequências da categoria percepção da deficiência: **subcategoria origem da deficiência.**



Através da análise do gráfico podemos perceber a forma como os pares sem NEE entendem a origem da deficiência. Deste modo, cerca de 12,5% dos alunos apontam desconhecer a origem da deficiência; cerca de 25% dos alunos respondeu que a origem da deficiência deve-se a fatores relacionados com a gestação ou parto, considerando que “a forma como eles nascem”, ou problemas relacionados com “a barriga da mãe” serem a causa. Um quarto dos alunos considera que a razão da deficiência advém dos maus hábitos da mãe, “porque a mãe é drogada”, ou “porque fuma” ou ainda “é alcoólica”. Do total dos 16 alunos, 6,25% considera que a deficiência é originada por um acidente de viação, ou ainda por um “susto” (6,25%). Cerca de 25 % dos alunos não deu a sua opinião sobre este tema.

Gráfico 18 - Frequências da categoria percepção da deficiência: **subcategoria semelhanças e diferenças do par com NEE**



As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Através da análise do gráfico podemos constatar que cerca de 75% dos alunos consideram os seus pares iguais, pois “são humanos”, embora “andem de cadeira de rodas”, “tenham um problema de cabeça” ou “falem outra fala”. Apenas um quarto dos alunos consideram os seus pares com NEE diferentes de si, pois “fazem coisas que não sabem o que estão fazendo” ou são simplesmente “diferentes”.

Quadro 32 - Quadro comparativo das frequências e percentagens das categorias: atitudes face à inclusão de alunos com deficiência motora; atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental

categoria 2: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora

Subcategorias / Indicadores	F	%
a)CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM		
aprende porque o problema é o corpo.....	5	31,25
aprende porque não tem dificuldades	5	31,25
compreende.....	2	12,50
consegue aprender.....	2	12,50
percebe.....	1	6,25
não opinou.....	1	6,25
Total	16	100
b)REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES		
pode ler.....	3	18,75
pode escrever.....	1	6,25
pode trabalhar no computador.....	1	6,25
pode fazer contas	1	6,25
pode jogar	1	6,25
pode fazer tudo.....	5	31,25
pode participar nas histórias.....	1	6,25
podem fazer natação.....	1	6,25
não opinou.....	2	12,50
Total	16	100
c) PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DE GRUPO		
trabalhava com o menino de cadeira de rodas.....	9	56,25
participava num trabalho de grupo porque é inteligente.....	2	12,50
não opinou.....	5	31,25
Total	16	100
d) PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS		
era amigo	11	68,75
era mais amigo porque são mais meigos e amigos	1	6,25
ele precisa da nossa ajuda.....	1	6,25
brincava com ele.....	3	18,75

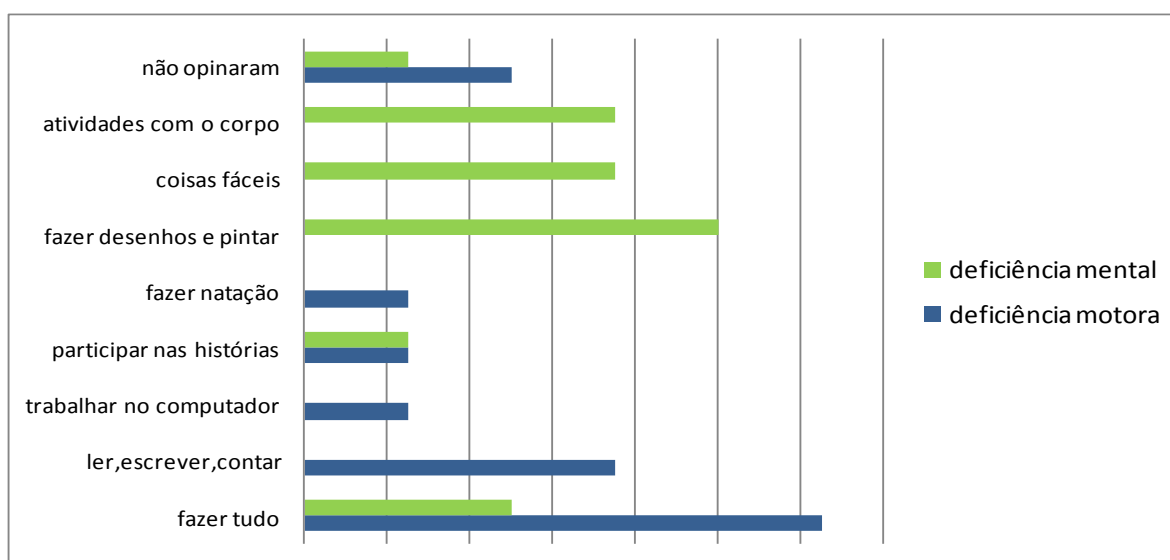
categoria 3: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental

Subcategorias / Indicadores	F	%
a) REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES		
pode fazer desenhos e pintar.....	4	25,00
pode fazer algumas atividades, mas coisas fáceis.....	3	18,75
podem mexer com os pés.....	1	6,25
não sei.....	1	6,25
pode jogar porque tem pernas	1	6,25
pode correr.....	1	6,25
pode jogar alguns jogos.....	2	12,50
pode fazer tudo.....	2	12,50
pode participar em histórias.....	1	6,25
Total	16	100
b) PARTICIPAÇÃO NO TRABALHO DE GRUPO		
trabalhava com o menino com síndrome de <i>down</i>	1	6,25
trabalhava para ele perceber melhor as coisas.....	1	6,25
trabalhava mas tinha de me esforçar	3	18,75
não opinou.....	11	68,75
Total	16	100
c) PARTICIPAÇÃO NAS BRINCADEIRAS		
era amigo dele.....	11	68,75
no recreio brincava com ele.....	2	12,50
não opinou.....	2	12,50

	Total	16	100		Total	16	100
e) REPRESENTAÇÃO SOCIAL				d) REPRESENTAÇÃO SOCIAL			
é amigo.....	15	93,75		é amigo.....	13	81,25	
é bonito.....	15	93,75		é bonito.....	10	62,50	
é meigo.....	14	87,50		é meigo.....	12	75,00	
é inteligente.....	12	75,00		é feliz.....	13	81,25	
é feliz.....	13	81,25					

Através dos resultados expressos na tabela podemos verificar que 93,75% dos alunos apresentam uma atitude positiva face aos seus pares com NEE de âmbito motor, no que respeita às suas capacidades de aprendizagem. Deste modo, cerca de 75% dos alunos referiram que os alunos com deficiência motora aprendem porque “não têm dificuldade”. Cerca de 31,25% dos alunos referiu que os alunos aprendem porque o “problema é o corpo” e a mesma percentagem referiu que estes alunos não apresentam dificuldades na capacidade de aprender. Cerca de 25% dos alunos referiram que os alunos com necessidades educativas de âmbito motor “consegue perceber” e “compreender e cerca de 31,25% dos alunos acredita que os alunos com deficiência motora podem fazer tudo. Não foi encontrada esta subcategoria no âmbito do par com deficiência mental.

Gráfico 19- Comparativo das categorias: atitudes face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes face à inclusão de alunos com deficiência mental, subcategoria realização de atividades.

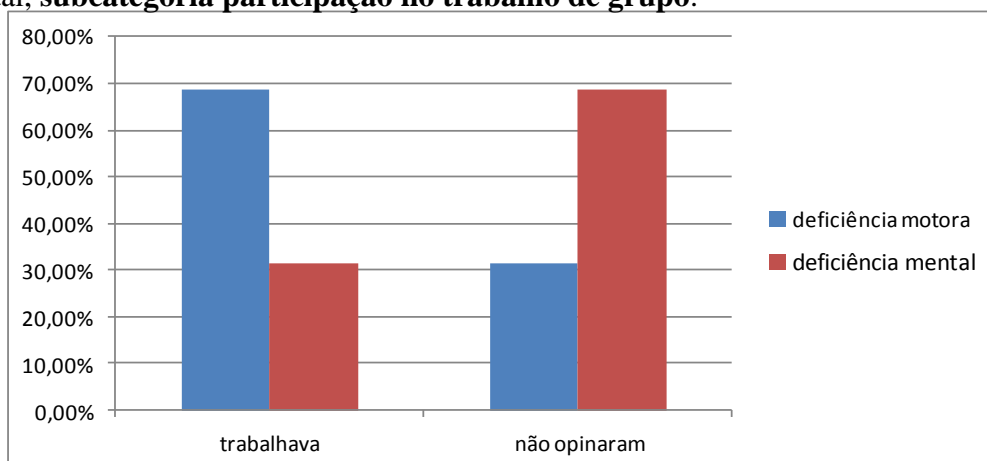


No que respeita às atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora, e como podemos ver a partir do gráfico 19, cerca de 31,5% dos alunos acredita que estes

