

Paula Margarida de Almeida Pinto

**ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

Paula Margarida de Almeida Pinto

**ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2015

Paula Margarida de Almeida Pinto

**ATTITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

Assin.: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho e coorientação do Professor Doutor António Nunes.

RESUMO

O presente estudo centra-se na problemática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e tem como objetivo conhecer as atitudes dos professores do primeiro ciclo face à inclusão destes alunos no ensino regular.

Neste trabalho, procedemos a uma revisão da literatura para clarificar determinados conceitos, tais como Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva e Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, procurando perceber as principais dificuldades sentidas e o modo como é encarada a inclusão destes alunos pelos professores, tendo em conta a sua ação.

A nossa investigação baseou-se numa amostra de cinquenta docentes, do primeiro ciclo do ensino básico da região do distrito de Viseu, dos quais uma reduzida percentagem possui Formação Específica em Educação Especial, e procurou responder à seguinte questão: *Quais as atitudes dos professores do primeiro ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular?*

A aplicação do Questionário “Atitudes dos Professores do 1ºCiclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”, elaborado para o estudo, revelou boas qualidades psicométricas, nomeadamente ao nível da consistência interna, e uma estrutura fatorial de três componentes principais (que explicam 52.4% da variância total). Assim, na primeira componente aceita-se que *a inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa, como um estímulo à interação, compreensão e aceitação das diferenças, devendo ser concedidas oportunidades para esta inclusão*. A segunda toma a designação que *o aluno com NEE que, numa turma regular, não se esforça por completar as tarefas monopolizando o tempo do professor, poderá desenvolver melhor as capacidades numa turma especial*. A terceira refere que *os professores das turmas regulares têm preparação para ensinar alunos com NEE*.

Na análise das hipóteses formuladas, os resultados encontrados sugerem que o sexo, o escalão etário, as habilitações académicas, a categoria profissional, a experiência profissional e a formação específica em educação especial não parecem influenciar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva, Atitudes.

ABSTRACT

The present study focuses on the domain of inclusion of pupils with special educational needs in regular education and aims to identify the attitudes of elementary school teachers towards the inclusion of these students in regular education.

We carried out a literature review to clarify certain concepts, such as special educational needs, inclusive school and teachers' attitudes towards the inclusion of pupils with special educational needs, seeking to understand the main difficulties teacher's face and how the inclusion of these students is seen by teachers, based on how they act upon it.

Our research was based on a sample of fifty teachers of the 1st cycle of basic education in the district of Viseu, of which a small percentage has specialization in Special Education, and sought to answer the following question: *What are the attitudes of elementary school teachers towards the inclusion of pupils with special educational needs in regular education?*

The application of the questionnaire "Attitudes of Elementary Teachers toward the Inclusion of Pupils with SEN in Regular Education", elaborated for the study, showed good psychometric qualities, particularly in internal consistency, and a factorial structure of three main components (which explain 52.4% of the total variance). Thus, in the first component it is accepted that *the inclusion of pupils with SEN can be advantageous, as a stimulus to interaction, understanding and acceptance of differences, should opportunities be granted for this inclusion*. The second takes the designation that *the student with SEN that, in a regular class, does not strive to complete the tasks monopolizing the professor's time, can better develop capacities in a special class*. The third refer that *regular class teachers have preparation for teaching pupils with SEN*.

The results of hypotheses analysis suggest that gender, age group, academic qualifications, professional category, professional experience and specific training in special education do not seem to influence the attitudes of teachers towards the inclusion of pupils with special educational needs in regular education.

Keywords: Special Educational Needs, Inclusive School, Attitudes.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais pelo apoio constante e por me incentivarem na busca do conhecimento científico e pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Na vida, mais importante que as palavras são os sentimentos. Contudo, quero deixar o meu sincero agradecimento às pessoas que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À Universidade Fernando Pessoa expresso os meus agradecimentos, com destaque para os professores coordenadores deste curso, cuja dedicação e colaboração foi valiosa.

Manifesto o meu reconhecido agradecimento à Professora Doutora Susana Marinho pela orientação e supervisão do trabalho. A sua disponibilidade, incentivo e confiança constituíram um contributo precioso, sobretudo nos momentos de maior desânimo.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. António Nunes, pela ajuda na conceção deste trabalho.

A todos os professores da parte curricular do mestrado agradeço o contributo para a minha formação e o incentivo em todos os momentos.

À minha família, que tanto me incentivaram e transmitiram palavras de força, otimismo e confiança e por me terem ajudado a ser o que sou hoje.

À minha filha, a luz do meus olhos, pelas horas que estive ausente, mas sempre presente no meu pensamento e no meu coração.

Aos meus pais, um agradecimento especial por serem tão presentes na minha vida e contribuíram para superar a minha falha junto da minha filha, pela paciência, carinho e amor dispensado, pois o seu apoio foi imprescindível nas horas de desânimo e deram-me alento precioso para continuar. Obrigada por estarem sempre comigo.

A todos agradeço do fundo do coração, a amizade e ajuda que, de uma ou de outra forma, fizeram parte do meu percurso pessoal e profissional.

A todos, MUITO OBRIGADA.

Índice

RESUMO	V
ABSTRACT	VII
DEDICATÓRIA	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XII
INTRODUÇÃO.....	1
1. Contextualização da investigação.....	1
2. Objetivo da investigação	3
3. Estratégias da investigação	4
4. Estrutura do documento.....	5
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	8
Introdução.....	8
1.1. Conceito de necessidades educativas especiais	9
1.2. A educação de alunos com necessidades educativas especiais – princípios orientadores	13
CAPÍTULO II – PERSPETIVA HISTÓRICA DA ESCOLA INCLUSIVA.....	19
2.1. Da segregação à integração	19
2.2. Da integração à inclusão.....	21
2.3. Inclusão/ Escola inclusiva	24
CAPÍTULO III – ATITUDES	30
3.1. Conceito e componentes das Atitudes	30
3.2. Importância do estudo das Atitudes.....	35
3.3. Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	37
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	45
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	46
Introdução.....	46
4.1. Variáveis.....	47
4.2. Objetivos específicos	48
4.3. Hipóteses de investigação.....	48
4.4. Participantes	49
4.5. Instrumento.....	53
4.6. Procedimento	55

4.6.1. Pré-teste	56
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
5.1. Qualidades psicométricas do Questionário “Atitudes dos professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”	57
5.1.1. Consistência interna – (Índice de confiabilidade)	57
5.1.2. Estatística descritiva da Escala de Atitudes.....	59
5.1.3. Validade – (Análise fatorial de componentes principais - AFCP)	59
5.2. Análise das Atitudes face à inclusão (estatística inferencial).....	62
5.3. Discussão dos resultados	66
CONCLUSÕES	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da amostra em função do sexo	50
Gráfico 2 - Escalão etário	51
Gráfico 3 - Habilitações académicas	51
Gráfico 4 - Categoria profissional	52
Gráfico 5 - Experiência profissional.....	52
Gráfico 6 - Formação específica em educação especial	53
Gráfico 7 - Screeplot – Número de componentes	61

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Coeficiente de alpha de Cronbach's/consistência interna do Questionário “Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”	58
Quadro 2 - Estatística descritiva dos itens.....	59
Quadro 3 - Valor de KMO e do Teste de Esfericidade de Bartlett.....	60
Quadro 4 - Teste de Normalidade de Shapiro-Wilk à variável dependente (atitudes)..	63
Quadro 5 - Coeficiente de Correlação de Pearson entre as atitudes e o sexo, escalão etário, habilitações académicas, categoria profissional, experiência profissional, formação específica em educação especial	64

INTRODUÇÃO

1. Contextualização da investigação

Atualmente, vivemos um período de grandes mudanças e fortes transformações sociais. A sociedade evolui de uma forma contínua e acelerada e a técnica desenvolve-se e altera-se rapidamente. Aos cidadãos exige-se que sejam capazes de enfrentar o futuro e à escola impõe-se que esteja preparada para desenvolver, nos jovens, capacidades e competências que os levem à sua realização pessoal, permitindo que cada um, mantendo a sua identidade, se adapte às mudanças da sociedade.

Mas as mudanças educativas não devem ser encaradas numa perspectiva unidimensional, atendendo a que “dependem da interação de múltiplos fatores que atuam de forma sistémica” (Tedesco, 2000, p. 171), entre os quais a mudança de mentalidades, o que exige um forte compromisso.

Ao longo da História da humanidade, as declarações e os princípios assumidos internacionalmente sobre o acesso e direito de todos à educação, à aprendizagem e ao sucesso escolar originaram novos paradigmas educacionais, ideologias, políticas e práticas educativas que, deste modo, abrem um novo horizonte a todos aqueles que foram negligenciados e segregados pela “diferença”.

Tendo em conta que um dos projetos do Ministério da Educação é integrar de forma inclusiva os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, constatamos que os professores do primeiro ciclo começam a contactar mais com estes alunos, não tendo, por vezes, qualquer formação, experiência ou mesmo predisposição para tal. Foi este motivo que nos levou a escolher este tema, pois um professor que se sente “obrigado” a trabalhar com uma criança diferente, que não sente necessidade de preparação nem formação ou desconhece a problemática em redor das necessidades educativas especiais, poderá ter dificuldades em ser um bom professor para um aluno especial.

A publicação do Decreto-Lei nº 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.

Como afirma Eduardo Sá (2008), num mundo ideal, (isto é, num mundo onde a escola é verdadeiramente inclusiva) os professores e os auxiliares educativos das crianças ditas diferentes não de ser a prova da humanidade, da bondade, da criatividade e da paixão que dentro de um professor também pode existir. São de facto, os professores o verdadeiro motor para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Falar de escola inclusiva implica olhar para a escola como um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando-os, aceitando e potencializando as suas diferenças. No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas Necessidade Educativas Especiais apenas para os portadores de deficiências, hoje devemos considerar que há alunos que têm estas necessidades, mesmo sem serem portadores de deficiências, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas e adaptação de instrumentos didáticos. Tal exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que indubitavelmente esta se deva fazer, em primeiro lugar, no interior de cada profissional, pois é este o grande motor de funcionamento das escolas. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, pelo que é por aqui que se deve iniciar o caminho para a inclusão.

Não significa, no entanto, que a escola seja um espaço fechado sobre si próprio e que não sofre influências nem influencie o exterior, esta é, claramente, um micros-sistema que espelha e traduz as mentalidades na sociedade em geral, mas é também ela própria formadora das mentalidades que irão compor a sociedade no futuro. Tal situação reflete-se numa via em dois sentidos, em que a sociedade influencia a escola e a escola influencia a sociedade, facto que veio sendo verificado na história da Educação especial. Graças à mudança de mentalidades dentro e fora da escola relativamente às crianças

especiais, pudemos verificar uma evolução na legislação nesta área que se poderá traduzir também numa mudança nas atitudes e comportamentos em relação a estes alunos. É, por isso, crucial perceber o caminho realizado em termos de mentalidades e atitudes relativamente à Inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Tanto o conceito de inclusão como o de integração são, neste estudo, utilizados no verdadeiro sentido inclusivo, já que acreditamos que o futuro da educação especial passa indubitavelmente pela construção da escola democrática, da escola de todos e para todos. É óbvio, que subjacente ao conceito de inclusão se encontra o princípio de integração, segundo o qual as crianças são inseridas no espaço escolar e incluídas nesse meio, a partir do esforço de toda a comunidade educativa no sentido de formar alunos, pessoas e cidadãos de pleno direito.

Muitos têm sido os estudos respeitantes à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Para promover novas práticas tendentes à inovação, é necessário, a nosso ver, analisar as atitudes dos professores face à inclusão destes alunos em que são atores, de modo a contribuírem para a melhoria da inclusão nas escolas onde trabalham.

O presente trabalho propõe-se assim estudar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e pretende ser um contributo para o aprofundamento da reflexão sobre questões que se lhes colocam, no que respeita a alunos com necessidades educativas especiais e a inclusão destes no ensino regular, de modo a conseguir a almejada melhoria.

Só através do conhecimento da postura atitudinal dos docentes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular será possível encontrar meios para uma mudança efetiva das suas motivações e práticas, promotoras de inclusão em educação no seu sentido mais amplo.

2. Objetivo da investigação

O objetivo deste trabalho é proporcionar momentos de reflexão em torno das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Pretendemos, ao mesmo tempo, dar um contributo, ainda que modesto, no sentido de incentivar os docentes a uma maior sensibilização para a importância da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Pretendemos conhecer as atitudes de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como identificar e analisar as variáveis que poderão influenciar as suas atitudes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

3. Estratégias da investigação

A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real, no qual nós vivemos. Fortin (2009, p. 17) define investigação científica como “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”. A fim de concretizar com êxito o objetivo a que nos propusemos, optamos por uma pesquisa de carácter descritivo – correlacional em que, como referiu Gil (2007, p. 44), “o objetivo primordial é descrever as características de uma determinada população ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para que haja uma orientação de investigação, segundo o nível de conhecimentos estabelecidos no domínio em questão, os objetivos em estudo são delineados consoante o conhecimento existente, e elaborados para identificar os dados a serem recolhidos.

De acordo com Fortin (2009, p. 100), o objetivo de um estudo indica o porquê da investigação, “é um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão”.

O presente estudo segue uma metodologia quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário, tecnicamente utilizado para a recolha de dados.

Para a elaboração do instrumento de recolha de dados, consideraram-se os objetivos do estudo e alguns critérios definidos *a priori*, motivo pelo qual se optou pela realização de um inquérito por questionário. Segundo Afonso (2005, p. 101), o questionário tem como objetivo fundamental converter a informação recolhida dos inquiridos em dados

previamente formatados. Esta é uma das principais razões que presidiu à seleção do mencionado instrumento de medida, o Questionário de “Atitudes dos Professores do 1ºCiclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”, construído para o estudo a partir de um questionário, devidamente traduzido, de Garcia e Alonso (1985), no seu estudo intitulado “ Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales”, questionário composto por uma primeira parte, por nós elaborada, que aborda a caracterização sociodemográfica e uma segunda parte que contemplou uma Escala de Atitudes e aplicado a uma amostra de 50 docentes do 1º ciclo do EB.

4. Estrutura do documento

A prossecução do presente trabalho pretende seguir uma lógica de coerência entre as partes que o constituem, de modo a permitir articular as diferentes componentes de pesquisa entre si, com o objetivo de proporcionar uma reflexão em torno das conclusões apresentadas. Nesse sentido, organizámos este documento em duas partes e, em seguida, apresentamos uma breve súpula de cada uma delas.

Iniciamos com a introdução onde, destacamos a contextualização da investigação, tendo presente a atualidade da temática, em torno da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, elencam-se os objetivos, a estratégia da investigação e a estrutura do documento.

Na primeira parte, fazemos o enquadramento e fundamentação teórica que consiste na fase conceptual, procedendo a uma revisão bibliográfica, na qual foram organizados três capítulos, de modo a abordar temas que possibilitem adquirir e aprofundar conhecimentos que permitam coadjuvar na construção do instrumento de pesquisa.

No capítulo I, procuramos contextualizar a temática em estudo, centrando o enfoque na atualidade da temática, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e procedemos a uma revisão de literatura e a uma delimitação normativo legal que nos permitiu fundamentar o estudo subsequente, apresentamos o conceito de necessidades educativas especiais e faremos uma breve resenha histórica da evolução da educação

dos alunos com estas necessidades, com base em princípios orientadores, ao longo dos séculos em Portugal.

No capítulo II, procedemos à revisão de literatura mais significativa nessa área, abordamos a perspetiva histórica da escola inclusiva, descrevemos a passagem do paradigma da segregação à integração, da integração à inclusão e, por último, da inclusão à escola inclusiva. Esta perspetiva histórica permite-nos também estabelecer quais foram as atitudes, ao longo do tempo, relativamente às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, desde a vergonha conduzindo a atos completamente inumanos até à permissão na integração ou efetiva aceitação na inclusão.

No capítulo III, fazemos uma abordagem ao conceito e componentes das atitudes, à importância do estudo das atitudes e aos estudos sobre atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Na segunda parte, debruçamo-nos sobre o estudo empírico que está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, expomos o estudo de campo, onde é descrita a metodologia utilizada para a realização do estudo: tipo de estudo, variáveis, objetivos, hipóteses, participantes, instrumento e procedimento. No segundo capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados.

Abordamos a problemática que nos impeliu à realização deste estudo, de modo a conhecer as atitudes dos professores do primeiro ciclo, no que diz respeito às suas atitudes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Apresentamos os estudos psicométricos da escala de atitudes (confiabilidade e validade) e as análises inferenciais, apresentamos e discutimos os resultados encontrados, a interpretação dos mesmos e o apontado pelos autores referenciados na revisão da literatura.

Nas Conclusões, são tecidas as considerações finais, esboçando as principais conclusões resultantes da investigação e perspetivam-se propostas para pesquisas futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Introdução

“Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais”.

António Gedeão (1958, cit. in Madureira e Leite, 2003).

Por mais interessantes que sejam as questões a investigar, tem que se ter em conta o estado do conhecimento no domínio da investigação escolhido, pelo que se torna imperativo proceder a uma revisão da literatura, de modo a fundamentar e nortear a investigação.

O termo “fundamentar” significa “indicar as bases, os dados, os princípios...em que se baseia (...) dar ou ter como princípio, critério ou fundamento”, designando um “conjunto de ideias ou conceitos que procuram explicar alguma coisa de modo teórico”, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, pp. 1836 e 3544).

Por outro lado, Fortin (2009) refere que a pesquisa documental é uma importante etapa na exploração de um trabalho de investigação. Esta pesquisa fornece ao investigador a ocasião de verificar o estado dos conhecimentos no trabalho de investigação a estudar, e alargar o seu campo de conhecimentos, estruturar o seu problema de investigação e estabelecer ligações entre o seu projeto e os trabalhos de investigação realizados por outros investigadores, podendo abrir perspectivas de trabalho no futuro.

Primeiramente, explica-se o conceito de necessidades educativas especiais e desenvolve-se a sua amplitude concetual, conotando-o com a evolução da educação dos alunos com estas necessidades, com base em princípios orientadores, ao longo dos séculos em Portugal.

1.1. Conceito de necessidades educativas especiais

Até aos anos 60 não se utilizava a expressão *necessidades educativas especiais*, mas antes o termo *deficiência*, o que nos remetia automaticamente para a questão de saber como educar estas crianças; geralmente considerava-se tarefa impossível o que remetia estas crianças automaticamente para a segregação e exclusão escolar. Ora, Casanova (1990, cit. in Madureira & Leite, 2003, p. 30) entende que as necessidades educativas especiais são “aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas”. De acordo com Madureira e Leite (2003, p. 31), estas situações onde são evidentes dificuldades de aprendizagem, ou seja, o acesso ao *currículo* oferecido pela escola, exige um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno.

Como é natural, indivíduos com capacidades mais reduzidas ou com limitações mentais ou físicas não apareceram apenas agora, mas existem desde sempre. Desde a sua origem que a sociedade tem de lidar com estes indivíduos ainda que durante muito tempo a solução tenha sido, precisamente não lidar, isto é, não assumir essas diferenças relativamente a um padrão subjetivo de normalidade. Este desprezo e indiferença que vigorou até meados do século XX, já se verificava na Idade Média, onde uma criança com qualquer deficiência era encarada como inferior ou inútil, desprovido de humanidade, pelo que era apedrejada ou mesmo morta, como se tivesse cometido um qualquer crime. Mais tarde são simplesmente alojados em hospitais, prisões ou ainda asilos, numa tentativa, como referimos, de não ter de lidar com o problema. Dá-se, então, a infeliz segregação, pois considerava-se que estas crianças não eram educáveis.

Mais tarde alguns pedagogos e investigadores mostram que estas crianças podem e devem ser educadas, assumindo-se então essa tarefa, mas entende-se ainda, até aos anos 60 do século passado, que essa educação deve ser feita em paralelo com o ensino das pessoas ditas normais, do ensino regular. Não se ultrapassa, por isso, a segregação, havendo uma separação nítida entre o aluno com deficiência (o aluno do ensino especial) e o aluno sem deficiência (o aluno do ensino regular).

A partir dos anos 60 surge então uma “febre” integrativa com uma série de movimentos que proclamam alguns ideais democráticos, antidiscriminatórios e antissegregativos:

surge em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais em 1968. De acordo com o princípio VI, fica marcado na história que o deficiente mental tem direito a uma educação apropriada às suas capacidades, limitações e potencialidades num ambiente escolar próprio para o efeito. Surge, então, a ideia de integração.

O conceito de integração surge, no sistema educativo português, a partir do estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). Até este momento o ensino regular funcionava em total paralelismo pedagógico com o ensino especial, sendo que, inclusivamente, o Ministério da Educação apenas se ocupava do ensino regular e o ensino especial, porque se dedicava a crianças deficientes, era uma preocupação da Segurança Social, que segregava estas crianças em instituições.

A história está marcada por esta segregação das crianças com deficiência em institutos e asilos, como por exemplo: o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa, em 1823; o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança em Castelo de Vide, no ano de 1863; o Asilo Escola António Feliciano de Castilho em 1888 ou, mais tarde, em 1912, a primeira escola de “crianças anormais”, a Colónia Agrícola de São Bernardino, inaugurada na Casa Pia de Lisboa. Qualquer uma destas instituições se baseava, ainda, na ideia do deficiente como alguém que sai fora do normal pelo que o asilo seria a melhor solução.

Mais tarde, em 1915, é criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1929, sendo que este último se ocupava das crianças com deficiência mental e física orientando-as e coordenando os serviços, distribuindo essas crianças por instituições adequadas às suas deficiências e fiscalizando a sua educação. Em 1944, este Instituto é integrado no Ministério da Educação. Em 1946 surgem as primeiras classes especiais junto das escolas primárias, mas só a partir de 1976 começa a ser incrementada a educação especial integrada no sistema educativo geral, com a criação de divisões de ensino especial e as primeiras equipas de educação especial (apesar de surgirem por volta de 1970, só serão reconhecidas em 1988). Até 1982, este tipo de ensino apenas se destinava aos alunos com deficiências motoras ou sensoriais que eram capazes de seguir o currículo normal (o ensino regular não se

adaptava ao aluno deficiente, este é que tinha de se adaptar), sendo os restantes inseridos em escolas de educação especial, pelo que ainda se mantinha, parcialmente, a prática segregativa (Correia, 2003).

Nos anos 70 ocorrem mudanças legislativas, Os Estados Unidos da América e o Reino Unido foram pioneiros na publicação de normativos e na integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, embora com formatos diferentes. Uma dessas mudanças surge com a aprovação nos EUA, em 1975, da lei “*Education for All Handicapped Children Act*”, que ficou conhecida por *Public Law 94-142*. Nela, é legalmente garantida a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais. Este diploma foi melhorado em 1990, e é publicada a “*Individuals with Disabilities Education Act*” (IDEA). É oficialmente defendida a ideia de que todas as crianças deficientes devem ser educadas no ambiente menos restrito possível, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para todas.

No Reino Unido surge um relatório denominado “Warnock Report”, em 1978. Este relatório preconizava já uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas da criança, com ênfase no tipo e no grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível médico. Nesta perspetiva, as crianças, sempre que possível, deveriam ser educadas em escolas regulares, havendo por isso, a necessidade de uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação, e a participação dos pais. Introduzindo-se então o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE).

De acordo com Pereira (1993, p. 10, cit. in Chaves, 2006, p. 219), esta lei (Public Law 94-142) chama a atenção para “a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças com necessidades educativas especiais, e pressupõe o direito de todos à escolaridade, com a utilização diferenciada de recursos para atingir fins semelhantes”.

Para Brennan (1988, p. 36, cit. in Correia, 2008, p. 44),

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, emocional, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de

ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Em 1994, decorreu em Salamanca uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, donde surgiu uma declaração de princípios para a educação de crianças/jovens com NEE. A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) define crianças com NEE, todas as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou as que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais, bem como, todas as que em algum momento do seu percurso escolar mostrem dificuldades de aprendizagem.”

Ainda, segundo Correia (2008, p. 45),

As crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

As necessidades educativas especiais podem-se classificar em significativas e ligeiras, de acordo com a necessidade de se efetuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão. As NEE significativas são normalmente associadas às “alterações no desenvolvimento do aluno, provocadas por problemas do foro sensorial, intelectual, processo lógico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (Correia, 2008, p. 46). As NEE ligeiras são aquelas em que “ (...) a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar”. São dificuldades que vão sendo ultrapassadas à medida que se resolve o problema a nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional, e de problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. (ibidem, 2008, p. 48).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais tem um carácter interativo, é um conceito sistémico, pode envolver o aluno, o professor, os pais, os serviços de psicologia e/ou sociologia, a comunidade envolvente, o poder político, enfim, todos os

meios envolvidos na educação podem, por um lado originar NEE, e por outro, conjuntamente, ajudar a ultrapassá-las ou a minimizá-las (Sousa, 1998, p. 54).

1.2. A educação de alunos com necessidades educativas especiais – princípios orientadores

Ao longo da história da humanidade, os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas portadoras de deficiência uma inadaptação social potenciadora da instalação de tabus, preconceitos e ignorância que contribuíram para a emergência e manutenção de mitos, gerando atitudes de segregação, rejeição, medo e vergonha.

Em Portugal, só no século XIX as crianças com deficiência começam a beneficiar de alguma forma organizada de ensino, ainda que segregado, e só quase nos finais do século XX começam a beneficiar de educação, inseridas em escolas do ensino regular. Nesta evolução da educação especial em Portugal, podemos, segundo Caldwell (1973, cit. in Bairrão et al, 1998, pp. 17-18 e Serra, 2002, p. 58) enunciar quatro fases.

A primeira fase, até 1940, caracteriza-se pela existência de instituições e asilos onde as crianças e jovens com deficiência, precisando de “proteção e acolhimento”, eram isolados da sociedade em geral, e agrupados de acordo com o tipo de deficiência. Predominam as organizações privadas de carácter assistencial, sobretudo nos centros urbanos.

A segunda fase, principia na década de 40, e caracteriza-se pelas primeiras experiências de integração no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, onde os alunos com problemas de aprendizagem frequentam classes especiais e são orientados por professores especializados. Mais tarde, na década de 60, surgem programas destinados a crianças e jovens com deficiência visual e auditiva, integrados em escolas regulares. Vigora o modelo médico-pedagógico que categoriza os alunos segundo a sua deficiência.

A terceira fase, após o 25 de Abril de 1974, marca o início de um processo de transformação e modernização da Educação Especial. Dão-se passos mais largos para a integração, com o estabelecimento de direitos ao ensino para todos, bem como a

igualdade de oportunidades na formação escolar, associado ainda ao direito à diferença, à solidariedade e justiça social, começando a delinear-se os princípios que conduzirão ao ideal de escola inclusiva, a Escola para Todos. É nesta altura que, através do Warnock Report (1978), se divulga o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”.

A quarta fase inicia-se em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde são consagrados os princípios da educação para todos, numa perspetiva de igualdade de direitos e oportunidades. Esta fase é importante na medida em que responsabiliza a escola regular pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Analisando o artigo 17.º, ponto 1, este tem como objetivo, proporcionar uma recuperação e integração social e educativa aos alunos com necessidades educativas especiais devidos a deficiências físicas e mentais, a partir de currículos e programas adaptados às suas características específicas de deficiência (artigo 18.º ponto 4).

Na década de 90, foi publicado o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, regulamentando a adequação das escolas ao processo integrativo de todas as crianças, constituindo um marco importantíssimo na história da evolução da Educação Especial em Portugal. Através dele, veicularam-se novos princípios orientadores, nomeadamente: surge o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais” com critérios pedagógicos em substituição da classificação de categorias do foro médico; a escola regular passar a ter maior responsabilidade na educação de todos os alunos; os pais passam a ser reconhecidos como um fator importante na educação dos filhos; defende-se que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser ensinados no meio o menos restritivo possível, entre outras ideias.

Estes princípios obrigaram a desencadear uma série de medidas que envolvem todos os intervenientes no processo educativo e, particularmente, o professor de educação especial. Como legislava o decreto, a ação educativa poderia ou deveria ser complementada ou compensada com algumas medidas (as conhecidas “alíneas”) como sejam: equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

Este decreto acaba por fazer cumprir o disposto no artigo 59.º da Lei de Bases que defendia a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes. Trata-se de uma democratização do ensino, que vai ao encontro do ideal de “educação para todos” (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 9 de março de 1990), reafirmado na Declaração de Salamanca. Estes novos documentos vão fazer evoluir a educação especial para um patamar ainda longe de ser alcançado na prática: a inclusão.

A educação inclusiva aplica-se, contrariamente às práticas de integração, a todo o contexto educativo, seja ele especial ou não, isto é, procura evitar qualquer tipo de exclusão. A inclusão termina, desta forma, com os rótulos da educação especial e de classes especiais, o que não significa que não se continue a prestar apoio a crianças com necessidades educativas especiais. A ser aplicada, na realidade, a inclusão permite uma educação de qualidade para todos os alunos e não apenas para os alunos com NEE. Como se afirma na Declaração de Salamanca, o desafio de desenvolver uma pedagogia centrada na criança cabe à escola atual que deve ser capaz de educar todos com sucesso, até aqueles que apresentam incapacidades ou maiores dificuldades.

No artigo 10º, ponto 2, do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde. A tónica é colocada nas dificuldades do aluno em aceder ao currículo definida centralmente ou a nível da escola.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que substituiu o anterior Decreto-Lei nº 319/91 e o artigo 10º do Decreto-Lei nº 6/2001, este é o documento mais atual que legisla a Educação Especial. Algumas alterações significativas dar-se-ão com a aplicação deste documento legislativo.

O presente Decreto-Lei salienta a escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nesse sentido, é importante planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder às diversas necessidades e características de todos os alunos, o que implica a

inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade, orientada para o sucesso educativo de todos.

Circunscreve-se a população alvo da educação especial, aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (IN Ministério da Educação, 2008).

Correia (2008, p. 40) cita que o Decreto-Lei nº 3/2008,

“não parece defender os interesses de todos os alunos com NEE significativas (permanentes, como é referido no D.L.). Parecendo que dá relevância ao atendimento de alunos cegos, e com visão reduzida, de alunos surdos, que se inserem nas perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência e com surdocegueira. Sabendo que estes alunos só perfazem cerca de 3% do número total de alunos com NEE significativas podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, uma vez que nem sequer são citados”.

O presente Decreto-Lei nº 3/2008, tal como o revogado por este, (Decreto-Lei nº 319/91), faz referência à participação plena dos pais e/ou encarregados de educação ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE e reforça a ideia de articulação entre os professores de ensino regular e de educação especial e, como não pode deixar de ser, a participação de outros técnicos especializados, tais como psicólogos, terapeutas, entre outros, para que todos os intervenientes no processo possam contribuir eficazmente para a inclusão das crianças e jovens com NEE.