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

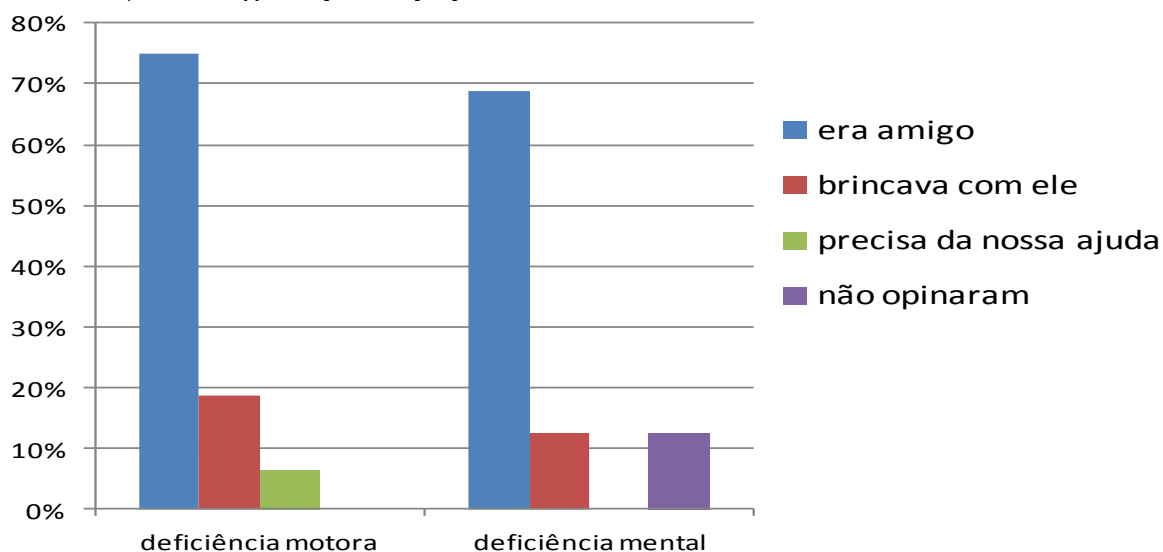
alunos conseguem fazer atividades com “ler”, “escrever” e “contar”. Cerca de 6,25% dos alunos acreditam que podem fazer atividades como “participar em histórias”, “jogar”, “trabalhar no computador e “fazer natação”. No que respeita à atitude favorável face à realização das atividades por parte do deficiente mental, podemos verificar que cerca de 25% dos alunos acreditam que os seus pares podem fazer atividades como “desenhos e pintar” e a mesma percentagem acredita que podem fazer atividades com o corpo. Cerca de 12,5% dos alunos acreditam que os seus pares podem fazer tudo e cerca de 18,75% acreditam que podem fazer “algumas atividades fáceis”. Uma percentagem de 6,25% considera que estes alunos com NEE podem “participar em histórias” e “jogar alguns jogos”.

Gráfico 20 – Comparativo das categorias: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, **subcategoria participação no trabalho de grupo.**



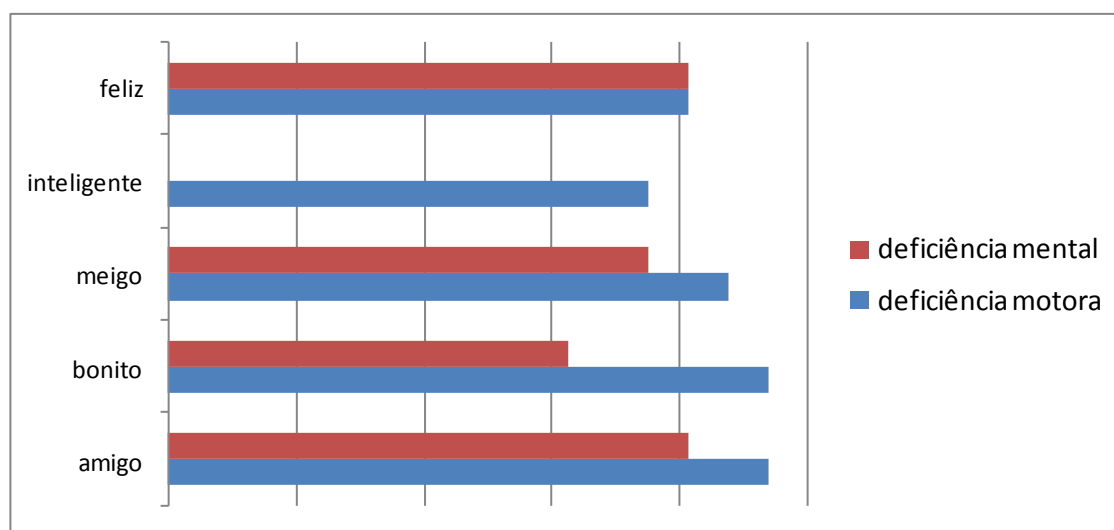
Em termos da participação dos pares com deficiência motora no grupo de trabalho, cerca de 68,75% dos alunos referiram que os alunos com deficiência motora poderiam participar no seu grupo de trabalho. Cerca de 31,25% dos alunos não opinaram se trabalhariam com o seu par. Em termos da participação do aluno com deficiência mental no grupo de trabalho, apenas 31,25% dos alunos referiram que trabalhavam com os seus pares com esta deficiência, “para ele perceber melhor as coisas”, muito embora 18,75% destes alunos tenham referido que “trabalhavam, mas tinham de se esforçar”.

Gráfico 21 – Comparativo das categorias: atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, **subcategoria participação nas brincadeiras**



Através da análise do gráfico é possível constatar que cerca de 75% dos alunos referiram que eram amigos do seu par com NEE de âmbito motor, cerca de 18,75% dos alunos referiu que brincavam com os mesmos e cerca de 6,25% referiu que era amigo porque “ele precisa da nossa ajuda”. Cerca de 68,75% dos alunos também referiram que eram amigos do seu par com limitações mentais, 12,5% dos alunos referiram que brincavam com estes meninos no recreio e a mesma percentagem (12,25%) não opinou.

Gráfico 22 – Comparativo da categoria atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência motora e com deficiência mental, **subcategoria representação social**



No gráfico 22, apresentamos a percepção social dos pares sem NEE, face aos seus pares. Deste modo, cerca de 93,75% dos alunos considera que o aluno com deficiência motora

As atitudes dos professores do 1º ciclo, perceções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

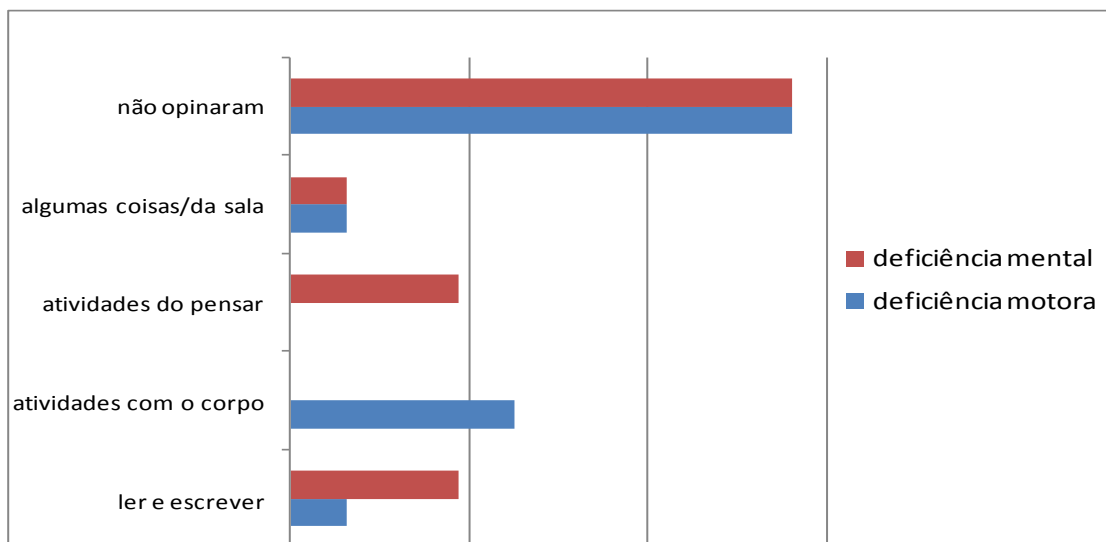
é “amigo” e “bonito”. Cerca de 87,5% dos alunos considera o seu par “meigo”, 75% dos alunos considera-o “inteligente” e 81,12% “feliz”. No que respeita à perceção social dos alunos com deficiência mental, cerca de 81,25% dos alunos considera o seu par como “amigo” e “feliz”. Cerca de 75% dos alunos considera que é “meigo” e 62,5% dos alunos considera-o bonito. Não foi encontrada o atributo de inteligente no caso do deficiente mental.

Quadro 33 - Comparativo da categoria atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes negativas face à inclusão do aluno com deficiência mental.