Uma entre muitas das alterações vindas com a implementação do Decreto-lei 3/2008 é o facto de passar a existir um Programa Educativo Individual (PEI), que passará a ser coordenado pelo professor do ensino regular sendo, elaborado em conjunto com o professor de educação especial, encarregados de educação e, se necessário, pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) ou outros serviços da comunidade (centro de saúde, centro de recursos especializados, entre outros). Com esta medida espera-se que, a partir de agora, os docentes do regular e de educação especial se articulem de uma forma mais adequada e eficaz, ao nível da planificação, da programação e da avaliação

dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo que as medidas deste D.L. implicam que haja mais articulação e que deixam de ser os professores de educação especial, os responsáveis únicos de todo o processo de uma criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

Em termos de princípios filosóficos orientadores este decreto reforça o que tem sido defendido nos últimos tempos, isto é, que a escola deve ser inclusiva e proporcionar sucesso a todos os alunos.

Como vimos, quando se fala em inclusão, remete-se para a ideia de igualdade, quer no acesso como nos resultados obtidos pelos alunos, embora essa ideia de equidade resulte de processos diferenciados aplicados de acordo com as especificidades dos alunos. Neste sentido, entende-se que todos os alunos têm necessidades educativas, naturalmente, pois encontramos-nos num quadro de diversidade humana, ainda que alguns tenham necessidades educativas específicas exigindo a ativação de apoios especializados.

Este Decreto-Lei especifica o que se entende por apoio especializado, defendendo que o apoio deve ser prestado a alunos com limitações em termos de atividade e participação numa ou em várias áreas da vida, desde que essas limitações sejam significativas e resultem de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e que, por isso, tenham necessidades educativas especiais. Por alterações funcionais e estruturais entende-se que são aquelas que resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psicossocial (Correia, 2008).

Ao reduzir a Educação Especial às necessidades educativas de carácter permanente levou a que se legisse um critério de avaliação dessas alterações funcionais e estruturais permanentes com recurso a um modelo médico – a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde ou CIF.

Mostra-nos a literatura e a própria evolução da Educação Especial que exigir a avaliação das necessidades educativas especiais de acordo com estes critérios médicos

(CIF) é forçar o raio de ação dos profissionais de educação. Ao confundir os papéis dos profissionais de saúde e o dos profissionais de educação, a Educação Especial retrocede ao seu momento inicial e pode desvirtuar os seus objetivos.

De acordo com esta nova legislação, os objetivos gerais da Educação Especial são: (i) a inclusão educativa e social; (ii) o acesso e o sucesso educativo; (iii) a autonomia e a estabilidade emocional; (iv) a promoção de igualdade de oportunidades; (v) a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional. Estes objetivos seguem os princípios de justiça, de solidariedade social, da não-discriminação, do combate à exclusão, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, entre outros. Na sequência destes princípios e objetivos gerais, acorda-se que todas as crianças e jovens têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas, motivo pelo qual qualquer estabelecimento de ensino financiado pelo estado que pratique a discriminação e exclusão será punido ao abrigo do artigo 31.º deste Decreto-Lei.

Uma das diferenças relativamente ao decreto anterior é que, de futuro, as medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem previstas na Educação Especial consistem apenas nas seguintes alíneas: (i) O apoio pedagógico personalizado; (ii) Adequações curriculares individuais; (iii) Adequações no processo de matrícula; (iv) Adequações no processo de avaliação; (v) Currículo específico individual; (vi) Tecnologias de apoio.

Bairrão (1998, p. 21, cit. in Leonardo, 2008, p. 101) considera que “ Para que as coisas mudem em educação será, pois, necessário que existam mudanças nas representações, e que a própria sociedade encare de outro modo a pessoa «diferente», no ensino, no emprego e na sociedade”.

Assim, esta nova legislação traz alterações significativas na Educação Especial e, se os princípios filosóficos e orientadores são nobres, o meio para os colocar em prática podem não ser os mais eficazes, mas o futuro certamente o dirá.

CAPÍTULO II – PERSPETIVA HISTÓRICA DA ESCOLA INCLUSIVA

2.1. Da segregação à integração

Numa abordagem social e histórica da deficiência, podemos distinguir as atitudes face à diferença em quatro grandes períodos, de acordo com a literatura existente. São eles designados por Lowenfeld (cit. in Pereira, 1984; Chaves, 2006, p. 216), como as fases da separação, proteção, emancipação e integração do deficiente.

Deste modo, nas sociedades antigas era comumente observado o infanticídio em circunstâncias de “anormalidade” nas crianças. Em Esparta, na Antiga Grécia, as crianças com deficiências físicas ou portadoras de malformações eram abandonadas nas montanhas, ao passo que os Romanos as atiravam aos rios (Correia, 2003, p. 13).

Na Idade Média verificamos o aumento do número de asilos, hospícios, cadeias e hospitais, instituições para onde eram destinados os seres humanos catalogados com “anormalidades”. A origem desta anormalidade era atribuída pela Igreja a causas sobrenaturais, considerando-se que estas crianças se encontravam possuídas pelo demónio, espíritos maléficos ou eram produto do pecado, sendo, por essa razão, submetidas a práticas de exorcismo.

As mudanças no despotismo, ignorância e rejeição destes tempos remotos ocorreram a partir dos escritos filosóficos educacionais de Jean-Jacques Rousseau, filósofo Suíço que inspirou muitos outros autores através da obra “O Emílio, ou da Educação” que instaurou uma nova forma de olhar para a criança no seu todo enquadrando-a na sociedade com um lugar e papel próprio.

Quanto à fase de proteção, esta é iniciada, segundo Jiménez (1997), nos princípios do Século XIX por toda a Europa. Sofrendo influência do modelo médico, assiste-se ao processo de institucionalização de pessoas deficientes, pois encarava-se que a educação deveria decorrer em instituições especializadas que oferecessem uma resposta mais adequada às necessidades específicas de cada caso. No fundo, as preocupações eram

essencialmente centradas nos aspetos médico-terapêuticos, descurando-se o aspeto social.

Segundo Capul (1982, cit. in Simon, 1991, p. 14; Chaves, 2006, p. 217), “a colocação dos deficientes em instituições, constitui duas formas distintas de um só gesto social, isto é, a partilha/exclusão”. Poderemos dizer que este gesto social reveste-se de dupla proteção, ou seja, a sociedade protege-se das crianças e dos adultos que a embaraçam e, protege-as da sociedade e delas mesmas. Neste sentido, foram criadas as escolas especiais para cegos e surdos e, no final do século XIX, para deficientes mentais. Mais concretamente em Portugal, por volta de 1823, surgiu o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, integrado posteriormente, em 1924, na Casa Pia de Lisboa.

Foram sendo gradualmente introduzidas nestas instituições algumas preocupações de ordem educativa, ou seja, procurou-se proporcionar competências de carácter repetitivo e tarefas de carácter manual e ocupacional, para além de “protecção e carinho”. Até meados do Século XX podemos afirmar que as pessoas com deficiência eram alvo segregação social e restringidas dos seus direitos e oportunidades.

Com o avanço do conhecimento das ciências sociais e humanas compreendeu-se que o desenvolvimento humano não dependia apenas dos fatores orgânicos e intrínsecos ao sujeito, mas também de fatores ambientais e da interação do sujeito com os diversos ambientes.

Foi neste sentido que os sistemas de educação especial que retiravam a criança do seu meio natural começaram a ser contestados e, por volta dos anos 60/70, surge nos Estados Unidos um movimento de descontentamento dos pais para com o modelo de educação especial vigente até então. Esta manifestação trouxe como resultado favorável a introdução na legislação de diferentes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o direito à educação, sempre que possível, das crianças com *handicap* nas escolas regulares. Desta forma, as crianças passam a ser agrupadas em categorias de acordo com o diagnóstico elaborado pelas entidades competentes, com vista a organizar uma “resposta adequada” a cada grupo de crianças. Caracteriza-se esta fase por um apoio que é prestado em salas próprias e por uma intervenção centrada no aluno, através do auxílio de técnicos e professores. De acordo com estes pressupostos, cabe ao professor da turma uma maior ou menor intervenção

segundo o grau ou tipo de integração que é pretendido. O problema reside no facto de ainda não existirem grandes mudanças ao nível curricular e ao nível das estratégias pedagógicas aplicadas, uma vez que o apoio é ministrado fora da sala de aula, deslocando a criança do restante grupo (Correia, 2003).

Em todo este contexto de contestação teve relevante importância a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança em 1959. Mais especificamente, o princípio V desta Declaração defendia que “a criança que é física e mental ou socialmente deficiente, deverá receber tratamento, educação e cuidados especiais devido à sua condição”. A Declaração dos Direitos Humanos, nos pontos 22 e 25, defende os direitos económicos, sociais e culturais do deficiente, bem como a proteção da segurança social, assistência médica e serviços sociais necessários tanto para si próprio como para a família. Estes princípios contemplados nestas declarações, foram essenciais para a emergência do Princípio da Normalização.

O Princípio da Normalização consagra o direito das pessoas portadoras de deficiência a desenvolverem um tipo de vida tão normal quanto possível, defende Bank-Mikkelsen (1959, cit. in Jiménez, 1997, p. 24; Serra, 2002, p. 60). Este conceito de normalização foi, por vezes, criticado e interpretado com um duplo sentido, procurar transformar o “anormal” em “normal” e procurar igualizar todas as pessoas.

Assim, a partir da década de 60 começamos a assistir a um processo lento de preocupação crescente com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, dando-se algumas mudanças significativas, ainda que estas mudanças sejam no sentido da presença e permanência física da criança na escola e na classe regular (sentido integrador), mesmo sem o devido acompanhamento que caracteriza a inclusão.

2.2. Da integração à inclusão

Como já vimos, o modo como a sociedade foi encarando as pessoas com deficiência sofreu grandes alterações ao longo da história, desde a exclusão do início do século passado à segregação que levou a movimentos de contestação, conduzindo aos ideais de integração.

Ora, segundo Correia (2003), o princípio de integração exige um processo de mudança da escola regular e também da educação especial, para que a criança com necessidades educativas especiais usufrua de uma educação que considere as suas necessidades específicas e os seus interesses.

Isto significa que a diversificação de respostas deve ser uma realidade, algo contemplada no sistema em cascata de Deno (1970, cit. in Correia, 2003, p.66), baseado no princípio de avaliação positiva, de forma a identificar áreas fortes do potencial educativo da criança e evitando a categorização negativa. Independentemente do nível em que a criança é colocada, pretende-se sempre que evolua para o nível superior.

Prosseguindo a caminhada da integração, a lei promulgada em 1975, a *Public Law 94-142*, nos Estados Unidos, e anteriormente referida, determina que deve ser estabelecida para a criança com NEE, uma “alternativa menos restritiva possível”, tal como refere Sprinthall & Sprinthall (1993, cit. in Chaves, 2006, p. 223). Isto significa que todos os alunos terão que ser educados num meio o mais normal possível, tendo a escola de se adaptar, pois esta tem o dever de incluir e não de excluir. Esta lei determina ainda: (i) a existência de uma resposta educativa para todas as crianças e jovens deficientes; (ii) que a criança deficiente possa permanecer, durante o processo educativo, junto dos seus colegas não deficientes o máximo de tempo possível; (iii) que estas crianças devem ter ao seu dispor a mesma variedade de programas da escola disponíveis às restantes crianças; (iv) a existência e implementação de um Programa Educativo Individual (PEI), para qualquer criança com NEE, que requeira uma intervenção educativa especializada.

Como vemos, estes princípios, essenciais para ultrapassar o momento segregativo na Educação Especial, estabelecem princípios integrativos, essenciais para evoluir para a inclusão.

Entre 7 a 10 de Junho de 1994, decorreu em Salamanca uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, como referida anteriormente, organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com 92 governos, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, donde surgiu posteriormente a Declaração de Salamanca com o objetivo de promover a Educação para Todos. Este ideal só será possível com o cumprimento de certos princípios, a saber: (i) cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de

aprendizagem; (ii) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; (iii) os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, perspetivando a vasta diversidade destas características e necessidades; (iv) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; (v) as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva a atingindo a educação para todos (p. viii).

Neste sentido e conforme Dias (1999, p. 24), a escola é vista como uma instituição social, onde se privilegiam as relações interpessoais e a igualdade de oportunidades, onde a diferença é fator impulsionador de mudança. Corroborando da mesma opinião, Correia (2003, pp. 32-41) diz-nos que a interação de alunos com NEE, com alunos ditos “normais” permitirá a todos desfrutar da aprendizagem que nasce da convivência e da cooperação.

Marques (2001, p. 13) afirma que “Impedir o acesso de crianças e adolescentes a uma educação de qualidade é estar a negar-lhes um direito humano de primeira grandeza, sem o qual todos os outros direitos não passam de palavras vãs”.

As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças que a frequentam apontando para objetivos claros de otimização e enriquecimento do ambiente educativo. “Estamos assim a caminhar de um conceito de escola integrativa (isto é, aquela que consegue fazer um esforço de pessoas, equipamentos, materiais e currículos, para que a integração seja possível), para o conceito de escola inclusiva em que a escola assume como seus os problemas de cada aluno” (Rodrigues, 1995, p. 545). Assim, o grande desafio que se coloca a esta perspetiva emergente de escola inclusiva é que ela se possa tornar responsável e eficaz a responder às necessidades educativas de todas as crianças que a frequentam.

Surge, assim, um novo conceito, o de “Escola Inclusiva”, no sentido de escola para todos, num meio o mais normalizado possível e onde sejam dadas a todas as crianças as mesmas condições de aprendizagem, não descurando os meios técnicos e intervenção especializada necessária (Bénard da Costa, 1996, cit. in Chaves, 2006, p. 225).

2.3. Inclusão/ Escola inclusiva

Inicia-se então uma nova fase na Educação Especial, com princípios e pressupostos filosóficos fundamentais que são garantia de que nenhum aluno será excluído da escola.

A inclusão constitui, pois, um direito básico que assiste a todos os alunos e é nesse sentido que a Declaração de Salamanca, ao proclamar a educação inclusiva, constitui um marco importante na história da educação especial.

Segundo Correia (2008, p. 9),

“a inclusão define-se como sendo a inserção da criança com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, ela deverá receber o apoio apropriado às suas características e necessidades, pelo que o princípio que preside à inclusão deve ser flexível. Desta forma, embora a criança com NEE deva permanecer na turma do ensino regular, dever-se-á ter sempre em atenção todo um conjunto de opções que poderão levar a um apoio fora da sala de aula, sempre que a situação assim o exija e isso promova o desenvolvimento e o bem-estar do aluno”.

A filosofia da inclusão de acordo com Correia (2008, p. 24), para além de proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais, aprendizagens similares aos seus colegas sem NEE e interações sociais adequadas, pretende também retirar-lhe “ (...) o estigma da deficiência, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, mas nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas”. Esta filosofia traz também vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros.

O conceito de inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, provendo-lhes uma educação apropriada que considere três níveis: académico, socioemocional e pessoal. A inclusão, exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo, de forma a permitir aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados

no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares. O currículo torna-se, deste modo, um meio pelo qual um fim é alcançado, o sucesso escolar do aluno (Correia, 2008, p. 21).

Seguindo a mesma ideia e de acordo com Mestre (2003, p. 38), a inclusão, como perspectiva centrada na escola, enfatiza a necessidade de a reestruturar, de forma a que possa responder às necessidades de todas as crianças, com base num sentido pedagógico do direito que todos os indivíduos têm, que se baseia na igualdade de oportunidades à educação e ao ensino e, ainda, no direito que o indivíduo possui de ser ele próprio, com a sua história e características.

Morgado (2010, p. 24), afirma que “do ponto de vista do aluno, a inclusão não é um privilégio é um direito, do ponto de vista dos agentes educativos não é uma moda, não é uma crença, não é uma convicção de natureza técnica, é um exercício de cidadania da comunidade educativa”.

Por outro lado, a Inclusão “(...) depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças”. (Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003, p. 13, cit. in Leonardo, 2008, p. 105). Assim, o sucesso da inclusão depende da aceitação, ou não, por parte do professor de crianças com necessidades educativas especiais, ou com qualquer especificidade cultural, étnica ou racial, dentro da “sua” sala de aula.

Perante um número crescente de alunos com necessidades educativas especiais, Correia, Cabral e Martins (2003, p. 161) apontam um conjunto de pressupostos para o sucesso dos programas de inclusão de alunos com NEE: (i) formação de professores; (ii) interação entre educadores; (iii) programas de integração; (iv) preparação do aluno; (v) tecnologias de informação e comunicação; (vi) participação parental; (vii) modificações curriculares; (viii) avaliação, (ix) legislação.

Para Florian (1998, cit. in Hegarty, 2001, p. 81), “ A Inclusão refere-se à oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais,

de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”.

Os autores, Ainscow e colaboradores (1997, cit. in Chaves, 2006, p. 228) afirmam que as soluções para a inclusão são difíceis de atingir, pelo que é indispensável uma liderança a todos os níveis, que enfrente as exigências da mudança, isto é, persistência, resolução de conflitos e coordenação. Só assim se conseguirão melhores resultados para os alunos com NEE e também uma escola mais eficaz para todos os alunos.

Madureira e Leite (2003, p. 35) referem que “É portanto à escola, enquanto instituição responsável pela educação de todos os alunos, e aos professores em particular, que este desafio da educação inclusiva se coloca com particular ênfase: respeitar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, perspetivando-os como potencialmente ativos, capazes de aprender”.

Consideramos que o desenvolvimento de uma educação inclusiva, ou, se preferirmos, o desenvolvimento da qualidade na educação, assenta em quatro eixos fundamentais, autonomia, cooperação, diferenciação e valores e conceitos (Morgado, 2010, p. 25).

Dias (2008, p. 63), referenciando a Conferência de Salamanca (1994, p. 11), preconiza o princípio fundamental das escolas inclusivas, que consiste em:

“Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”.

Como refere Cadima (1997, cit. in Chaves, 2006, p. 227), para que a escola inclusiva se possa tornar uma realidade, é necessário assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação e sucesso escolar, tendo a escola de encontrar formas para que isso possa acontecer, dando maior ênfase aos processos, aos percursos e à forma de gerir o currículo.

Na perspectiva de Marchesi (2001, p. 100), o processo em direção às escolas inclusivas não é unicamente fruto do esforço individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educativa de uma escola. Mais do que isto, é a expressão da confluência de um amplo conjunto de condições que tornam possível que a imensa maioria dos alunos que têm problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares.

Segundo Rodrigues (1995, p. 546), “A escola inclusiva é multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes”. Corroborando da mesma opinião, para, Zabalza (1999, p. 55), “As escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade e a enfrenta, pondo em marcha toda uma bateria de estratégias de apoio aos sujeitos para que estes alcancem o máximo desenvolvimento a que sejam capazes de chegar”.

Na opinião de Bénard da Costa (1999, p. 25),

“a escola inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas vantagens sejam inegáveis, a razão última que a baseia consiste no direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade”.

A escola inclusiva é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante, onde aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no seu mundo, que é tão heterogéneo (Bénard da Costa, 1996, cit. in Chaves, 2006, p. 227).

De acordo com Stainback e Stainback (1992, cit. in Ortiz, 2010, p. 63), uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades. Assim, referem algumas características da escola inclusiva: (i) valoriza a diversidade, em que todos os alunos podem aprender na sala de ensino regular, alegando que esta fortalece a turma e proporciona aos seus membros maiores oportunidades de aprendizagem; (ii) a escola inclusiva deve refletir uma filosofia de tratamento justo e

igualitário e um respeito mútuo entre todos os alunos, escolas e comunidades; (iii) dar apoio aos alunos para os ajudar a ter sucesso nos objetivos do seu currículo, tendo em conta as suas características e necessidades; (iv) se um aluno necessita de outro tipo de modificações curriculares ou técnicas especializadas para obter êxito educativo e social, estas serão prestadas no seio da aula regular. Os mesmos autores, referem que na escola inclusiva deve ser valorizado o trabalho cooperativo entre professores e pessoal auxiliar, e as equipas de ajuda aos professores e alunos, com o objetivo de apoio mútuo.

Para além desta perspetiva, podemos referenciar outra, como a de Correia (2008, p. 33), que nos apresenta alguns princípios para a construção da escola inclusiva e para que esta seja bem sucedida, dos quais se destacam os mais relevantes: Uma liderança profissional, forte de gestão da escola, no sentido de implementar uma filosofia da escola inclusiva; Objetivos compartilhados entre os profissionais da escola, famílias e comunidade; Um ambiente na escola que valoriza a aprendizagem, no qual todos se sintam felizes para aprender; Sentido de comunidade onde se promovam sentimentos de partilha, participação e amizade; Professores empenhados na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; Flexibilidade curricular e presença de todos os serviços de educação especial, como, psicólogos, terapeutas, e outros técnicos, com vista a responderem às necessidades especiais do aluno de acordo com as suas características.

O novo conceito, o de Escola Inclusiva, implica, para Bénard da Costa (1995, cit. in Chaves, 2006, p. 226), não só mudanças significativas em diferentes áreas, que passam pelas reformas da política global, reformas na organização do sistema educativo, na metodologia e nos planeamentos globais da educação e da escola, mas também uma grande mudança de atitudes de todos os intervenientes no processo, constituindo para nós professores, um desafio, que se realiza através da nossa prática pedagógica, contribuindo para a criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

A Escola inclusiva poderá ser um sonho concretizável se conseguir acolher a diversidade discente, promover a interação entre todos os alunos sem rotular, nem excluir e desenhando medidas educativas que promovam o sucesso de todos. Dada a dimensão e profundidade das alterações necessárias à construção da Escola Inclusiva, este projeto passará, necessariamente, pela concretização de pequenas etapas que no tempo, deixarão a seiva do que será a escola do futuro. Para além dos recursos materiais

e financeiros necessários, os recursos humanos constituem-se como fundamentais. O Diretor e os restantes elementos do órgão de direção são cruciais na resposta ajustada que a Escola dará a cada um e a todos os alunos. Na relação direta com o aluno os professores são, na mesma medida, peças imprescindíveis. A investigação científica põe a tónica no professor, nas suas competências pessoais e profissionais, enquanto elemento-chave na implementação das mudanças necessárias ao atendimento ao aluno e salienta a importância de assegurar experiências positivas a este profissional, no contacto com o aluno com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO III – ATITUDES

3.1. Conceito e componentes das Atitudes

O ser humano pode conscientemente escolher a orientação das suas ações em tudo o que realiza, tornando claras as suas intenções e, através das suas atitudes, demonstrar o valor das suas palavras, o poder dos seus pensamentos e o calor dos seus sentimentos.

O termo atitude, à semelhança de muitos outros conceitos nas ciências humanas e sociais, é ambíguo. Numerosas definições têm sido propostas ao longo dos anos, dependendo do enfoque de vários teóricos, e em alguns casos, estas representam significados diferentes. No entanto, existe consenso entre os autores ao concordarem que o termo atitude nasceu na Psicologia Social e, não sendo recente, é um conceito complexo e largamente utilizado em várias áreas, quer pelo homem no seu quotidiano, quer pelo investigador.

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p. 410), a atitude é simultaneamente “o modo de ter o corpo ou parte dele, a maneira de estar” ou uma “posição assumida pelo espírito; modo de proceder revelador de convicções, de estados emocionais”. Vemos, por isso, que a definição vulgarmente assumida de atitude tanto indica esta dimensão mais material (dos procedimentos, da ação, dos comportamentos humanos), bem como uma dimensão espiritual (as suas convicções).

Segundo Lima (2002, p. 168), a atitude é “um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”, o que significa que existe uma relação entre pensamento e ação. Aliás, quando afirmamos que alguém manifesta determinada atitude deduzimos que tem pensamentos, convicções, ideias, opiniões ou expectativas. Para Trindade (1996, cit. in Chaves, 2006, p. 233), “as atitudes são consideradas pela generalidade dos especialistas que se debruçam sobre elas, como estruturas básicas da personalidade que condicionam o que cada um de nós fará ou dirá em determinadas situações”. Podemos referir que diferentes pessoas podem ter diferentes atitudes face a um mesmo objeto.

Ainda segundo Lima (2002), são vários os autores que têm tentado definir com mais precisão este conceito, dando mais ênfase quer na componente cognitiva, quer na componente comportamental. Assim, “as correntes comportamentalistas mais estritas definem a atitude como o comportamento verbal através do qual as pessoas expressam as suas preferências e aversões”, ao passo que “numa perspetiva cognitiva radical podemos esquecer a relação das atitudes com o comportamento, e dedicar teorias inteiras à análise da congruência interna das atitudes, da sua relação com as crenças e os valores individuais ou grupais”. (Lima, 2002, p. 170).

Apesar da definição apresentada, temos de distinguir o conceito de “atitude” de “crença”, pois ainda que ambos se dirijam a um objeto, a crença especificamente abrange a informação que o sujeito dispõe sobre o objeto. Aliás, a crença é essencial na atitude pois segundo a autora aquela suporta esta, ou seja, a crença é a componente cognitiva e racional da atitude, é a partir dela que podemos explicar e compreender por que motivo temos determinada atitude. É a partir das nossas crenças que podemos argumentar, justificar e fundamentar as nossas atitudes, ainda que nestas interfira uma componente afetiva (Lima, 2002, p. 171).

Por outro lado, a “atitude” distingue-se dos “valores” do indivíduo pois os valores são “as conceções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou social, que servem como padrões ou critérios para orientar não só a ação mas também a avaliação, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade” (Rokeach, 1979, cit. in Lima, 2002), assim, as atitudes podem ter uma componente axiológica, mas não possuem a generalidade, o nível de abstração e o caráter normativo dos valores.

Assim, uma das componentes indissociáveis da atitude é o comportamento, tendo sido a chave para avaliar, desde logo, as atitudes do sujeito, procurando perceber se a resposta do sujeito poderá revelar a sua atitude e, assim, possibilitar a previsão do seu comportamento. No entanto, os estudos de La Pierre (1934) mostraram que atitude e comportamento são dois conceitos com baixa relação, tendo mostrado que pode inclusivamente existir alguma intolerância ao nível comportamental e simultaneamente uma maior expressão de intolerância ao nível atitudinal (Lima, 2002).

Por outro lado, segundo Santiago (1989, p. 90, cit. in Chaves, 2006, p. 236), a atitude relaciona-se com os aspetos mais afetivos e emocionais do sujeito, apresentando um

efeito seletivo no conjunto de respostas do indivíduo, ao mesmo tempo que tem uma função reguladora dos estímulos e define orientações para o objeto, quer em termos afetivos, quer em termos emocionais.

Assim, este autor considera que existe uma predisposição emocional nas atitudes para um determinado comportamento ou ação. Trindade (1996) alerta, no entanto, para o facto de nem sempre as atitudes se traduzem em comportamentos, mas os comportamentos radicam sempre em atitudes.

Com os autores Thomas e Znaniecki, surge no início do século passado a noção de atitude em Psicologia Social, entendendo-se como “um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Thomas & Znaniecki, 1918, cit. in Lima, 2006, p. 188).

Allport (1935), na sua obra *Attitudes*, considerava que o conceito de atitude era central em Psicologia Social e era elemento básico das relações sociais. A atitude corresponde a uma predisposição para agir sempre da mesma forma, em função de determinadas situações. Pode ser definida como uma tendência, uma predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação, de uma forma positiva ou negativa.

Para Allport (1935, cit. in Lima, 2006, p. 188), a “atitude é um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona”. Significa isto que as atitudes, enquanto processos mentais, têm influência direta nas respostas que cada indivíduo dá aos estímulos do meio.

Allport (1935, cit. in Neto, 1998, p. 350) classifica “a opinião, a atitude, o interesse e o valor ao longo de um mesmo *continuum*”, desenvolvendo-se do individual ao genérico.

Considera a atitude como uma forma de motivação social, que impulsiona e orienta a ação para determinados objetivos ou metas. Neste sentido, é possível encontrar nas atitudes processos motivacionais e componentes afetivos e cognitivos. Perceciona as atitudes como algo distante das “tendências” e próximo das “convicções”, que guiam a ação mediante o reforço da orientação para um determinado objetivo. Quando o objetivo não é alcançado, é natural ocorrer uma mudança de atitudes.

Rosenberg e Hovland (1960, cit. in Lima, 2006, p. 188) referem três categorias de respostas observáveis resultantes das atitudes: as afetivas, as cognitivas e as comportamentais. Consideram, à maneira behaviorista, que a atitude é uma predisposição para responder a um determinado conjunto de estímulos com uma determinada classe de respostas, encontrando-se a atitude numa posição de mediação entre os estímulos que originam determinadas respostas. Estas três componentes das atitudes permitem caracterizar a atitude e a sua relação com as respostas observáveis. Este modelo tridimensional do conceito de atitude contempla nas suas vertentes a componente cognitiva, afetiva e comportamental.

Segundo os autores, a componente cognitiva, assenta nas crenças, informações, pensamentos, opiniões, ideias ou perceções referentes a um objeto social. Refere-se a vivências no contexto em que o indivíduo se encontra inserido e destas derivam ideias pessoais. É por este motivo, que verificamos que os indivíduos reagem de forma idêntica a estímulos diferentes, havendo alguma semelhança nas atitudes dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo.

Na componente afetiva, a pessoa, ao apresentar uma atitude, desenvolve sentimentos positivos ou negativos relativamente ao objeto. Esta encontra-se ligada às necessidades e motivações e também ao sistema de valores, constituindo a sua dimensão emocional.

Por último, a componente comportamental, remete para a predisposição para a ação numa determinada direção, sendo uma espécie de reação aberta e observável que depende intrinsecamente dos seus hábitos, normas, valores e atitudes.

A componente cognitiva, afetiva e comportamental das atitudes implicam a interação e a inter-relação do indivíduo e o meio, resultando numa avaliação do objeto atitudinal.

É através do comportamento manifestado pelo indivíduo que podemos inferir das atitudes, uma vez que estas, não são objetivamente observáveis, mas manifestam-se através de expressões verbais ou não verbais, de opiniões, de comportamentos, através da aquisição de determinados objetos.

Na perspetiva de Lima (2002), as atitudes são inferidas e não diretamente observadas, mas que se pressupõe que têm ligação com os comportamentos. Por outro lado, de

acordo com Monteiro e Santos (2002), “se conhecemos a atitude de uma pessoa será possível descrever, compreender e até prever alguns aspetos do seu comportamento.”

Segundo Jaspars (1986, cit. in Lima, 2006, p. 188), as atitudes “são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais”. Ajzen (1988, p. 4), refere atitudes como “uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.” Este autor realça o caráter avaliativo-afetivo, ou seja, afirma que as atitudes traduzem sempre uma posição pessoal face a um determinado objeto social.