CATEGORIA: ATITUDES NEGATIVAS FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA			CATEGORIA: ATITUDES NEGATIVAS FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL		
Subcategorias / Indicadores	N	%	Subcategorias / Indicadores	N	%
INCAPACIDADE DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES			INCAPACIDADE DE APRENDER		
em escrever	1	6,25	não aprende.....	4	25,00
dificuldade em pegar num lápis e cortar com uma tesoura.....	1	6,25	não percebe.....	2	12,50
jogos de andar muito.....	1	6,25	tem dificuldades.....	9	56,25
em fazer desporto, tipo futebol, porque precisam das pernas.....	1	6,25	não tem cabeça para compreender.....	1	6,25
em fazer algumas coisas.....	2	12,50	Total 16	100	
precisa da ajuda da professora para a expressão plástica, para modelar.....	1	6,25	INCAPACIDADE DE REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES		
não opinaram.....	9	56,25	não pode ler	2	12,50
Total 16	100		não pode escrever.....	1	6,25
			não pode fazer contas.....	1	6,25
			não podem participar nas histórias.....	1	6,25
			não pode jogar à cartas porque não pensa.....	1	6,25
			não sabe fazer as coisas da sala.....	1	6,25
			não opinaram.....	9	56,25
			Total 16	100	
			INCAPACIDADE DE PARTICIPAÇÃO NO SEU GRUPO DE TRABALHO		
			em fazer um trabalho de grupo porque é limitado.....	7	43,75
			podia rasgar/ descolar trabalho.....	1	6,25
			não opinou.....	8	50,00
			Total 16	100,00	
			Exclusão das Brincadeiras de amigos		
			não podiam jogar todas as brincadeira....	1	6,25
			são mais limitados na amizade.....	4	25,00
			são mais raivosos.....	1	6,25
			não opinou.....	10	62,50
			Total 16	100	
			Perceção Social		
Perceção Social			é feio.....	1	6,25
é triste.....	3	18,75	é limitado.....	14	87,50
é egoísta.....	1	6,25	é egoísta.....	3	18,75
não opinou.....	12	75,00	é triste.....	2	12,50

Através da análise do quadro 33 é possível constatar que 56,25% dos alunos considera que o seu par com deficiência mental “tem dificuldades” em aprender, sendo que, 25% dos alunos considera que estes não “conseguem aprender”. Cerca de 12,50% dos alunos acredita que o seu par “não percebe” e 6,25% acredita que este não “tem cabeça para compreender”.

Gráfico 23 – Comparativo da categoria atitudes negativas face à inclusão, **subcategoria incapacidade de realização de atividades.**

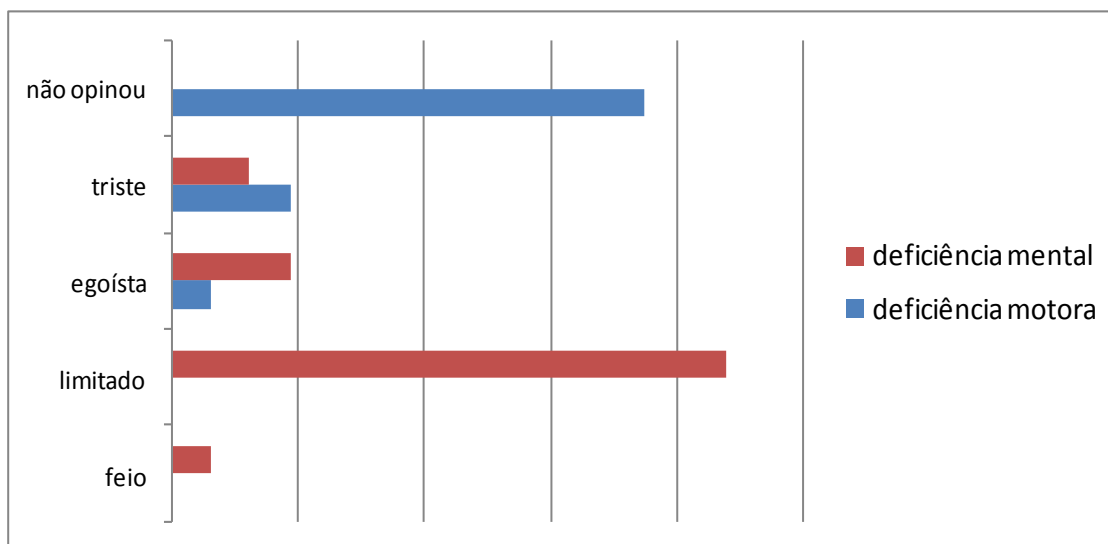


A leitura do gráfico permite-nos apontar, no que respeita às atitudes negativas face à inclusão, que cerca de 6,2% dos alunos considera que os alunos com deficiência motora não conseguem escrever, sendo este valor superior na incapacidade dos alunos com deficiência mental em “escrever e ler” (cerca de 18,75%). No que respeita às atividades com o corpo, cerca de 25% dos alunos considera que os seus pares com deficiência motora não conseguem fazer atividades como “pegar num lápis”, “cortar com uma tesoura”, fazer “jogos de andar muito” e “jogar futebol” ou fazer trabalhos de expressão plástica, não tendo sido verificado o mesmo nos pares com deficiência mental. No que respeita a atividades que envolvem o pensar, cerca de 18,25% dos alunos consideram que os seus pares com deficiência mental não conseguem “contar”, “participar nas histórias”, “jogar às cartas” ou “contar”. Podemos verificar que uma maior percentagem de alunos acredita que os seus pares com deficiência mental não “conseguem fazer algumas coisas”, sem especificar. Contudo, é observável que em ambas as deficiências, cerca de metade dos alunos não tiveram qualquer opinião.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Através da análise do quadro 33, podemos verificar que cerca de 43,75% dos alunos julga que o seu par com NEE é incapaz de realizar um trabalho de grupo, pois é “limitado”. Cerca de 6,25% dos alunos creem que o seu par não pode participar pois “podia rasgar e descolar o trabalho”. Cerca de 50% dos alunos não emitiram uma opinião sobre este assunto. No que respeita à exclusão do grupo de brincadeiras dos amigos, cerca de 25% dos alunos acredita que o seu par “não pode jogar todas as brincadeiras”, cerca de 6,25% dos alunos refere que o seu par com deficiência mental é “mais raivoso”. Cerca de 62,5% dos alunos não manifestaram opinião sobre este assunto.

Gráfico 24 – comparativo das categorias: atitudes negativas face à inclusão de alunos com deficiência motora e atitudes negativas positivas face à inclusão de alunos com deficiência mental, **subcategoria percepção social**



No que concerne percepção social do aluno com deficiência motora, o mesmo é considerado por cerca de 18,75% dos alunos como “triste” e cerca de 6,25% dos alunos considera-o “egoísta”. Cerca de 75% dos alunos não tiveram uma opinião sobre esta matéria. Cerca de 87,50% dos alunos considera o seu par com deficiência intelectual como “limitado”. Cerca de 18,7% dos alunos considera que o mesmo é “egoísta”, 12,50% “triste” e 6,25% “feio”.

Quadro 34 - Comparativo das categorias: expetativas de vida futura face ao aluno com deficiência motora e expetativas de vida futura face ao aluno com deficiência mental

CATEGORIA 6: EXPETATIVAS DE VIDA FUTURA FACE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA			CATEGORIA 7: EXPETATIVAS DE VIDA FUTURA FACE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL		
Subcategorias / Indicadores	F	%	Subcategorias / Indicadores	F	%
a) CASAR			a) CASAR		
pode casar.....	15	93,75	não pode casar.....	7	43,75
não opinou.....	1	6,25	não opinou.....	9	56,25
Total	16	100	Total	16	100
b) TER FILHOS			b) TER FILHOS		
pode ter filhos.....	6	37,50	não pode ter filhos.....	4	25,00
não opinou.....	10	62,50	não opinou.....	12	75,00
Total	16	100	Total	16	100
c) TRABALHAR			c) TRABALHAR		
pode ter um emprego.....	8	50,00	não pode fazer nada	2	12,50
pode trabalhar.....	3	18,75	não pode ter um emprego.....	7	43,75
podem fazer coisas.....	1	6,25	não pode trabalhar.....	3	18,75
não opinou.....	4	25,00	não pode fazer coisas.....	2	12,50
Total	16	100	Total	16	100
Total	16	100	Total	16	100

Através da análise do quadro podemos constatar que cerca de 93,75% dos alunos acreditam que o seu par com NEE de âmbito motor podem “casar” e 37,50% acredita que podem “ter filhos”. Cerca de 68,75% dos alunos acreditam que podem estar no ativo, mais especificamente, 50% acredita que podem “trabalhar” e 18,75% que pode “ter um emprego”. Cerca de 6,75% dos alunos acredita que podem fazer outras coisas. No que concerne às expetativas de vida futura dos alunos com deficiência mental, 43,75% dos seus pares sem NEE acreditam que não podem casar e cerca de 25% dos alunos acredita que não podem ter filhos. Cerca de 62,50 % dos alunos não acredita que os mesmos possam trabalhar e cerca de 12,50% dos alunos é da opinião de que “não podem fazer nada”. A mesma percentagem (12,5%) acredita que não podem fazer coisas e cerca de 12,50% dos alunos afirma não saber.

7.2 Discussão de Resultados

O estudo das atitudes tem merecido atenção por parte de inúmeros investigadores por ser um fator determinante para o sucesso dos alunos com NEE. De facto, o sucesso da educação inclusiva está intimamente relacionado com a variável atitudes dos professores (Bauer, 1994), que determina grandemente o fracasso ou sucesso dos alunos (Leyser e Tappendorf, 2001). Muito embora os professores apoiem a inclusão enquanto princípio

filosófico (Bradley, 2009) a verdade é que muitos estudos demonstram que os professores sentem que há falta de tempo, competências, formação e recursos para que a inclusão seja possível (Leitão, 2007), existindo ainda muita resistência, sobretudo dos professores do ensino regular (Ainscow e César, 2006). Como foi apontado anteriormente na nossa revisão bibliográfica, as atitudes dos professores face à inclusão, o seu estudo e conhecimento são fundamentais para a caracterização do paradigma inclusivo.

O presente estudo foi desenhado para determinar “Quais os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande”. Foi utilizado um questionário validado para a população portuguesa por Vaz (2005) adaptado e validado posteriormente por Paiva (2008), questionário composto por itens em formato likert, dividido em duas partes: uma primeira parte que considerou os dados de identificação e caracterização sociodemográfica e uma segunda parte que contemplou uma escala de atitudes (AFI). O alfa de fiabilidade da presente investigação foi de 0,803 o que, e de acordo com Hill e Hill (2009) é considerado bom. A partir da apresentação e análise dos dados obtidos, iremos passar à discussão dos dados, visando a ligação dos objetivos a que este estudo se propõe, as hipóteses de partida e a revisão de literatura realizada inicialmente.

No que respeita à recolha de dados efetuados pelo questionário que merecem tratamento quantitativo, era objetivo determinar se existe relação entre as variáveis do estudo (tipo de função, tipo de formação, a experiência de ensino, a idade, as habilitações literárias e o tempo de serviço). De seguida, iremos fazer a análise das hipóteses tendo em conta os dados obtidos já apresentados anteriormente.

No que se refere à hipótese 1 - Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre o tipo de função (professor de educação regular ou professor de educação especial) e as atitudes dos professores, a mesma foi confirmada uma vez que se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de função exercida pelos professores e as atitudes face à inclusão, tendo os docentes de educação especial obtido valores mais elevados do que os docentes do ensino regular. Este resultado vai ao encontro do que encontramos na literatura, numa mesma linha de Leitão (2007), Paiva (2008), Bradley (2009), Davies (2009) e Hsu (2010) uma vez que os professores do

educação especial têm uma visão mais positiva da inclusão, sendo frequente a resistência dos professores do regular (Ainscow e César, 2006) pois exige treino intensivo, que não possuem (Bradley, 2009). Os professores do ensino regular tem uma percepção de baixa autoeficácia relativamente ao ensino, no que respeita às adaptações curriculares no âmbito da educação inclusiva (Minke, Bear e Griffin, 1996). Os professores do ensino regular resistem à colocação de alunos com NEE na sala de aula uma vez que exige tempo adicional, atenção, trabalho, alterações significativas do currículo e metodologias de trabalho que determinam atitudes contrárias à inclusão (Salend, 1999). Os mesmos terão de desenvolver estratégias de intervenção e de atuação (Chow e Winzer, 1992; Jesus e Martin, 2000), ajustar-se às necessidades individuais dos alunos, ao apoio prestado que deve ser prestado e beneficiar de formação (Porter, 1997). Os professores de educação especial têm formação, conhecimentos especializados e recursos que traduzem uma melhor preparação face à inclusão (Fox e Ysseldyke, 1997). Contudo, é necessário atender-se à fragilidade na formação de professores de educação especial que poderá determinar atitudes de reserva e baixa expectativa nos professores do ensino regular (Morgado, 2009).

Já no que se refere à hipótese 2 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de formação profissional (inicial, contínua e especializada em NEE) dos professores e as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, não se confirma a hipótese no que se refere à formação inicial com disciplina relacionada com NEE, pois os docentes com esta formação obtiveram valores mais elevados do que os docentes sem formação em inicial com disciplina em NEE, não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa. Assim, do total dos sujeitos analisados, cerca de 67 % referiram terem tido formação inicial com disciplina relacionada com NEE. Alguns estudos sugerem que a formação inicial em NEE é um indicador positivo para a formação de atitudes positivas face à inclusão (Leitão, 2007). Outros estudos não encontram correlação entre a variável formação inicial e atitudes pró-inclusivas, indicando que a mesma não é suficiente. (Stubbs, 2009; Martin, 2010; MacCarthy, 2010). A formação inicial é apenas a primeira fase de um longo percurso e processo de desenvolvimento profissional (Alvarez, 2004) pelo que deverá ser o primeiro passo para que se amadureçam atitudes pró-inclusivas (Shade e Stewart, 2001; Wolpert, 2001). Na formação inicial há a possibilidade de se amadurecerem atitudes (Shade e Stewart,

2001; Wolpert, 2001) tão importantes para a qualidade da educação educativa. A falta de formação que os professores dizem sentir provoca um mal-estar crescente e um sentimento de insegurança e de falta de competências que satisfaçam os requisitos e as exigências que o papel do professor exige (Farrel, 1997). A percepção dos professores da falta de formação inicial e da experiência do dia-a-dia indicia a sua impreparação para o trabalho com o aluno com NEE (Morgado, 2003).

Não se verificou, na presente investigação, que os professores com formação contínua apresentassem atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula. Os docentes com formação contínua em NEE obtiveram valores mais elevados do que os docentes sem formação em contínua em NEE, não sendo, no entanto, a diferença estatisticamente significativa, pelo que rejeitamos esta hipótese. Do total de sujeitos que referem ter tido formação contínua em NEE (cerca de 46%) um terço refere que a mesma foi insuficiente. Os estudos sugerem que a formação base ou contínua são contributos positivos para uma mudança de atitudes marcadamente inclusivas (Leyser, Kapperman e Keller, 1994). A literatura sugere-nos que a formação é “praticamente obrigatória” quando falamos de inclusão, sob pena de se assistir a “prestações educacionais inadequadas” a tais alunos. Os professores e educadores necessitam de formação específica que lhe permita perceber as problemáticas, as estratégias e respostas a dar aos mesmos, no contexto da escola (Correia, 2010). A inclusão não dependerá apenas da formação de professores, mas da sensibilização para a diferença, havendo a necessidade da adoção de uma atitude de maior confiança, pois as respostas são mais eficazes se houver um corpo docente com formação (Silva, 2008). A falta de conhecimentos e a percepção de que não se sentem preparados origina um “estado de tensão” que deixa antever as preocupações dos professores face ao desafio da inclusão (Croll e Moses, 2000; Morgado, 2003). É através da formação que os professores garantem uma maior segurança e preparação, o que faz alterar as suas percepções e diminuição das preocupações (Hall e Hord cit. in Garcia, 1999). A formação contínua permite a aquisição de competências ao nível do desempenho da prática pedagógica necessária para uma mudança de atitudes face à inclusão.

Os docentes com formação especializada em NEE obtiveram valores mais elevados do que os docentes sem formação especializada em NEE, confirmando-se esta hipótese. Deste modo, a formação especializada em Educação Especial é um fator positivo na

formação de atitudes pró-inclusivas. Os docentes de educação especial apresentaram valores mais elevados em termos de atitudes positivas face à inclusão. Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Leitão (2007), Paiva (2008), Stubbs (2009), Bahn (2009), Davies (2008), Bradley (2009). Os professores de educação especial são uma necessidade na realidade da inclusão e devem possuir ferramentas para trabalhar e intervir de forma adequada (Jesus e Martins, 2000). A formação especializada desenvolve competências no desenho da gestão curricular, modelo de funcionamento da escola, metodologias e estratégias de avaliação que promovem práticas pedagógicas inclusivas (Rodrigues e Esteves, 1993).

Relativamente à hipótese 3- a experiência de ensino com crianças com NEE condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, os docentes com experiência de ensino com crianças com NEE (cerca de 72%) obtiveram valores mais elevados do que os docentes sem experiência de ensino em NEE, sendo a diferença estatisticamente significativa, pelo que se confirma esta hipótese. Deste modo, a par do que se assiste noutras investigações, os professores com experiência de ensino com crianças com NEE apresentam atitudes mais positivas face à inclusão dos mesmos, na sala de aula (Leitão, 2007; Stubbs, 2009; Bahn, 2009). Os professores acreditam ser necessário um treino extensivo com crianças com NEE (Bradley, 2009) o que nos parece ser um fator importante para a criação de atitudes pró-inclusivas. Contudo, alguns estudos não revelaram que a experiência docente possa ser uma variável condicionante de atitudes positivas (Paiva, 2008; Davies, 2008; MacCarthy, 2011).

No que respeita à hipótese 4 - A idade dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, verificamos não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos valores obtidos pelos docentes nas subescalas de atitudes face à inclusão em função da idade dos mesmos. Deste modo, a idade dos professores do concelho da Ribeira Grande não condicionou as atitudes positivas face à inclusão, pelo que se rejeita a hipótese de que os professores com menos idade têm atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula. Estes dados vão ao encontro das investigações realizadas por Paiva (2008) e Hsu (2010) que também não encontraram relações entre a variável idade e atitudes inclusivas, apesar de alguns estudos concluírem que os professores mais novos são mais entusiastas (Avramidis e Norwich, 2002, cit. in Paiva, 2008).

No que toca à hipótese 5 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre as habilitações literárias e as atitudes face à inclusão, pudemos determinar que a licenciatura corresponde ao nível académico predominante nos docentes (85,0%). Os docentes com bacharelato correspondem a 14,0% do total e os com o mestrado cerca de 1,0%. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas em termos das habilitações literárias e as atitudes positivas face à inclusão, nos docentes do concelho da Ribeira Grande, o que vai ao encontro dos dados obtidos noutros estudos como o de Paiva (2008) e Hsu (2010), muito embora outros estudos indiquem que as habilitações literárias possam ser um fator potenciador de atitudes mais inclusivas, isto é, quanto maior é a formação mais favoráveis são as atitudes em relação à inclusão (Leitão, 2007; Stubbs, 2009).