Também Lima (2002) sublinha a dimensão avaliativa das atitudes, referindo que estas são “a dimensão avaliativa da representação social e é através dela que esta ganha sentido, como geradora de juízos avaliativos sobre o meio”. Esta dimensão avaliativa é importante pois as atitudes não surgem dum vázio social, antes são fruto da interação com os outros e das nossas experiências subjetivas referentes a um certo objeto social.

De acordo com Eagly e Chaiken (1993, cit. in Lima, 2006, p. 188), atitude é um construto hipotético referente à “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”.

Para Postic (1979, cit. in Cardoso, 1992, p. 86), “atitude é a organização dos processos de motivação, percetivos, cognitivos, afetivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a seleccionar os estímulos e a reagir especificamente”.

Na senda de Morissette (1994, p. 34), a atitude resulta de “uma disposição interior da pessoa, que se traduz em reações moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto (ideia ou atividade)”. Estas reações emotivas levam-na a aproximar-se desse objeto (a ser favorável) ou a afastar-se dela (a ser desfavorável).

Segundo Neto (1998, p. 339), atitude “representa uma resposta avaliativa (afeto), favorável ou desfavorável, em relação ao objeto da atitude”. Para este autor o conceito de atitude tem vindo a permitir diferentes entendimentos por parte dos investigadores, ao longo dos tempos.

Assim, alguns autores apresentam uma definição restrita do conceito de atitude, sublinhando o aspeto multidimensional das atitudes, com as três componentes, cognitiva, afetiva e avaliação, ao passo que outros autores enfatizam uma ou outra componente da atitude, sem a entender neste aspeto inter-relacional.

No tocante à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, e considerando que se trata de uma ferramenta de melhoria, surge cada vez mais a necessidade de se estudar o conceito de atitude que tem assumido particular relevância, pois considera-se ser um fator que influencia grandemente a prática educativa, e os professores ao adotarem atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE, será mais fácil a integração destes no ensino regular.

3.2. Importância do estudo das Atitudes

Na integração/inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares é hoje reconhecido pela investigação que, as atitudes dos professores perante a escola inclusiva são um fator que interfere de forma decisiva no empenhamento da resolução dos problemas que se colocam e como ultrapassar os obstáculos que se levantam. Este aspeto é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades e desafios, que por vezes exigem soluções inovadoras, direcionando a sua ação para áreas diferentes. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou o insucesso da inclusão.

Alguns investigadores (Perrenoud, 1983; Nóvoa, 1988; Escudero, 1989; Cardoso, 1992; Cardoso, 2003) consideram que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo deveriam ser selecionadas em função da sua adequação aos valores, perceções e atitudes dos professores, e as práticas educativas em relação aos alunos com NEE.

Cardoso (1992, p. 20) refere que as investigações educacionais mais recentes têm vindo a demonstrar de forma cada vez mais evidente que “a transformação do ensino, naturalmente envolvendo pessoas e instituições, não pode ser simplesmente decretada por decisões administrativas, nem reduzir-se a técnicas de saber-fazer”. Para

Nóvoa (1988, cit. in Cardoso, 1992, p. 90), “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo, uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na Educação”.

Também Perrenoud (1983, cit. in Cardoso, 2003, p. 41), corroborando a mesma opinião, afirma que “ inovação não é algo que acontece de uma forma simples, impulsionada por um contexto sociocultural que apela à modernização da sociedade. A inovação constitui um desafio , uma modificação de hábitos e de rotinas do próprio professor”.

Na perspectiva de Cardoso (2003, p. 52), até há pouco tempo, os professores eram encarados como elementos passivos no contexto da inovação e potencialmente “resistentes” a esta. Não se reconhecia nem valorizava a sua iniciativa e criatividade. As inovações tinham origem no exterior da escola, cabendo às instâncias superiores encontrar as estratégias que permitissem vencer os inevitáveis obstáculos à inovação e fazer aceitá-la.

Ora, esta perspectiva foi-se alterando, à medida que a investigação teórica e prática se foi desenvolvendo, oferecendo novos elementos para uma compreensão mais eficaz do processo inovador. Os professores começam a ser encarados como potenciais agentes de mudança, capazes de produzirem inovações de base. Há que apostar na sua receptividade para que as inovações possam ter o impacto desejado. Esta viragem na maneira de equacionar a inovação pedagógica tem implicações, por um lado, conceder aos professores a autonomia suficiente para que estes possam assumir uma dinâmica autónoma de mudança, acolhendo e (re)interpretando, de uma forma criativa, as orientações definidas ao nível central e, por outro lado, conduz a proporcionar-lhes a formação e os meios indispensáveis a uma intervenção mais ativa e inovadora, no âmbito da reestruturação dos sistemas educativos.

Na opinião de Escudero (1989, cit. in Vilar, 1993, p. 14), “tanto a natureza da organização escolar como a problemática da formação e o aperfeiçoamento dos professores é importante para o êxito de qualquer inovação”.

Como já referimos, muitas tentativas de inovação e mudança não são coroadas de êxito por falta de informação/formação/sensibilização dos professores/educadores. Torna-se, pois, de vital importância que os programas de formação de professores se organizem de

forma a contribuir para a melhoria da qualidade profissional dos docentes. Sabemos que a escola inclusiva implica mudanças na organização do sistema educativo, na gestão das escolas, nas atitudes dos professores e educadores bem como na sua própria forma de estar na educação.

Neste contexto, torna-se imprescindível entender as suas preocupações e estudar as suas atitudes e perceções, pois só conhecendo os seus anseios e sentimentos será possível encontrar formas de os motivar e cativar para que possam aceitar os desafios inerentes à implementação da escola inclusiva.

3.3. Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais

A discussão da educação inclusiva trouxe, entre outras implicações, duas importantes mudanças no processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens com alguma deficiência. Por um lado, a atenção passou a recair sobre os meios que a escola deve oferecer para ser acessível, adequada e atender às necessidades educativas de todos os alunos. Por outro, toda a comunidade escolar, órgãos de gestão, professores, alunos e famílias, estão, de alguma maneira e talvez por diferentes razões, envolvidos na discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, deixando de ser o assunto restrito aos profissionais especializados da escola.

Nesse sentido, tem sido dado destaque especial ao estudo das atitudes sociais da comunidade escolar em relação à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, os professores têm sido mais constantemente utilizados como participantes em estudos acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. A decisão de inserir, ou não, um aluno com NEE numa turma do ensino regular pode não depender somente dos colegas, mas, uma vez inserido, o desempenho escolar desse aluno e todo o seu comportamento na sala de aula podem depender bastante do acolhimento por parte do professor. Este pode também criar condições favoráveis para a aceitação do aluno com NEE pelos colegas da turma, bem como favorecer o convívio cooperativo, solidário e produtivo na sala de aula.

Nesta perspectiva, 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, ao longo dos anos, que se foram efetuando estudos que procuram fazer a avaliação do impacto da educação inclusiva (Harasymiw & Horne, 1975; McCauley & colaboradores, 1978; Larrivee & Cook, 1979; Cline, 1981; Fierro, 1986; Ward & Center, 1987; García, García & Rodríguez, 1991; Vayer & Roncin, 1992, Williams, 1993; Torre, 1995; Ainscow, 1994; Muntaner, 1995; Oliveira, 2004; Almeida & colaboradores, 2006; Leitão, 2007; Paiva, 2008).

Correia (2003, p. 20) refere que um número considerável de professores do ensino regular concordam que a integração é positiva para a criança com NEE em termos da sua socialização e na formação de autoconceitos mais positivos, no entanto, manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos, na medida em que “têm a sensação de falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado e constataam a ausência de serviços de apoio e de programas de formação para a ensinar eficazmente”. A experiência de ensinar o aluno com NEE e cursos realizados na área de educação especial são variáveis, constantemente mencionadas, como determinantes das atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão. O estudo das atitudes dos professores tem particular importância na sua capacitação para o ensino inclusivo.

As atitudes dos docentes podem ser a “peça chave” de todo o processo educativo, não só pela forma como se refletem nas atitudes dos alunos, mas também pelo modo como influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem. Muita da literatura desta área confirma ainda que o professor desempenha um papel fulcral na educação, dado que a interação entre o mesmo e os alunos é insubstituível.

Garcia e Alonso (1985, cit. in Chaves, 2006, p. 245) identificam as atitudes dos professores face à inclusão escolar como a variável central, entre as variáveis que podem influenciar o sucesso da inclusão escolar.

Por este motivo, tornam-se importantes os estudos realizados no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, pois poderão permitir descobrir quais os fatores que estão na génese de eventuais atitudes negativas face a estes alunos; conhecendo os fatores das atitudes negativas mais facilmente poderemos manipulá-las e melhorar as práticas pedagógicas favorecendo a inclusão

destes alunos.

Cline (1981, cit. in Chaves, 2006, p. 245) enuncia os quatros grandes obstáculos à integração escolar de alunos com NEE, identificados num colóquio de diretores de educação especial (Universidade de Miami, 1974): as atitudes e a boa vontade da administração geral; as atitudes dos professores do ensino regular face aos alunos com deficiências; a falta de especialistas de apoio e a carência de recursos financeiros.

O estudo de Cline (1981) permite, segundo Chaves (2006), retirar as seguintes conclusões: (i) A presença ou ausência de uma classe ou de um programa especial numa escola não está relacionado com as atitudes dos professores, nem com o conhecimento que os diretores têm das crianças com NEE; (ii) As atitudes dos diretores face à integração são semelhantes às dos técnicos de educação especial, relativamente às crianças portadoras de deficiência mental ligeira. Contudo, observam-se atitudes mais positivas por parte dos diretores perante as crianças com defeciência mental moderada ou grave; (iii) Em todas as áreas examinadas, os diretores demonstraram um conhecimento significativamente reduzido em relação ao dos técnicos de educação especial, constatando-se ainda, que os que tinham uma experiência de menos de dez anos possuíam mais informação do que os que possuíam mais experiência.

Larrivee e Cook (1979, cit. in Chaves, 2006, p. 248) referem que as atitudes face à integração são afetadas por diversas variáveis institucionais, subdividindo-as em dois grupos: as variáveis relacionadas com o meio escolar, como o nível educativo, número de alunos por turma, dimensão e tipo de escola e as variáveis percetivas dos professores, como o grau de êxito conseguido com alunos com NEE, nível de apoio administrativo recebido e disponibilidade dos serviços de apoio.

Estes autores referem que as atitudes tendem a ser mais positivas quanto mais baixo é o nível educativo e que o primeiro tipo de variáveis parecem não afetar as atitudes dos professores ao contrário do segundo grupo onde se observa uma relação entre as variáveis e as atitudes dos mesmos. A variável “grau de êxito” é identificada como a mais importante e os autores relacionam-na com outras variáveis como o “nível de informação”, “conhecimento”, “competências específicas”, “contato e experiência com alunos com NEE.” Sublinham, por isso, a multifatorialidade em relação a esta temática.

Para Marchesi et al. (1995, p. 355) as atitudes dos professores são um fator fundamental para o desenvolvimento da integração, sendo que é mais provável que os professores tenham uma atitude positiva em relação à integração “se consideram que têm estratégias instrucionais, recursos e apoios para realizarem o seu trabalho”.

Segundo Williams (1993, cit. in Frade & Rodrigues, 1998, p. 68), nos seus estudos verificou que o sucesso da integração depende das atitudes positivas dos professores, na medida em que um dos objetivos a atingir com a integração é a “mudança de atitudes perante a pessoa deficiente”, visto que todos os outros aspetos do desenvolvimento e da interação social lhe estão ligados. Na sua opinião, as atitudes dos professores melhoram em relação à integração de alunos com necessidades educativas especiais, se lhes forem dadas melhores condições de trabalho. Esta ideia é reforçada por Hegarty (1993), quando afirma que “para assegurar o sucesso e melhorar as atitudes dos professores no processo de integração, é necessária uma grande adaptabilidade da escola regular no que respeita aos currículos, à forma de ensinar e às pessoas que servem de suporte”(ibidem, 1998, p. 68).

Na perspetiva de Frade e Rodrigues (1998), um dos meios mais decisivos para a aquisição de atitudes positivas face à integração de alunos com necessidades educativas especiais está dependente da vivência de experiências positivas por parte dos professores.

Por outro lado, os estudos de Harasymiw e Horne (1975, cit. in Chaves, 2006, p. 248), tentaram relacionar as atitudes dos professores relativamente à integração com algumas variáveis, nomeadamente o “sexo”, a “idade”, o “nível de ensino”, os “anos de experiência” e a “formação específica”, mas não encontraram qualquer ligação entre estas variáveis.

Curiosamente, os estudos de McCauley e colaboradores (1978) demonstraram alguma relação entre os anos de experiência e as atitudes dos professores face às crianças com necessidades educativas especiais, concluindo que quanto menos anos de experiência têm os professores mais favoráveis são as suas atitudes, por outro lado, mais uma vez a variável “sexo” não interfere, segundo os autores, nas atitudes dos docentes (Chaves, 2006, p. 249).

Também, os estudos de Ward e Center (1987), constataram haver relação entre as variáveis idade e tempo de serviço e as atitudes face às crianças com NEE, concluindo que quanto mais novos são os professores e com menos tempo de serviço, se mostraram mais favoráveis à integração. Esta ideia é reforçada por Vayer e Roncin (1992), quando referem que quanto mais jovens são os professores, mais consideram a inclusão e, conseqüentemente, têm atitudes mais positivas (Chaves, 2006, pp. 247 e 249).

Segundo Morgado (2010) 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.

Fierro (1986, cit. in Vaz, 2003, p. 26) realizou um estudo sobre a relação entre formação e atitudes do professor sobre integração, tendo concluído que a falta de formação faz com que o professor se sinta inseguro e tenha ansiedade perante os alunos com N.E.E., acrescentando que muitos professores reconhecem “não estar preparados”, vivendo sentimentos de angústia por esse reconhecimento. Também Muntaner (1995, p. 126), refere que “a ansiedade e a angústia que muitos professores demonstram perante a integração está estreitamente relacionada, na grande maioria dos casos, com a falta de preparação e informação e com a falta de experiências neste terreno”.

Outro estudo de García, García e Rodríguez (1991, cit. in Vaz, 2003, p. 27), destaca a importância do professor como agente ativo no processo de integração. Os autores salientam o papel fundamental que cumpre a formação como requisito sem o qual não será possível o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração de crianças com N.E.E.s.

Corroborando da mesma opinião, vários autores (Torre, 1995; Ainscow, 1994, cit. in Vaz, 2003, p. 27), afirmam que, a maioria dos estudos assinalam a formação como uma variável “chave” e com uma incidência muito importante em condicionar as atitudes do professor perante a integração. Um professor com maior formação pedagógica estará, geralmente, mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes.

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 em NEE, tamanho da turma e nível 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, professores do 1º ciclo, professores de educação especial e de apoio educativo (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.

Para Rodrigues (2001), o professor se não está motivado para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se refletem numa menor interação e atenção prestada a esses alunos. Para melhorar as atitudes é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos.

Num estudo realizado por Almeida e colaboradores (2006), acerca das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Paralisia Cerebral na escola regular, constataram que existem diversas variáveis que condicionam essas atitudes, sendo estas, uma problemática complexa e sujeita a diversas influências. Com esta investigação pretenderam comparar as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com PC com algumas variáveis, nomeadamente, “habilitação profissional”, “tempo de serviço”, “situação profissional”, “níveis de ensino”, “funções de apoio educativo”, “formação especializada em EE”, “ações de formação em EE”, “ações de formação em Paralisia Cerebral” e “condições de acessibilidade da escola em que os professores lecionam”.