No que respeita à hipótese 6 - o tempo de serviço dos professores condiciona as atitudes face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, e através da análise da distribuição dos docentes por tempo de serviço determinamos que a maioria dos professores tem entre 7 a 24 anos de docência. Os professores com menos tempo de profissão (< 3 anos) representam 15,2% do total. Assim, o tempo de serviço dos professores do concelho da Ribeira Grande não condiciona as atitudes positivas face à inclusão na sala de aula. Apesar de alguns autores aceitarem que os docentes com 13 a 25 anos de experiência já terem ultrapassaram a ansiedade do início de carreira, podendo ser, deste modo mais inclusivos, os professores que têm mais de 25 anos de experiência parecem considerar que a inclusão nas suas salas de alunos com NEE comportará mudanças significativas em termos de procedimentos pedagógicos (Leitão, 2007; Stubbs, 2009), revelando deste modo, atitudes não inclusivas. Os dados encontrados não estabelecem uma relação entre a experiência docente e a formação de atitudes. Estes dados foram encontrados por outros investigadores como Paiva (2008), Hsu (2010) e Martin (2010). Deste modo, rejeita-se a hipótese dos professores com mais tempo de serviço apresentarem atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE, na sala de aula.

Foi, também, propósito desta investigação conhecer a “perceção dos alunos sem NEE face à deficiência”, “as atitudes dos alunos face aos seus pares com NEE” e “as expectativas de vida futura dos alunos com NEE”, no concelho da Ribeira Grande.

No que respeita à categoria percepção da deficiência, foram encontradas as subcategorias visão da deficiência, origem da deficiência e semelhanças e diferenças do par com NEE. No que respeita à percepção da deficiência o presente estudo revelou que uma grande percentagem dos alunos (69%) percecionam que ser deficiente é ter uma deficiência motora. Apenas uma pequena percentagem (cerca de 12%) percecionaram a deficiência mental. Os estudos parecem apontar para o facto de que as crianças com mais idade percecionam melhor a deficiência (Tamm & Prellwitz, 2001; Alves, 2009) e que as mesmas aprendem o conceito de deficiência através do contacto que vão estabelecendo com os seus pares com NEE, ou seja, os alunos com contacto direto com os pares com NEE percecionam melhor a deficiência (Diamond & Hestene, 1994; Diamond, 2001). Segundo a literatura, a experiência de contacto entre os alunos com e sem NEE tem uma ação direta sobre as atitudes e sobre a formação do conceito da deficiência (Allport, 1954). As atitudes face às pessoas com deficiência são complexas, multifacetadas e afetadas por contextos socioculturais, o que determina que as percepções, a formação de relacionamentos e o desenvolvimento de atitudes na sala de aula sejam influenciadas por estes mesmos contextos (Tan, 2009; Vigostsky, 1993; Brofenbrenner, 2004). A visão da deficiência é assim, um construto social (Vigostsky, 1993). Os dados desta investigação parecem suportar esta ideia uma vez que os alunos estudados estão inseridos num ambiente inclusivo onde contactam diariamente com dois alunos com paralisia cerebral, pelo que reconhecem a deficiência pelo contacto que estabelecem. Por outro lado, as crianças distinguem mais facilmente as deficiências físicas e sensoriais porque as mesmas são mais visíveis e concretas (Diamond & Hestenes, 1996).

No que concerne à origem da deficiência, cerca de 50% dos alunos referiram que estão intimamente relacionadas com a gestação, nascimento ou fatores relacionados com a mãe, como o uso de drogas e álcool, tendo 12% atribuído a razão a fatores associados a acidente ou susto, o que vai ao encontro de alguns estudos que determinam que as crianças com mais idade conseguem compreender a deficiência como um estado genético ou adquirido onde a pessoa pode ou não recuperar (Tamm e Prelliwitz, 2001). Cerca de 25% dos alunos não conseguiram explicar a causa ou natureza da deficiência, explicando a mesma pelo equipamento utilizado pela criança, pela sua imaturidade, considerando serem detentores de um doença ou trauma (Diamond & Hestenes, 1996;

Sigelman, 1991). As interações, experiências e o acesso à informação permitem o conhecimento dos pares com NEE, mas a compreensão das causas e implicações da deficiência apenas acontecem na adolescência e na idade adulta. Enquanto crianças, vão desenvolvendo visões, conclusões que afetam a percepção e sentimentos sobre si próprios e sobre os “outros” indivíduos do grupo (Diamond & Hestenes, 1996).

Sobre as semelhanças e diferenças percebidas pelos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE, cerca de 75% dos alunos do estudo consideraram que os seus pares com NEE são “iguais” na questão da “humanidade” ou na forma como “andam” e “falam”. Apenas 25% dos alunos referiram que os alunos com NEE são diferentes de si. Estes resultados sugerem, e tendo presente os estudos de Moscovici (1984) e Vala (1997) sobre as representações sociais e a forma como as mesmas se refletem nas interações dos grupos, que as representações sociais se definem de acordo com os “traços ou atributos personológicos” que definem os membros do grupo (Vala, 1997) estereótipos que se ligam à percepção de “dissemelhança” ou em torno do termo “nós” e que é o resultado de uma categorização social (Neto, 1998). Os alunos veem o aluno com NEE como fazendo parte do “nós” mas com atributos e traços de personalidade que os distinguem de si.

No que concerne ao campo das atitudes, os estudos apontam para o facto de que as crianças em idade pré-escolar frequentemente referirem que poderiam ser amigas dos seus pares com deficiência, mas à medida que vão tendo mais idade, as suas preocupações incidem na capacidade de realização de tarefas, quando em comparação com as outras crianças. As crianças tendem a desenvolver mais preconceitos com a idade (Goodman, 1989 cit. in Spodek e Saracho, 2003). Perante os alunos com deficiência motora, os seus pares mostraram atitudes positivas face à capacidade de aprendizagem, pois aprendem porque o problema é o corpo, porque não tem dificuldades, compreendem, percebem e conseguem aprender, bem como na realização de atividades como ler, escrever, fazer contas, trabalhar no computador. Os dados apontaram atitudes positivas face à participação destes alunos no trabalho de grupo porque são capazes e inteligentes. Em termos da aceitação social, estes alunos podem participar nas brincadeiras porque são amigos, meigos e precisam de ajuda. Estes dados vão ao encontro de outros estudos que apontam para o desenvolvimento de relações de amizade de cariz protetor entre pares (Salisbury e Palombar, 1998 cit. in Spodek e

Saracho, 2003). No presente estudo foram encontradas atitudes positivas em termos da representação social do aluno com deficiência motora, como sendo amigo, bonito, meigo, inteligente e feliz. No que respeita às atitudes positivas face à inclusão do aluno com deficiência mental os alunos apontaram para a capacidade de realização de atividades fáceis, como desenhar e pintar, e atividades que envolvem o corpo como correr e jogar. Estes dados vão ao encontro dos encontrados por Tan (2009) uma vez que as crianças aceitam melhor o aluno com deficiência motora visto terem experiências que reduzem a ansiedade e sugerem a aceitação social. Os alunos com deficiência mental são considerados pelos seus pares como podendo participar no grupo de trabalho, para o mesmo perceber melhor, bem como participar nas brincadeiras. No que respeita à representação social, o aluno com deficiência mental é visto como sendo amigo, bonito, meigo e feliz. Os dados encontrados apontam para atitudes mais favoráveis à inclusão do aluno com deficiência motora em atividades que envolvem o aprender, o realizar atividades da sala de aula, participação nos trabalhos de grupo. Também a visão do aluno é feita de forma mais positiva. O mesmo não acontece com o seu par com deficiência mental, pois ao mesmo não são atribuídas capacidades de aprender, a realização de tarefas na sala de aula envolve atividades como pintar, desenhar ou fazer coisas fáceis. Apenas 31% dos alunos referiram que trabalhariam no grupo para o mesmo perceber melhor. No que respeita à representação social, aos estereótipos, os alunos consideram ambos amigos, bonitos, meigos e felizes. O atributo inteligente é atribuído apenas ao deficiente motor. Os estudos apontam para a existência de correlações fortes entre o contacto e atitudes positivas (Bandura, 1977; Diamond & Hestenes, 1994; Magda, Poonam et al, 2005; Pettigrew e Tropp, 2008). Os alunos mostram atitudes mais positivas face ao seu par com deficiência motora pois possuem mais experiência de contacto com este tipo de deficiência, evidenciando uma maior procura para fazerem parte das brincadeiras (Nowici, 2006; Alves, 2009). Parece-nos determinante que as informações e conhecimentos que os alunos possuem sobre a deficiência influenciam as atitudes expressas pelos seus pares (Glynis e Elaine, 2005) o que está subjacente nos resultados deste estudo. Se tivermos presente a investigação de Stanlinand (2009) as pessoas interagem mais confortavelmente com os deficientes físicos e sensoriais do que os de condição de saúde mental. Alguns estudos apontam para o facto de que as atitudes das crianças variam de acordo com o tipo de deficiência. Mais frequentemente as crianças rejeitam os seus pares com deficiências emocionais e

cognitivas, uma vez que as crianças não entendem os parâmetros da deficiência cognitiva e comunicacional (Nabors e Keyes, 1995 cit. in Spodek e Saracho, 2003). As crianças tendem a fazer mais generalizações negativas sobre os seus pares com deficiência cognitiva e comunicacional do que com os seus pares com deficiência física (Diamond, 1996).

No que respeita às atitudes negativas face à inclusão do aluno com deficiência motora, os pares referiram a incapacidade de realização de atividades como escrever, pegar num lápis, cortar, jogar à bola, em fazer desporto ou algumas coisas e que se prendem com capacidades associadas à incapacidade física. No que respeita à representação social, cerca de 6% dos alunos apontaram o atributo de triste e 18% de egoísta. Na categoria atitudes negativas face à inclusão do aluno com deficiência mental encontramos várias subcategorias que expressam um maior número de atitudes negativas para com os pares com deficiência mental. Deste modo, os seus pares consideram a incapacidade de realização de atividades como ler, escrever, fazer contas, jogar, participar em histórias ou fazer as coisas da sala; a incapacidade de aprender, porque o mesmo não percebe, têm dificuldades e não tem cabeça para compreender; a incapacidade de participar no trabalho de grupo, porque é limitado e pode rasgar e descolar os trabalhos. No que toca à exclusão da brincadeira de amigos, esta atitude resulta da ideia de que não podem jogar todas as brincadeiras e são mais limitados e raivosos. Cerca de 87% dos alunos apontaram o atributo de limitado, egoísta (18%) e triste (12,5%). Os dados encontrados apontaram para atitudes negativas para com o deficiente físico respeitantes à sua incapacidade física e atitudes negativas para com o deficiente mental, respeitantes às suas capacidades cognitivas do pensar, aprender, saber fazer e saber brincar. Como foi acima referido, alguns autores parecem mostrar correlações fortes entre o contacto e atitudes positivas (Bandura, 1977; Diamond & Hestenes, 1994; Magda, Poonam et al, 2005; Pettigrew e Tropp, 2008) . Os alunos mostram atitudes mais negativas face ao seu par com deficiência mental pois possuem menos experiência de contacto com este tipo de deficiência, evidenciando uma menor procura para fazerem parte das brincadeiras (Nowici, 2006; Alves, 2009). Este resultado vai ao encontro de algumas investigações que dão conta das interações mais positivas com os deficientes físicos e sensoriais do que os com condição mental (Diamond, 2001; Diamond e Kensinger, 2002; Stalinand, 2009).

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

No que respeita à categoria expetativas de vida futura do aluno com deficiência física, cerca de 93% dos alunos referiram que podiam casar. No que concerne ao facto de terem filhos, apenas cerca de 37% dos alunos referiram que os seus pares podiam ter filhos. Em termos de obtenção de um trabalho, cerca de 75% dos alunos referiram que os seus pares podiam trabalhar e fazer outras coisas. No que respeita às expetativas de vida futura do aluno com deficiência mental, cerca de 44% dos alunos referiram que os seus pares não podiam casar, cerca de 25% dos alunos referiram que os seus pares não podiam ter filhos e cerca de 87,5% dos alunos referiram que não podiam trabalhar ou fazer outras coisas. Uma grande percentagem das pessoas considera os deficientes como “inferiores” e “não tão produtivos”, muito embora as expetativas de vida futura estejam mais associadas a questões de saúde do que propriamente a questões associadas à deficiência.

Capítulo VIII - Conclusões e Recomendações

8.1 Conclusões

A presente investigação realizada no âmbito das atitudes dos professores e das percepções e atitudes das crianças sem NEE, face aos alunos com NEE evidencia, desde a sua génese até ao seu término, uma reflexão coerente que se sustenta nas conceções teóricas, os dados sugeridos por trabalhos empíricos e as hipóteses infirmadas e confirmadas por este estudo a que nos propusemos investigar, no concelho da Ribeira Grande, onde lecionamos. A razão que levou à realização desta investigação prende-se, sobretudo, com a necessidade da compreensão da educação inclusiva no contexto laboral e a forma como são percecionadas as crianças com NEE, para que se possa intervir. Como referido anteriormente, o estudo deste tópico, das atitudes face à inclusão não é novo, bem pelo contrário, visto que muitos estudiosos ao longo das décadas terem estudado esta temática, pelo facto de ser um construto determinante, a atitude positiva do professor e dos alunos para a efetiva inclusão dos pares com NEE na sala de aula.

Após uma análise abrangente da literatura regional, nacional e internacional, e partindo do conhecimento existente na matéria, uma vez que se exerce a docência no concelho da Ribeira Grande e possui-se experiência em inclusão de alunos com NEE, esta investigação empírica afigurou-se como a melhor forma de compreensão da realidade para que se possa intervir de forma confiante. Pretende-se conhecer os

fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE e conhecer as percepções e atitudes dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na sala de aula.

Para determinar os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores face à inclusão, e através de uma metodologia quantitativa, pretende-se verificar se os fatores sociodemográficos, as características profissionais dos docentes, como o tipo de função desempenhada, a formação inicial em disciplina com NEE, contínua ou especializada, a experiência de serviço com crianças com NEE, o tipo de ensino (ensino regular ou educação especial), a idade e as habilitações literárias determinavam atitudes pró-inclusivas.

Conclui-se que, e como observado por inúmeras investigações, que o tipo de ensino (educação especial e ensino regular) influencia positivamente ou negativamente o campo das atitudes. Deste modo, os professores de educação especial do estudo apresentaram uma atitude mais positiva face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, visto terem uma visão mais positiva sobre a inclusão, possuindo, para o efeito, mais formação, conhecimentos especializados e recursos que traduzem uma preparação eficiente. Pelo contrário, os professores do ensino regular apresentaram atitudes negativas face à inclusão dos alunos com NEE, na sala de aula, o que parece refletir a percepção de baixa autoeficácia relativamente ao ensino destes alunos, associado ao trabalho adicional, atenção, alterações significativas do currículo e metodologias de trabalho que a inclusão exige.

Verificou-se que, e no que respeita à formação, que a formação especializada em educação especial condiciona positivamente o campo das atitudes face à inclusão e que a formação inicial com disciplina em NEE ou a formação contínua não revelaram diferenças estatisticamente significativas em termos de atitudes inclusivas. Estes dados vão ao encontro da confirmação da hipótese anterior, pois os professores especializados têm mais formação e logo são mais inclusivos. Deste modo, é de supor que a formação especializada determine atitudes mais inclusivas.

No que respeita à experiência docente em NEE, determinou-se que a mesma influencia as atitudes face à inclusão visto que o trabalho com crianças com NEE é importante para se determinarem atitudes pró-inclusivas, uma vez que o contacto com estas

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

crianças reduz a ansiedade e medo da diferença, elevando a questão da compreensão e da aceitação.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas variáveis idade, tempo de serviço e habilitações literárias e a formação de atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Deste modo, e respondendo à questão de investigação: Quais os fatores que melhor descrevem as atitudes dos professores face à inclusão de alunos na sala de aula, no concelho da Ribeira Grande, podemos responder que o tipo de função (educação especial), a formação especializada e a experiência docente são os fatores que melhor descrevem atitudes pró-inclusivas.

Com o presente trabalho propusemo-nos conhecer a percepção que os alunos sem NEE têm da deficiência, as atitudes que os mesmos têm face à inclusão dos seus pares com NEE, em contexto sala de aula e que expectativas de vida futura têm para os seus pares com NEE.

No que respeita à visão da deficiência, os resultados deste estudo indicam que os alunos percecionam melhor a deficiência quando associada a aspetos físicos, neste caso, limitações motoras, havendo uma percentagem pouco expressiva de alunos a associar a diferença a limitações mentais. Alguns estudos por nós encontrados apontam para o facto de que o conceito de deficiência adquirido pelas crianças é apreendido através do contacto que vão estabelecendo com os seus pares com NEE, ou seja, os alunos com maior contacto direto com os seus pares percecionam melhor a deficiência. A população da nossa investigação contacta, diariamente, com alunos com paralisia cerebral pelo que reconhecem melhor esta deficiência.

Este estudo aponta, e no que respeita à origem da deficiência, para a ideia de que os alunos associam a sua origem a fatores relativos à gestação, nascimento ou fatores dependentes da mãe, como o uso de drogas e álcool. Apenas uma pequena percentagem de alunos associou a origem da deficiência a fatores externos ao indivíduo, como os acidentes de viação. O resultado desta investigação vai ao encontro de outras investigações que revelam que a percepção da origem da deficiência é considerada por crianças com mais idade que determinam que a mesma é um estado genético ou

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

adquirido onde a pessoa pode ou não recuperar, muito embora alguns estudos determinem que muitas crianças não se questionem sobre a causa ou natureza da deficiência, o que também se refletiu neste estudo.

Assim, os dados da investigação, e no que toca à percepção das semelhanças e diferenças do par com NEE, apontam para a ideia de que os pares sem NEE veem os alunos com NEE como seus semelhantes, como “iguais”, muito embora apresentem atributos e traços de personalidade que os distinguem de si.

No que respeita às atitudes face à inclusão, os dados permitem dizer que a mesma é condicionada pelo tipo de deficiência. Foram encontradas atitudes mais favoráveis à inclusão do aluno com limitações motoras no que respeita à capacidade de aprendizagem, à realização de atividades da sala de aula, à participação nos trabalhos de grupo e participação nas brincadeiras. Não verificamos o mesmo tipo de atitudes em relação aos alunos com deficiência mental, pois não foi encontrada a categoria capacidade de aprendizagem. Os alunos referiram que os seus pares com NEE são capazes de realizar atividades com menor complexidade, como pintar e desenhar, onde a participação em trabalhos de grupo ou nas brincadeiras de grupo se faça com algum esforço. No que respeita à representação social, e falando de estereótipos, os alunos consideram ambos os pares com deficiência motora e mental, amigos, bonitos, e meigos, considerando inteligentes apenas os pares com deficiência motora. Os alunos mostram atitudes mais positivas face ao seu par com deficiência motora pois possuem mais experiência de contacto com este tipo de deficiência, evidenciando uma maior procura para fazerem parte das brincadeiras. Possuindo, de igual modo, mais informações e conhecimentos sobre este tipo de deficiência, o que influencia as suas atitudes. A literatura, sugere, também, que existem interações mais confortáveis com os deficientes físicos e sensoriais do que os de condição de saúde mental.