Com este estudo, verificaram que, tanto o nível de habilitação profissional, como o tempo de serviço influenciam de forma positiva a atitude dos professores. Assim, quanto mais diferenciado for o seu grau académico, e mais longa a carreira do docente, mais propensos estarão para proporcionar uma efetiva inclusão dos alunos com PC. No caso dos professores com diferentes situações profissionais e dos que lecionam

diferentes níveis de ensino, os resultados levam a concluir que estas não são condições que influenciem as atitudes destes professores. Por outro lado, os professores que já exerceram funções de apoio educativo são mais concordantes com a inclusão dos alunos com PC do que os professores que não prestaram este tipo de apoio a alunos com NEE. Verificaram também que a frequência de ações de formação relacionadas com a PC influencia as atitudes dos professores, no entanto, o mesmo não acontece em relação aos professores que tinham frequentado ações de formação em EE. Relativamente às condições de acessibilidade, concluíram que, de facto, as acessibilidades influenciam de forma positiva as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com PC.

Também Oliveira (2004), realizou um estudo sobre as atitudes dos professores, no qual obteve resultados semelhantes, concluindo que os docentes que trabalham nos apoios educativos estão mais motivados para o processo de inclusão. No entanto, o facto de já terem lecionado alunos com NEE não influencia as suas atitudes face à inclusão, mas, para os que já tinham lecionado alunos com PC, esta influência é notória, levando a pensar que os que trabalham com estes alunos desenvolvem atitudes mais favoráveis face ao processo de inclusão. Também a formação adquirida por estes professores nos cursos de especialização em EE influencia, de forma positiva, as suas atitudes.

Segundo Sim-Sim (2008, p. 7),

“Numa escola para todos, é muitas vezes difícil encontrar caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem no ensino e na aprendizagem de muitas crianças; e porque a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, é aí que muitas das barreiras se tornam obstáculos gigantescos para alunos e professores. Muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos são a face visível das dificuldades sentidas pelos professores, ao abordar não um grupo homogêneo de alunos interessados, mas muitas vezes, misturas explosivas e ricas de diversidade que constantemente desafiam a atuação docente (...). Na mesma classe podemos encontrar simultaneamente situações graves, mas pouco frequentes como, por exemplo a baixa visão, a surdez e a multideficiência que exigem adaptações curriculares ou mesmo currículos especiais, e situações muito frequentes mas com pouca gravidade, materializadas nas dificuldades de aprendizagem de hordas incríveis de alunos”.

Neste espaço educativo de sala de aula entram em cena diferentes atores, com papéis diferenciados, que se legitimam mutuamente e condicionam as práticas. Os docentes e os alunos estão colocados, desta forma, perante o desafio de proceder à inclusão de todos, visando o desenvolvimento global da pessoa e a partilha de saberes. Nas turmas

com alunos com NEE este aspeto pode constituir um desafio ou um conjunto de limitações “(...) a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficuas” (Correia, 2010, p. 21).

Para Delors (2003, p. 77), estabelece-se assim, um sistema onde podem ser desenvolvidos os quatro “*pilares do conhecimento*”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, deforma a permitir desenvolver o caráter e a personalidade de cada aluno, onde é possível descobrir e desenvolver o seu potencial máximo, preparando-os para a vida ativa, tomando-os a todos, ao mesmo tempo socialmente aceites e úteis. Como recomenda este autor “uma nova conceção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido de cada um de nós.” Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Como constatámos, os vários estudos sobre as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais consideram a importância de múltiplas variáveis que contribuem para a sua formação, sem serem consensuais; também na definição do grau de importância dessas variáveis não existe unanimidade entre os investigadores.

Os estudos referidos não são, por isso, conclusivos, antes abrem caminho para a reflexão e discussão, permitindo compreender melhor o caráter multifatorial e multidimensional das atitudes. Sobretudo, não nos podemos esquecer que, como referimos, as atitudes dos professores (bem como as de qualquer indivíduo) não resultam duma construção deliberada e intencional, já que resultam das relações intergrupais e contextuais, mas o estudo das atitudes poderá permitir uma reorientação intencional e deliberada para um horizonte inclusivo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Introdução

A metodologia consiste na “capacidade de orientar um processo de investigação”, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p. 2459), enquanto para Lakatos e Marconi (2008, p. 46), a metodologia é considerada como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo (conhecimentos válidos e verdadeiros), traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões da cientista.

De acordo com Afonso (2005), a investigação consiste numa construção social e histórica que espelha e modifica o ambiente social em que se encontra inserida e remete-nos para o paradigma do conhecimento científico. Assim, após ter contextualizado o quadro teórico de suporte a este estudo, passa-se agora a fundamentar, em função dos objetivos definidos, a opção metodológica que regeu esta investigação.

O presente trabalho assumiu a forma de uma investigação quantitativa que, com a ajuda de escalas, nos permite verificar a existência, ou não, de relações entre variáveis. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis. Recorremos a uma tipologia descritiva, uma vez que procedemos à descrição dos dados, através dos indicadores estatísticos, de forma a conhecer as características pessoais e profissionais dos docentes. A investigação descritiva implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação (ibidem, 1998).

Assim, a questão de partida que presidiu ao estudo empírico foi a seguinte:

- Quais as atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular?

Partindo dos objetivos delineados, e de um conjunto de pressupostos inerentes à revisão de literatura, propusemo-nos dar resposta ao problema de investigação, procurando contribuir para a compreensão da importância das atitudes dos professores no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e identificar as variáveis que influenciam e determinam as suas atitudes face à inclusão dos mesmos, no sentido de produzir informação útil que permita aos docentes adotarem um conjunto de práticas que os impulsionem e motivem para a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

4.1. Variáveis

Polit e Hungler (2004, p. 46) definem variável como “toda a qualidade de uma pessoa, grupo, ou situação que varia ou assume um valor diferente”. Para Gil (2007, p. 89), a operacionalização das variáveis pode ser definida “como um processo que sofre uma variável (ou um conceito) a fim de se encontrar os correlatos empíricos que possibilitem sua mensuração ou classificação”. Por seu lado, Fortin (2009, p. 373) diz que a operacionalização é o “processo metodológico pelo qual um conceito é definido após se terem feito observações empíricas; diz-se também definição operacional”.

Na opinião de Fortin (2009, p. 37), a variável dependente “é a que sofre o efeito esperado da variável independente, é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente. (...) É muitas vezes chamada a variável crítica ou a variável explicada”. Ainda segundo Tuckman (2000, p. 122), “é uma variável de resposta ou output. É um aspeto observado do comportamento de um organismo que foi estimulado”.

Assim, a variável dependente do nosso estudo (**VD1**) diz respeito às atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

As variáveis independentes, como nos indica o próprio conceito, são independentes dos procedimentos da pesquisa, não dependem dela; porém, constituem fatores fundamentais que influenciam a investigação, e afetam outras variáveis.

Neste estudo, delimitaram-se como variáveis independentes: **VI1** – sexo; **VI2** – escalão etário dos professores; **VI3** – habilitações académicas; **VI4** – a categoria profissional; **VI5** – experiência profissional; **VI6** – formação específica em educação especial.

4.2. Objetivos específicos

Na componente empírica da pesquisa que aqui descrevemos, motivada pelas questões sobre a inclusão com as quais nos deparamos diariamente na nossa atividade profissional e pela insatisfação verificada por parte de alguns docentes face à inclusão, os objetivos que pretendemos atingir poderão equacionar-se do seguinte modo:

- Conhecer as atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular;
- Identificar as variáveis que influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

4.3. Hipóteses de investigação

A formulação e o teste de hipóteses são duas etapas fundamentais na pesquisa. O investigador, interessado na procura de respostas para o problema formulado, observa os factos e tenta explicar a sua ocorrência.

A hipótese inclui as variáveis em estudo, a população alvo, predizendo os resultados do estudo. Bell (1997, p. 35-36) afirma que:

As hipóteses fazem afirmações sobre relações ente variáveis e fornecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado. Se considerarmos a hipótese, porque a nossa conjectura assim o sugere, de que a idade(uma variável) influencia a opinião (outra variável), podemos tentar descobrir se, na realidade, tal se verifica pelo menos entre os indivíduos da nossa amostra.

Neste contexto, as hipóteses permitem preencher objetivamente as lacunas entre a crença pessoal e a realidade empírica, dividindo o processo de investigação e desenvolvendo o conhecimento científico. Assim, em função do quadro teórico considerado, do enunciado do problema e dos objetivos do presente trabalho, formulamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – O sexo influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H2 – O escalão etário influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H3 – As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H4 – A categoria profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H5 – A experiência profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H6 – A formação específica em Educação Especial influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

4.4. Participantes

De acordo com Fortin (2009, p. 375), uma população é constituída por um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base dessa população, junto da qual a informação é recolhida, podendo este consistir numa pessoa, família, grupo, comportamento, organização, entre outros. A população alvo “é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os

quais o investigador deseja fazer generalizações” (ibidem, 2009, p. 202). Ao conjunto de sujeitos retirados de uma população, denominamos de amostra.

Assim, consideramos como população alvo os professores do 1º ciclo da região do distrito de Viseu. A escolha desta população deveu-se ao facto de que nos estar mais próxima, permitindo maior facilidade na recolha de dados.

Optamos por uma amostragem não probabilística, por conveniência, e utilizando um grupo de indivíduos disponível. No nosso caso, esta é constituída por indivíduos do sexo feminino e masculino, professores do primeiro ciclo a lecionar nas escolas supra referidas, cujos dados sociodemográficos passaremos a descrever.

Relativamente aos dados sociodemográficos da amostra que é constituída por N=50 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico constatamos, que pela análise do gráfico 1, a maioria dos docentes (82%) são do sexo feminino (n= 41).

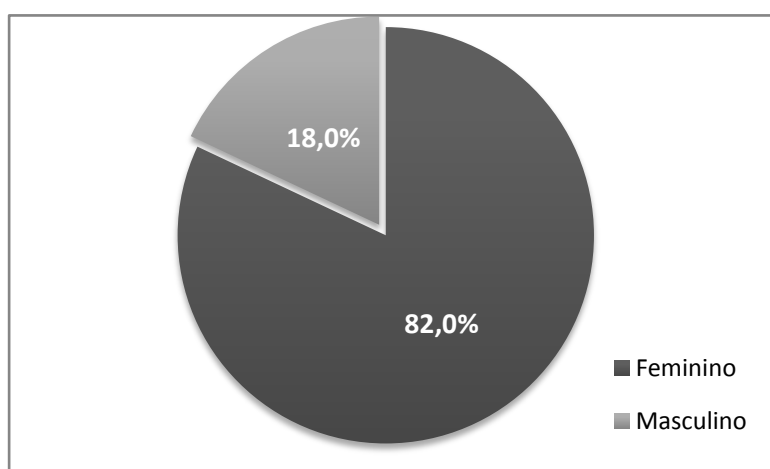


Gráfico 1 - Caracterização da amostra em função do sexo

Em relação ao escalão etário, as categorias que ocorrem com mais frequência são “mais de 51 anos”, (44%) e “entre 41 a 50 anos”, (42%). O menor grupo de professores situa-se no intervalo “entre 31 a 40 anos”, (14%).

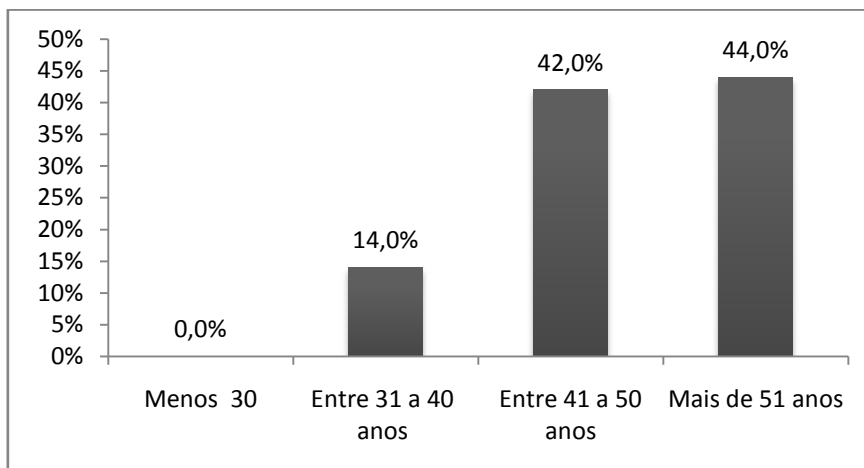


Gráfico 2 - Escalão etário

No gráfico 3, observa-se que a maioria (72%) dos professores possui o grau de Licenciatura. Segue-se o grau de Mestrado (20%) e a Especialização (4%). Apenas 2% apresentam os graus extremos (Bacharelato e Doutoramento).

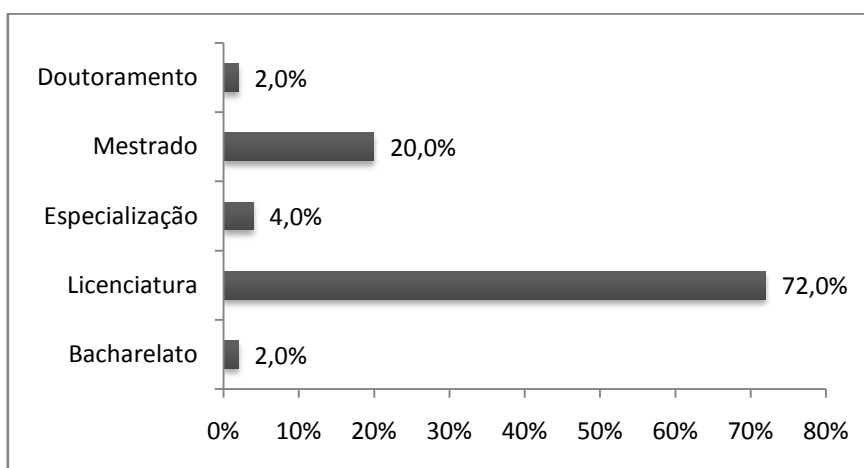


Gráfico 3 - Habilitações académicas

Em relação à categoria profissional, (gráfico 4), verifica-se que a maioria dos professores pertence à categoria “Quadro de Agrupamento” (88%), e (12%) à categoria “Quadro de Zona Pedagógica”.

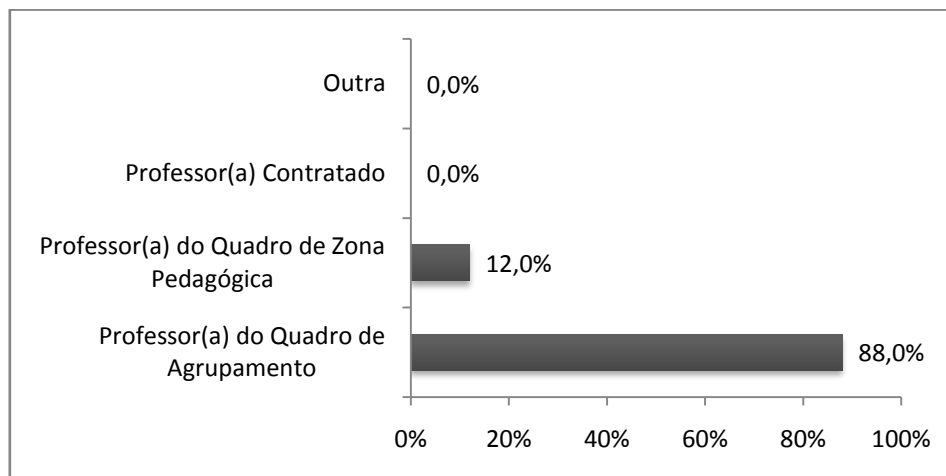


Gráfico 4 - Categoria profissional

No gráfico 5, a maioria de sujeitos apresenta entre os “21 a 30 anos” de experiência profissional (40%). Segue-se a categoria de “10 a 20 anos” (32%) e a categoria “mais de 31 anos” (28%).