No que respeita às expectativas de vida futura que os pares sem NEE possuem sobre os seus pares com NEE, os alunos consideram que o aluno com deficiência motora pode casar, ter um emprego e ter filhos, o mesmo não acontecendo com as expectativas em relação aos pares com deficiência mental. Deste modo, os resultados desta investigação sugerem que as expectativas relacionam-se, a par das atitudes, com o contacto existente.

O contacto é um importante preditor de atitudes positivas. Deste modo, responde-se à questão de partida no que respeita à percepção das crianças sem NEE pelos seus pares.

Este estudo permite-nos concluir sobre as dificuldades sentidas pelo corpo docente do concelho da Ribeira Grande, no que toca a políticas inclusivas e de por em prática um efetivo processo de inclusão dos alunos com NEE, na sala de aula. As investigações sugerem a falta de conhecimentos, a percepção de incapacidade para o trabalho com os alunos com NEE e a falta de formação e a existência de atitudes não inclusivas. Posto isto, urge a necessidade da mudança, da aquisição de novas competências e a assunção de princípios pró-inclusivos. Terá de haver um novo entendimento do papel do professor regular em termos do conhecimento e apoio das dificuldades, limitações e capacidades individuais dos alunos com NEE, para que os mesmos possam beneficiar, eles e os seus pares, das vantagens da educação inclusiva: aceitação da diferença, compreensão, melhoria do autoconceito e autoestima, respeito e tolerância. Neste contexto, é necessário atuar ao nível das atitudes, pois são elas o motor gerador de mudança. Esta mudança propicia o contacto e interação entre pares que veicula um fim único que é a verdadeira inclusão.

8. 2 Recomendações

Os desafios da educação inclusiva requerem uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como lema e onde o objetivo fundamental seja o desenvolvimento global dos alunos. Este desafio assume a heterogeneidade das características dos alunos como um enriquecimento da escola, que contribui para o desenvolvimento harmonioso da comunidade escolar, unida deste modo para o sucesso de todos. Ainda estamos longe da escola efetivamente inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo (Rodrigues, 2001), uma reestruturação que passa pelas atitudes dos profissionais da educação e da sociedade em geral, pela formação dos profissionais da educação e dos pais, conjuntamente com a colaboração da comunidade escolar.

No presente contexto, devemos acreditar que a inclusão é possível e deve começar com uma mudança no campo das atitudes, na iniciativa de formação, de colaboração e de otimização dos recursos disponíveis. Para isso, temos necessidade de investimento na modificação das atitudes, no seu estudo, e ao mesmo tempo, investir em programas de

modificação de atitudes. Deste modo, recomendamos que: i) não obstante a riqueza existente de investigações nacionais, internacionais regionais (em menor número) das atitudes dos professores face à inclusão, urge a necessidade de se determinar quais os fatores que melhor poderão constituir-se enquanto força mobilizadora de atitudes pró-inclusivas; ii) a realização de estudos noutros ciclos de estudos para determinar se existem diferenças de atitudes (pré-escolar, 2º e 3º ciclo, secundário e superior) quando em comparação com os estudos levados a cabo no 1º ciclo; iii) apurar as atitudes de outros intervenientes no processo de inclusão como os pais e assistentes operacionais que estão diretamente ligados à educação das crianças com NEE; iv) determinar as atitudes de outros intervenientes educativos em contexto escolar, provenientes de equipas multidisciplinares e de que modo as mesmas se refletem no corpus docente; v) expandir os estudos sobre as atitudes dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE a outros concelhos e ciclos de estudo, utilizando-se metodologias mistas de análise de dados para se determinar a forma como as suas atitudes influenciam o processo de inclusão dos alunos com NEE; vi) alargar as pesquisas da perspetiva da inclusão aos alunos com NEE para se determinar como se posicionam em relação aos seus pares sem NEE, numa perspetiva de aceitação e interação social em contexto de sala de aula, na forma como se situam em termos da aceitação dos seus professores e outros profissionais em contexto escolar, e como percecionam a sua diferença.

8.3 Limitações

Durante o percurso investigativo encontraram-se algumas limitações que referenciaremos de seguida: i) na recolha do trabalho de pesquisa qualitativo, que envolveu 66 professores do ensino regular e especial do 1º ciclo do ensino básico não foram considerados outros intervenientes educativos como os educadores de infância, os professores do 2º, 3º ciclo e secundário do concelho da Ribeira Grande, o que nos remete para a questão da inclusão noutros ciclos de estudos, cujos resultados poderão apresentar discrepâncias em relação aos resultados desta investigação, como têm sugerido outras investigações (Leitão, 2007; Paiva, 2008); ii) neste estudo não foi, igualmente, contemplado o contributo de outros intervenientes do processo educativo, como os presidentes do concelho executivo e coordenadores das escolas e outros técnicos pertencentes às equipas multidisciplinares do concelho da Ribeira Grande; iii) os grupos de discussão são, atualmente, um dos métodos de investigação mais

“populares” nas ciências sociais. Este método de recolha de dados apresenta várias vantagens e desvantagens, como a de possibilitar a interação controlada entre os participantes e a recriação do meio social em que os indivíduos interagem. Isto pode levar a que alguns participantes formem uma opinião sobre um assunto que antes não possuíam, o que poderá determinar que a compreensão dos comportamentos e das atitudes sejam de alguma forma, determinadas pelas opiniões de elementos mais argumentativos e persuasivos (Geoffrin, 2009), o que poderá constituir uma limitação deste estudo; iv) a amostra utilizada, aleatória e não probabilística, limita a generalização dos resultados da presente investigação. Os sujeitos deste estudo são alunos integrados em escolas inclusivas, mas não têm como pares em contexto sala de aula, alunos com NEE. No concelho da Ribeira Grande existiam apenas 6 turmas de alunos com idades entre os 9 e 10 anos, matriculados num 4º ano de escolaridade, com capacidade para participar num grupo de discussão. v) as atitudes foram estudadas no âmbito da deficiência motora e intelectual, uma vez que foram estas as categorias emergentes da análise de conteúdo dos grupos focais, não tendo sido generalizadas a outras limitações de outros domínios (sensorial: audição, visão; comunicação, linguagem e fala, e domínio da saúde física), o que poderia originar outros resultados.

8.4 Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In: I.I.E (Eds.) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.11-37.
- Ainscow, M. e César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp.231- 238.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In: Murchinson, C. (Ed), *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press. [Em linha]. Disponível em <<http://books.google.pt>>. [Consultado em 16/03/2011].
- Allport, G. (1968). *The person in psychology: Selected essays*. MA: Beacon Press.
- Alves, J. (2009). Percepções das crianças face à inclusão de jovens com deficiência auditiva. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores.
- Antonak, F. e Livneh, H. (2000). Measurement of Attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation* 22, pp.211-224.
- Asch, S. (1946). Forming impressions of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol 41, cap.III , pp. 258-290.
- Baliza, E. (2002). *Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*. Tese de dissertação publicada com vista à obtenção do grau de mestre em educação especial. Universidade Técnica de Lisboa
- Bahn, K. (2009). *Classroom teacher attitudes toward inclusion*. Dissertation Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Capella University. [Em linha]. Disponível em <http:// ProQuest Dissertations e Theses> [Consultado em 28/5/2101].
- Bauer, J. (1994). *The Politics of Inclusion: A Dissenting Perspective*. NY: JDD. [Em linha]. Disponível em <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/SearchValue>>. [Consultado em 16/07/2011].
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa : Dinalivro.
- Bender, W., Vail, C. e Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp. 87-94.
- Bradley, E. (2009). *General education teachers' attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. Dissertation Thesis for the Degree of Doctor of Master of Science in Education. California State University.[Em linha]. Disponível em <http:// ProQuest Dissertations e Theses> [Consultado em 28/5/2012].
- Brennam, B. (1999). *Elementary Teachers and Administrators Perceptions of the Degree of Implementation of Inclusion*. Dissertation Thesis for the Degree of Master of Science in Education. California State University. [Em linha].

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

Disponível em <http:// ProQuest Dissertations e Theses> [Consultado em 11/3/2012].

Booth, T. e Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London Routledge. [Em linha]. Disponível em <http://books.google.pt>. [Consultado em 9/05/2012].

Bunch, G. e Valeo, A. (2004). Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability e Society*, 19(1), pp. 61-76.

Caetano, A. (2006). Formação de impressões. In J. Vala e M. Monteiro(Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 89-123).

Chow, P. e Winzer, M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (1), pp. 223-228.

Clark, F., Clark, C., Dyson, A., Millward, A. e Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the Inclusive School. *British Educational Research Journal* 25(2) pp. 157-177.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. (2ª Edição, revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

Correia, L. e Martins, P. (2000). Uma Escola Para Todos: Atitudes dos professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, pp.15-29.

Croll, P. e Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, pp.112. [Em linha]. Disponível em <http://www.informaworld.com>. [Consultado em 28/05/2011].

Davies, T. (2008). General and Special Educator's Attitudes toward Students with Severe Disabilities. Dissertation thesis for the degree of Doctor of Philosophy Education. Walden University. [Em linha]. Disponível em <http:// ProQuest Dissertations e Theses> [Consultado em 01/01/2012].

Diamond, E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotion understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), pp104-13.

Diamond, K. e Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disabilities. American Educational research Association Annual Conference, New Orleans.

Diamond, K. e Kesinger, K. (2002). Vignettes from "sesame street". Preschoolers' ideas about children with down syndrome and physical disability. *Early Education and Development* 13, pp. 409-421.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

- Diamond, K., e Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, pp. 458-475.
- Eagly, H. e Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In: Gilbert T., Fiske, T. e Lindzey, G. *The Handbook of Social Psychology*. New York:McGrawHill,1, pp. 269-322.
- Elloit, S. (2008). The Effects of Teachers Attitude Toward Inclusion on Practice and Success Levels of Children with and Without Disabilities in Physical Education. *Internation Journal of Special Education* 23, 3, pp.72.
- Farrel, P. (1997). *The integration of children with severe learning difficulties: Strategies and Solutions*. London: Cassel. [Em linha]. Disponível em <http://www.informaworld.com/smpp>. [Consultado em 22/09/2011].
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. e Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, nº.15(2), pp.207-225.
- Fox, E. e Ysseldyke, E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, pp. 81-98.
- Freire, S. e César, M. (2003). Inclusive ideals/ Inclusive practices : how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), pp. 341 -354.
- Gaitas , S. e Morgado, J. (2010). Educação, Diferença e Psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (28), pp. 359-375.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão In: *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência. pp. 318-343
- Glynis, L. e Elaine K. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), pp. 79–99.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hodkinson, A (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks. *IARTEM e-Journal*, 1. [Em linha]. Disponível em < <http://www.iartem.no>>. [Acedido em 24/07/2011.]
- Hsu, T. (2010). *A comparison of Taiwan educators' attitudes, knowledge, and perceived barriers toward the inclusion of students with disabilities*. Dissertation thesis for the Degree of Doctor of Philosophy with a Major in Education in the

- College of Graduate Studies. University of Idaho. Em [linha]. Disponível em <<http:// ProQuest Dissertations e Theses>>. [Consultado em 29/5/2011].
- Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Asa Editores.
- Jordan, A., Shwartz, E. e McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. In, *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 535 – 542.
- Kelley, T. (2010). *Effects of professional development training on teachers attitudes toward inclusion*. Dissertation for the degree of Doctor in Education. Faculty of Rebecca Nazarene, University School of Education. [Em linha]. Disponível em < <http:// ProQuest Dissertations e Theses>> [Consultado em 29/5/2011].
- Kostelnik, J., Whiren, A., Soderman, K., Stein, L. e Gregory, K. (2002). *Guiding Children's Social Development: theory to Practice*. 4ª Edição. NY: Delmar.
- Ladner, M. (2009). *Classroom management: teacher training, attitudes and Beliefs, and intervention practices*. Dissertation thesis for the degree of Doctor of Education. University of Southern Mississippi. [Em linha]. Disponível em [http://www.docstoc.com/docs/47513419/ Classroom-management-Teacher-training-attitudes-and-beliefs-and-intervention-practices](http://www.docstoc.com/docs/47513419/Classroom-management-Teacher-training-attitudes-and-beliefs-and-intervention-practices) [Consultado em 28/09/2011].
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitude dos e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento não publicado. Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leyser, Y. e Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts *Education*, 121 (4), pp.751-761.
- Leyser, Y., Kapperman, G. e Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), pp. 115.
- Lima, L.P.(2004). Atitudes. Em J. Vala e M.B. Monteiro (Eds), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.187-225.
- Lipsky, D. e Gartner, A. (1996). Inclusion, restructuring, and theremaking of American society. *Harvard Educational Review*, 6, pp. 762-796.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., e Earle, C. (2005). *Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education*. Paper presented at the International Special Education Conference (ISEC). August, 2005. Glasgow, United Kingdom.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

/revistas_ims/index.php/ML/article/view/1169/1181. [Acedido a 30/09/2011].

- MacCarthy, N. (2011). Attitudes Towards Inclusion of General Education Teachers Who Have and Have Not Taught in an Inclusive Classroom. Dissertation thesis for the degree of Doctor of Philosophy. Walden University. [Em linha] Disponível em <[http:// ProQuest Dissertations e Theses](http://ProQuestDissertationsandTheses)> [Consultado em 10/06/2011].
- Magda N.; Poonam K.; Paddy, F.; Georgios, S.; Dafni, K. Ann, R. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education* , 52 (2), pp. 101–119.
- Maras, P. e Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 337-351.
- Marques, L. (2000) *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Campinas. S/ed.
- Mazzotti, A.(2008) *Representações Sociais: aspetos teóricos e aplicações à educação*. Brasília. [Em linha]. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas>
- Minke, K., Bear, G. e Griffin, S. (1996). Teachers Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30, pp.152- 186.
- Monteiro, I. (2008). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. (org). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser que Uma sobrevive sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2009a). Educação inclusiva nas escolas actuais: Contributos para a reflexão. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano, e M. P. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* ., Braga: Universidade do Minho, CIEd., pp. 104-117 [Em linha]. Disponível em <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/cp/cp7.pdf>> [Consultado em 29/5/2011].
- Morgado, J. (2009b). Os Caminhos da Educação Inclusiva. In G. Portugal (Org.) *Ideias, Projectos e Inovação no Mundo das Infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp177-187.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representation. *Europe Journal os Social Psychologie* 18, pp. 211-250.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

- Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Volume II). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nowicki, A. (2006), A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes towards Disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, pp. 335-348.
- Paiva, M. (2008). As Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Na Sala de Aula. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Paiva, F. (2007). Escala de Atitudes dos professores.
- Pereira, A. (2003). *SPSS – guia prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pettigrew, T e Tropp, L. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp.751-783.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas : Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Educação. In: Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (ed), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 33-48.
- Quick, K. e Feldman, M. (2011). Distinguishing participation and inclusion. *Journal of Planning Education and Research* 31 (3): pp. 272-290.
- Ritter, D. (1989). Teachers Perception of Problem Behavior in General and Special Education. *Exceptional Children* , 55, pp. 559-564.
- Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). O paradigma da Educação inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda Possível. *Revista Inclusão*, 1, pp.713.
- Salend, J. (1999). So what's with our inclusion program` evaluating educators's experience and perceptions. *Teaching Excecional Children*, 32, pp. 114.
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Lisboa: DEFCUL.
- Santos, J., e César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Scruggs, T. e Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, pp. 59-74.
- Semmel, M., Abernathy, T. e Butera, S. (1991). Teacher Perceptions of the regular education iniciative. *Exceptional Children*, 58, pp.923.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

- Shade, A. e Stewart, R. (2001). General education and special education preservice teachers' attitude toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), pp.37-41.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In: M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.
- Silva, M. (2008). *Inclusão e Formação Docente*. Eccos. Revista Científica, São Paulo, 10.2, pp.479-498.
- Snyder, M. (2010). Teachers' perceptions of students' needs for family counseling and attitudes toward schoolbased family counseling, *Special Education. Exceptional Children*, 55, pp.559- 564.
- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp.1-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Stanlinad, L. (2009). Public Perceptions of Disabled People. Evidence from the British Social Attitudes Survey 2009. Office of disability Issues.
- Stubbs, S. (2009). Attitudes of general education teachers in grades one through six toward inclusion in New Providence, Bahamas. Dissertation for the degree of Doctor in Education. [Em linha]. Disponível em [http:// ProQuest Dissertations e Theses](http://ProQuest Dissertations e Theses) [Consultado em 17/4/2011].
- Tamm, M., Prellwitz, M. (2001). "If i had a friend in a weelchair: children´s thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27 (3), pp. 223-40.
- Tan, G. (2009). The attitudes of students towards people with disabilities in integrated environments in Singapore. University of Wollongong. Dissertation for the Degree of Doctor in Philosophy. [Em linha]. Disponível em [http:// ProQuest Dissertations e Theses](http://ProQuest Dissertations e Theses). [Consultado em 5/07/2011].
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2003). Open file on Inclusive Education – Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>. [Acedido em 20/01/2011].
- Vala, J. (2000). Representações Socais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In J. Vala, e M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social,4*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian pp 457-502.

As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE

- Vaughn, S., Elbaum, B. e Schumm, J. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, pp.598-608.
- Ventura, M. (2009). O Professor e a Escola Inclusiva: Contributos Psico-Sociais. Tese de Doutoramento publicada. Universidade Aberta.
- Verdugo, M. (1994). Evaluación y Clasificación, In Verdugo, M. (Coord.) *Evaluación Curricular – Una Guía para la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Vignes, C., Coley, N.; Grandjean, h. ; Godeau, E. e Arnaud, C. (2008). Measuring children’s attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine e Child Neurology*, 50, pp.182-189.
- Villa, R. Thousand, J. Meyers, H. e Kevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children* 63(1), pp.29-45.
- Vygotsky, L. (1989). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In : COLE, M. et. al. (Orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warnock Committee (1978). Special Educational Needs: the Warnock Report. London. D.E.S.
- Wilder, A. (1990). Some determinants of the persuasive power of in-groups and out-groups: organization of information and attribution of independence. *Journal of Personality and Social Psychology* , 59, pp. 1202-1213.
- Weiserbs, B. e Gottlieb, J. (2000). The effect of perceived duration of physical disability on attitudes of school children toward friendship and helping. *Journal of Psychology* 134 (3), pp. 343-345.
- Wolpert, G. (2001). What general educators have to say about successfully including students with down syndrome in their classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), pp.28-38.
- Wood, M. (1998). Whose Job Is It Anyway? *Educational Roles in Inclusion* *Exceptional Children*, 64, pp. 181-195.

Legislação Consultada

Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 Diário da República, 1.ª Série N.º 4.