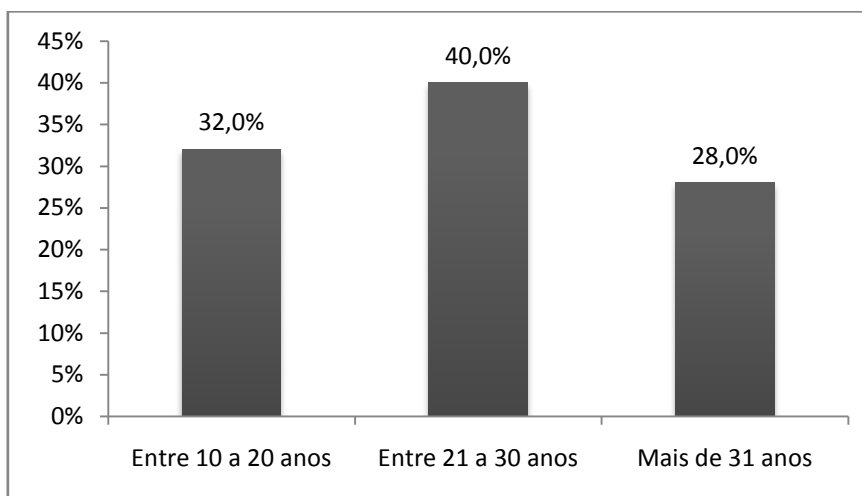


Gráfico 5 - Experiência profissional

Face à formação específica em Educação Especial, (gráfico 6), a maioria dos docentes assinalou não ter Especialização, (88%) e apenas 12% assinalaram ter Especialização em Educação Especial.

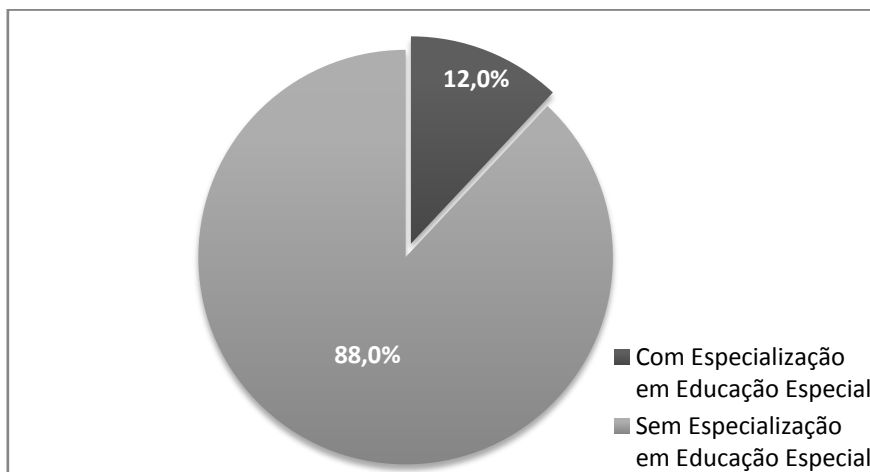


Gráfico 6 - Formação específica em educação especial

Concluimos, assim, que a maioria dos docentes são do sexo feminino, possui mais de 41 anos e o grau de Licenciatura. Verificamos, ainda, que 88% dos professores inquiridos pertence ao Quadro de Agrupamento e mais de dois terços possui mais de 21 anos de experiência profissional. Por fim, apenas uma reduzida percentagem dos docentes inquiridos da nossa amostra, possui Formação Específica em Educação Especial.

4.5. Instrumento

Afonso (2005) afirma que existem diversas técnicas de recolha de informação que são passíveis de serem utilizadas. A recolha de dados é uma etapa do trabalho de investigação que permite obter os dados necessários, indo de encontro aos objetivos do estudo. Decorrente da natureza do problema de investigação, dos objetivos e das variáveis em estudo, assim como das características da população alvo e das estratégias de análise a considerar, o investigador deve selecionar o instrumento mais adequado de recolha de dados, que podem ser recolhidos de diversas formas junto dos sujeitos.

Fortin (2009, p. 254) considera as seguintes vantagens do questionário: possibilidade de aplicação a um grande número de sujeitos, a sua natureza impessoal, a sua apresentação uniformizada, a facilidade de comparações entre sujeitos, a possibilidade que as pessoas se expressem mais livremente. Como desvantagens, destaca as fracas taxas de resposta e taxa elevada de dados em falta.

No que diz respeito à escolha do Inquérito por Questionário na investigação, tivemos em conta a afirmação de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 233) “para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objetivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses”.

O Questionário “Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular” (cf. anexo 1) encontra-se dividido em duas partes distintas, mas interligadas, antecedidas de explicações para o seu correto preenchimento. Este Questionário é constituído por uma primeira parte, por nós elaborada, que aborda a caracterização sociodemográfica dos participantes, e inclui seis questões que visam caracterizar os participantes no que concerne ao sexo, ao escalão etário, às habilitações académicas, à categoria profissional, à experiência profissional e à formação específica em educação especial. As questões apresentam-se sob a forma de perguntas fechadas e de seleção escolha/múltipla.

Na segunda parte do instrumento procedeu-se à tradução de alguns itens do questionário de Garcia e Alonso (1985), no seu estudo intitulado “ Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales” (cf. anexo 2). Esta é composta por uma Escala de Atitudes e, por um conjunto de vinte afirmações com cinco possibilidades de resposta, em escala de tipo Likert, de cinco pontos, colocadas em sentido positivo e negativo, de forma fechada. A ordem varia de **1** (Discordo Totalmente) até **5** (Concordo Totalmente) para as afirmações formuladas em sentido positivo. As afirmações formuladas em sentido negativo foram recodificadas de modo a assumirem esses valores. O valor máximo implícito na escala reflete atitudes favoráveis e aceitação do processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Os itens que aferem as atitudes dos docentes são de resposta fechada, em que os inquiridos indicam o seu nível de concordância com cada uma das afirmações.

Para efeito de mensuração das respostas consideram-se elaboradas em sentido positivo as afirmações 1, 3, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 19 e 20 e em sentido inverso as restantes afirmações. O conjunto de respostas obtidas indica a direção e a intensidade das atitudes.

4.6. Procedimento

Ao elaborarmos o questionário de recolha de dados, tivemos como principal preocupação a clareza na formulação das questões, quando se procedeu à tradução, com referido anteriormente, com vista a que facultassem “às pessoas a oportunidade de exprimirem as suas atitudes e opiniões que são realmente relevantes na explicação dos seus comportamentos efetivos” (Barata, 2007, p. 161).

Qualquer investigação efetuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas. Assim, numa investigação, é importante tomarem-se disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam. Segundo Polit e Hungler (2004), pode ser fundamental garantir a total privacidade dos participantes. Para que fosse possível proceder-se à recolha de dados, e tendo presente as condições éticas, efetuámos várias diligências antes da sua aplicação.

Em primeiro lugar, o projeto foi submetido à Comissão de Ética da UFP (cf. anexo 3). Seguidamente, dando cumprimento às orientações emanadas pelo Despacho nº 15847/2007, de 23 de julho, solicitámos à Direção-Geral de Educação (DGE), autorização para aplicação do inquérito em meio escolar. Após a aprovação do instrumento pela DGE e autorizada a sua implementação (cf. anexo 4), desencadearam-se os mecanismos conducentes à aplicação do inquérito. Foi requerida aos Diretores dos Agrupamentos das Escolas autorização para a aplicação do questionário (cf. anexo 5), tendo o mesmo sido deferido.

Os Questionários foram respondidos em meio escolar e distribuídos pelos Diretores dos Agrupamentos, já referidos anteriormente, aos professores do primeiro ciclo, que formularam a declaração de consentimento informado (cf. anexo 6), de acordo com as normas da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Assegurou-se a garantia do anonimato, bem como a confidencialidade dos inquiridos e das respostas obtidas, evitando o emparelhamento dos documentos.

O período definido para a recolha de dados, através do inquérito por questionário, decorreu de dezassete de fevereiro até ao dia trinta e um do mês de março de 2014.

Os dados do questionário foram analisados estatisticamente como suporte de EXCEL e do SPSS, versão 21.

4.6.1. Pré-teste

Para Gil (2007, p. 137), o pré-teste está “centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que se pretende medir”. É uma prova preliminar à qual deve ser submetido o instrumento de recolha de dados, permitindo realçar falhas. O grande objetivo é assegurar a validade e precisão do instrumento de recolha de dados.

Começamos por um pré-teste do questionário, com um pequeno grupo de cinco professores, do 1º Ciclo do EB, para verificar se existiam possíveis dificuldades de compreensão referentes ao tipo de linguagem utilizada, a possíveis recusas nas respostas e a questões inúteis, constatar se as questões eram facilmente compreensíveis e desprovidas de equívocos, se o tempo de preenchimento era aceitável ou, pelo contrário, demasiado longo, correndo o risco de causar desinteresse e se as questões não apresentavam ambiguidade. Procuramos, ainda, compreender a forma como os respondentes encaram o questionário no seu conjunto, atendendo a que este poderá ser demasiado “longo, aborrecido, difícil, indireto ou parcial” (Ghiglione & Matalon, 2005, pp. 172-173). O pré-teste possibilitou, ainda, refletir sobre o *Layout* (Hill & Hill, 2009, p. 163), clareza, tamanho e aparência estética do questionário.

Após a interpretação e análise do pré-teste, conclui-se que os questionários foram preenchidos na totalidade, e não surgiram quaisquer dúvidas ou dificuldades no seu preenchimento. Nenhuma sugestão de alteração surgiu após o pré-teste.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente à análise e tratamento dos dados, numa primeira fase procedemos à codificação das respostas do questionário e à sua numeração sequencial; foram criadas as variáveis em SPSS, construindo-se a base de dados. Para isso, introduzimos as respostas assinaladas pelos cinquenta inquiridos, seguindo-se a análise exploratória, descritiva das variáveis sociodemográficas e das atitudes, análise dos índices de confiabilidade e validade. Por fim, recorreremos à estatística inferencial para testar a significância das hipóteses.

5.1. Qualidades psicométricas do Questionário “Atitudes dos professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”

5.1.1. Consistência interna – (Índice de confiabilidade)

Por consistência interna entende-se o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. O procedimento estatístico usado habitualmente é designado por coeficiente de *Alpha de Cronbach*(α).

De acordo com Hill e Hill, (2009, p. 149), a interpretação dos coeficientes de confiabilidade é a seguinte: maior que 0.9 = Excelente; entre 0.8 e 0.9 = Bom; entre 0.7 e 0.8 = Razoável; entre 0.6 e 0.7 = Fraco; abaixo de 0.6 = Inaceitável.

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o (α) é pelo menos 0.70. Contudo, em alguns cenários de investigação das Ciências Sociais, um (α) de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (Marôco, 2011).

AlphaCronbach's (α)	Número de itens
0.865	20

Quadro 1- Coeficiente de alpha de Cronbach's/consistência interna do Questionário “Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”

No que se refere à análise da confiabilidade da escala elaborada para o domínio das atitudes do questionário “Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular” é constituída por 20 itens e revela uma boa consistência interna, ($\alpha = 0.87$).

Sucintamente, verificam-se bons índices de intercorrelação entre os itens e o resultado total da escala. Contudo, apenas alguns itens apresentam uma correlação significativa (cf. anexo 7). Destaca-se a correlação entre os itens “A inclusão oferece possibilidades de interação na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação as diferenças”, “A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular” e “Aos alunos com necessidades educativas especiais devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular” com “A presença de alunos com necessidades educativas especiais promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos” com valores de $\alpha = 0.74$, os primeiros dois itens e $\alpha = 0.84$ respetivamente.

No que se refere à escala de atitudes, a análise dos dados (cf. anexo 8) permite constatar que nem todos os itens contribuíram de um modo semelhante para o inquérito, com valores próprios a variar entre 0.081 e 6.924 ($M = 3.318$), (quadro 2), apresentando do item 1 ao item 7, valores superiores a 1. Neste sentido, é possível concluir que do item 15 ao 20 existem valores de correlação item-total inferiores a 0.3, pelo que não é significativo o seu contributo para o instrumento de avaliação. Em geral, considera-se como critério de exclusão do item o valor do coeficiente de correlação item-total inferior a 0.3 (Hill & Hill, 2009).

Com vista a realizar uma análise prévia dos itens que compõem a escala, também estudámos a correlação de cada item com a escala, através do coeficiente de correlação do item com o resultado total da escala. Após análise dos dados, (cf. anexo 9) “Estatística Item Total”, que apresenta o efeito de remoção de cada um dos itens no total

da escala, verificamos que se o item “O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial” fosse removido, a média da escala passaria a ser 62.38 e a variância 115.38.

5.1.2. Estatística descritiva da Escala de Atitudes

Procedemos de seguida à análise dos dados relativos às atitudes, através da média das respostas de cada inquirido aos itens que compõem a respetiva escala (quadro 2).

Atitudes	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão	N
20 itens	3,318	1	5	1,156	50

Quadro 2 - Estatística descritiva dos itens

Os professores não evidenciaram atitudes antagónicas nem atitudes neutras. Assim, constatamos que a média dos itens da escala é de 3.318 e, portanto, os professores sustentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

“Os alunos com necessidades educativas especiais vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular”, foi o item que mais contribui para a média da medida das atitudes, (4.14). O item “Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais” foi o que menos contribuiu para a média da medida das atitudes (2.32) (cf. anexo 10).

5.1.3. Validade – (Análise fatorial de componentes principais - AFPCP)

Para análise da validade da escala, recorreremos à determinação da validade do constructo com recurso a uma análise fatorial de componentes principais (AFPCP), cujo objetivo consiste no estudo da variância-covariância de um fenómeno, medido por múltiplas variáveis, de modo a revelar relações entre variáveis, entre sujeitos e entre estes e as variáveis.

De modo a avaliar a qualidade dos dados, isto é, a homogeneidade da variância, no quadro 3, apresenta-se o valor de KMO e do teste de Bartlett. Segundo Marôco (2011, p. 477), apesar de não existir um teste rigoroso para o KMO, de uma forma geral, quando os valores se situam no intervalo 0.9 a 1 podem ser adjectivados como de recomendação excelente para a execução da análise fatorial, no intervalo 0.8 a 0.9, boa; de 0.7 a 0.8, média; de 0.6 a 0.7, razoável; de 0.5 a 0.6 má ou insuficiente; e abaixo de 0.5, inaceitável.

No nosso estudo, a homogeneidade é classificada de média, pois o grau de ajuste à análise fatorial é de 0.715. Quanto ao teste de esfericidade de *Bartlett*, apresenta um valor de 500.272 e com uma probabilidade de rejeitar a hipótese nula de 0.000. O teste de Bartlett apresenta um *p-value* <0.001 o que permite concluir sobre a rejeição da hipótese das variáveis não estarem correlacionadas significativamente para o nível de significância estabelecido (5%) e assegurar a adequação do método de análise fatorial para o tratamento dos dados.

Medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin	0,715
Teste de esfericidade de Bartlett	500,272
Approx. Qui-quadrado	
Graus de liberdade	190
Sig	0,000

Quadro 3 - Valor de KMO e do Teste de Esfericidade de Bartlett

O método de extração de fatores aplicado foi o método dos componentes principais (cf. anexo 8) que não considera, *a priori*, qualquer normalidade das variáveis envolvidas.

A decisão do número de fatores a extrair foi baseada no critério da percentagem de variância explicada e no critério *Scree* (números de valores próprios superiores à unidade) sustentados analiticamente pelo quadro total de variância explicada (cf. anexo 8) e graficamente pelo *Scree plot* (gráfico 7).

Assim, utilizando-se ambos os métodos, é possível verificar que, por um lado a observação do *Scree plot* (gráfico 7) sugere que o número de fatores a extrair é 7. De modo complementar, o anexo 8 apresenta os valores próprios para cada fator e a respetiva percentagem de variância explicada. De acordo com a regra de extração dos

fatores com valores próprios superiores a 1, é sugerido que sejam extraídos 7 fatores que, no conjunto, explicam 76.682% da variabilidade total dos resultados.

Pelo gráfico 7, seria pertinente selecionar as três primeiras componentes, sendo de salientar que a partir da quarta componente a linha é praticamente horizontal.

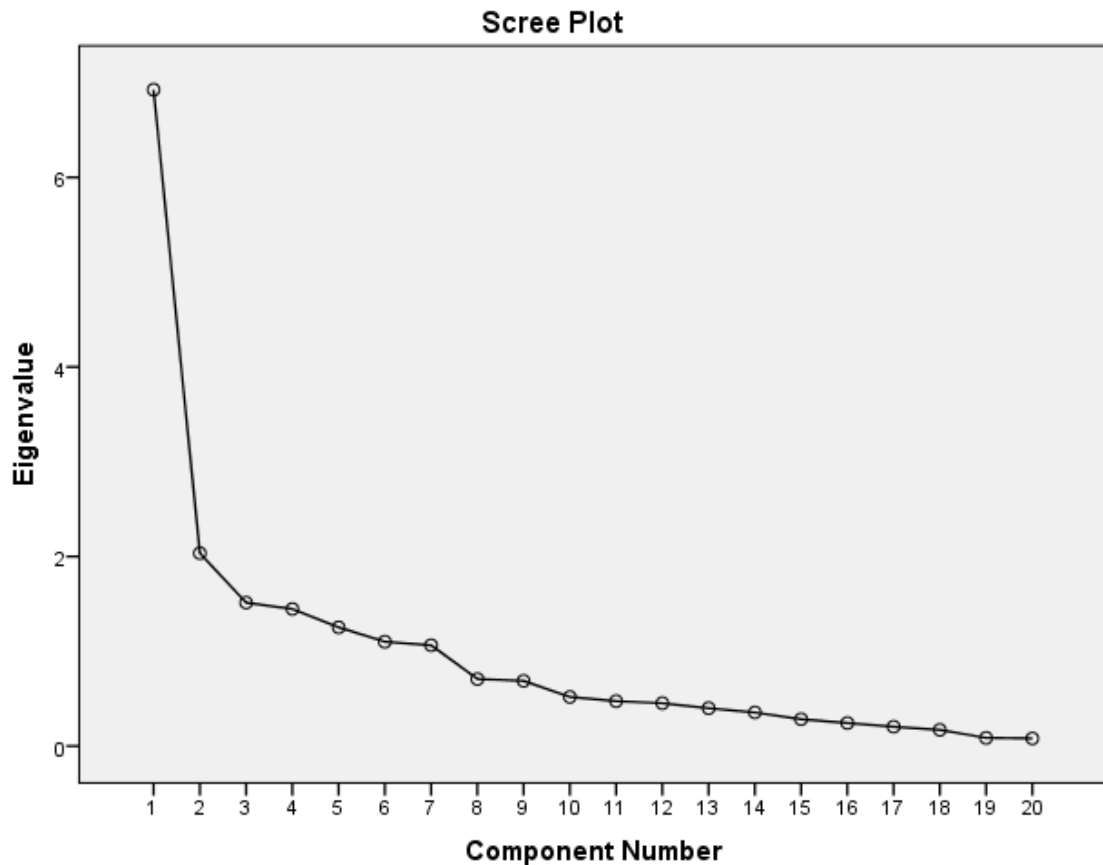


Gráfico 7 – Scree plot – Número de componentes

De seguida, passamos à interpretação e denominação dos três primeiros fatores, por explicarem 52.4% da variância total, seguida da referência do valor próprio (*Eigenvalue*) e da variância para os restantes fatores.

Assim, a primeira componente/fator (dimensão 1) possui um valor próprio de 6.924 o que corresponde a 34.6% da variância total, ou seja, explica o máximo da variância do conjunto de dados e aceita-se que **a inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa, como um estímulo à interação, compreensão e aceitação das diferenças, devendo ser concedidas oportunidades para esta inclusão.**

A segunda componente/fator (dimensão 2) possui um valor próprio de 2.035 a que corresponde 10.2% da variância total. Esta componente explica a maior proporção da variância não explicada pela primeira componente, sendo independente da primeira, e toma a designação que **o aluno com NEE que, numa turma regular, não se esforça por completar as tarefas monopolizando o tempo do professor, poderá desenvolver melhor as capacidades numa turma especial.**

A terceira componente/fator (dimensão 3) possui um valor próprio de 1.513, explica 7.6% da variância total e refere que **os professores das turmas regulares têm preparação para ensinar alunos com NEE.**

A quarta componente/fator (dimensão 4) com peso de 1.447, explica 7.2% da variância total. A quinta componente/fator (dimensão 5), com peso de 1.253, explica 6.3% da variância total.

A sexta componente/fator (dimensão 6), com peso de 1.101, explica 5.5% da variância total. A sétima componente/fator (dimensão 7), com peso de 1.064, explica 5.3% da variância total.

Pela análise dos dados, constatamos que as três primeiras componentes explicam 52.4% da variabilidade total e que a adição das restantes não contribui, do mesmo modo e em termos globais, para explicar a variabilidade global dos resultados.

5.2. Análise das Atitudes face à inclusão (estatística inferencial)

Após a análise descritiva dos resultados obtidos e dos estudos psicométricos da escala de atitudes, realizamos a análise inferencial dos mesmos. Segundo Fortin (2009, p. 284), a análise inferencial é “um processo de decisão que permite ao investigador decidir a favor de uma possibilidade em vez de outra, de modo a que o risco de cometer um erro seja julgado mínimo”.

Para iniciarmos a verificação das hipóteses formuladas, analisamos previamente se a variável dependente em estudo (*atitudes*) respeita o requisito da normalidade. Para tal

aplicamos o teste da normalidade de Shapiro-Wilk, através do qual nos foi apresentado a significância do teste (*sig*). Nos testes de normalidade, se o *sig* for superior a 0.05, a distribuição dos dados é normal, se for inferior a este valor a distribuição não é normal.

Neste estudo, os níveis de significância que obtivemos foram de 0.414 (quadro 4), e portanto superiores a 0.05 para a variável dependente em estudo, pelo que se aceita a normalidade da distribuição da amostra. Desta forma, os dados suportam a realização de testes estatísticos inferenciais paramétricos.

Shapiro-Wilk		
Estatística	df	Sig.
0,976	50	0,414

Quadro 4 - Teste de Normalidade de Shapiro-Wilk à variável dependente (atitudes)

Apresentados e analisados os resultados obtidos pela aplicação do instrumento de recolha de dados, passa-se, em seguida, ao estudo das hipóteses de investigação formuladas, com os respetivos testes estatísticos utilizados, o que nos permitirá aceitar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

De forma a testar as hipóteses, recorreremos ao teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* para as variáveis independentes do estudo (cf. anexo 11). Pela análise dos dados, relativamente às variáveis: sexo; escalão etário; categoria profissional; experiência profissional e formação específica em educação especial, apresentam-nos um *p-value* >0.05 (*sig*), pelo que a distribuição dos dados é normal. No que concerne à variável habilitações académicas, verificou-se que, as categorias Especialização e Mestrado apresentam significâncias de 0.000 e 0.032 e, portanto, inferiores a 0.05. Entretanto, na categoria Licenciatura, segue uma distribuição normal, com valor de (*sig*) 0.338 e, portanto, superior a 0.05. Concluimos que a distribuição dos dados é normal, pelo que confirmamos o recurso a testes estatísticos paramétricos para testar as hipóteses.

Na estatística inferencial utilizamos o teste de *Correlação de Pearson* para as variáveis analisadas.

	<i>r</i> (Coeficiente de correlação)	Sig.
Sexo – Atitudes	0,000	1,000
Escalão etário – Atitudes	-0,033	0,820
Habilitações académicas – Atitudes	-0,009	0,953
Categoria profissional – Atitudes	-0,012	0,935
Experiência profissional – Atitudes	-0,025	0,864
Formação específica em educação especial – Atitudes	-0,071	0,623

Quadro 5 - Coeficiente de Correlação de Pearson entre as atitudes e o sexo, escalão etário, habilitações académicas, categoria profissional, experiência profissional, formação específica em educação especial

Hipótese 1

H0 – O sexo não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H1 – O sexo influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

No quadro 5, é apresentado o estudo correlacional entre o sexo e as *atitudes* dos docentes, através do Coeficiente de *Correlação de Pearson*, onde foi possível verificar, que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável sexo e as *atitudes* ($r = 0.000$; $p = 1.000$), concluindo que o sexo não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Hipótese 2

H0 – O escalão etário não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H1 – O escalão etário influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

No quadro 5, é apresentado o estudo correlacional entre o escalão etário e as *atitudes*, onde se verificou, que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável escalão etário e a variável *atitudes* ($r = -0.033$; $p = 0.820$). Deste modo, rejeita-

se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que o escalão etário não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Hipótese 3

H0 – As habilitações académicas não influenciam as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H1 – As habilitações académicas influenciam as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

O estudo correlacional entre as habilitações académicas e as *atitudes*, permitiu verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável habilitações académicas e a variável *atitudes* dos docentes ($r = -0.009$; $p = 0.953$). Em conformidade com o nível de significância estabelecida, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que as habilitações académicas não parecem influenciar as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Hipótese 4

H0 – A categoria profissional não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H1 – A categoria profissional influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

O estudo correlacional entre a variável categoria profissional e as *atitudes*, possibilitou verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre a variável categoria profissional e a variável *atitudes* dos docentes ($r = -0.012$; $p = 0.935$). Portanto, conclui-se que a categoria profissional não parece influenciar as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Hipótese 5

H0 – A experiência profissional não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

H1 – A experiência profissional influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

No estudo correlacional entre a experiência profissional e as *atitudes* dos professores, foi possível verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre esta variável e a variável *atitudes* ($r = -0.025$; $p = 0.864$). De acordo com o nível de significância estabelecido, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que a experiência profissional não parece estar relacionada com as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Hipótese 6

H0 – A formação específica em Educação Especial não influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

H1 – A formação específica em Educação Especial influencia as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Relativamente ao estudo correlacional entre a variável formação específica em Educação Especial e a variável *atitudes* dos professores, foi possível verificar que não existe correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis ($r = -0.071$; $p = 0.623$ e portanto > 0.05). Em concordância com o nível de significância estabelecido, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a hipótese nula, concluindo que a formação específica em Educação Especial não parece influenciar as *atitudes* dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

5.3. Discussão dos 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 relacionado com a variável atitudes dos professores (Garcia & Alonso, 1985, cit. in Chaves, 2006), pois um dos objetivos a atingir com a integração, é a mudança de atitudes perante um aluno com necessidades educativas especiais (Williams, 1993, cit. in Frade & Rodrigues, 1998). Muito embora enquanto princípio filosófico a escola deve ser inclusiva e proporcionar sucesso a todos os alunos (Decreto-Lei nº 3/2008) a verdade é que muitos professores sentem que há falta de tempo,

ausência de serviços de apoio e de programas de formação para que a inclusão seja possível e eficaz (Correia, 2003), existindo ainda alguma resistência, sobretudo dos docentes do ensino regular (Leitão, 2007). 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 as atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular”. Foi utilizado um questionário, devidamente traduzido, de Garcia e Alonso (1985), no seu estudo intitulado “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales”, questionário composto por uma primeira parte, por nós elaborada, que aborda a caracterização sociodemográfica e uma segunda parte que contemplou uma escala de atitudes, em formato Likert. O alpha de confiabilidade da presente investigação foi de 0.87 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 resultados, visando a ligação dos objetivos a que este estudo se propõe, as hipóteses de partida e a revisão da literatura realizada inicialmente.

No que respeita, também, à recolha de dados efetuados pelo questionário, era objetivo determinar se existe relação entre as atitudes e as variáveis do estudo - sexo, escalão etário, habilitações académicas, categoria profissional, experiência profissional e formação específica em educação especial.

No que se refere à hipótese 1 – *O sexo influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, verificamos que, apesar da maioria dos docentes ser do sexo feminino 82%, não se encontrou uma relação estatisticamente significativa. Deste modo, o sexo dos professores não condicionou as atitudes face à inclusão. Estes resultados vão ao encontro das investigações realizadas por (Harasymiw & Horne, 1975; McCauley & colaboradores, 1978, cit. in Chaves, 2006).

Relativamente à hipótese 2 – *O escalão etário influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, verificamos que não se encontraram relações estatisticamente significativas nos valores obtidos. Logo, o escalão etário não parece influenciar as atitudes positivas face à

inclusão. Este resultado está de acordo com o que encontramos na literatura, numa mesma linha de Harasymiw e Horne (1975, cit. in Chaves, 2006) e Paiva (2008) que também não encontraram relações entre a variável escalão etário e atitudes inclusivas, muito embora outros estudos concluam que quanto mais novos forem os professores, mais consideram a inclusão e, conseqüentemente, têm atitudes mais positivas (Ward & Center, 1987; Vayer & Roncin, 1992, cit. in Chaves, 2006), tornando-se, assim, mais entusiastas (Avramidis & Norwich, 2002, cit. in Paiva, 2008).

No que respeita à hipótese 3 – *As habilitações académicas influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, pudemos determinar que a Licenciatura corresponde ao nível académico predominante nos docentes (72%). Os docentes com Mestrado correspondem a (20%), com Especialização (4%) e os com Bacharelato e Doutoramento 2%. Não encontramos relações estatisticamente significativas em termos das habilitações académicas e as atitudes face à inclusão, o que vai ao encontro dos dados obtidos no estudo de Paiva (2008), embora outro estudo indique que as habilitações profissionais influenciam de forma positiva as atitudes dos professores, isto é, quanto mais diferenciado for o seu grau académico, mais propensos estarão para proporcionar uma efetiva inclusão (Almeida & colaboradores, 2006).

Em relação à hipótese 4 – *A categoria profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, pudemos verificar que a maioria dos docentes pertence ao Quadro de Agrupamento (88%) e (12%) ao Quadro de Zona Pedagógica. Não encontramos relações estatisticamente significativas em termos da categoria profissional e as atitudes face à inclusão, nos docentes do distrito de Viseu, o que vai ao encontro dos dados obtidos no estudo de Almeida e colaboradores (2006).

No que toca à hipótese 5 – *A experiência profissional influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, apuramos através da análise dos dados obtidos que esta não parece condicionar as atitudes positivas face à inclusão. Apesar de alguns autores aceitarem que quanto menos anos de experiência têm os professores mais favoráveis são as suas atitudes, (McCauley & colaboradores, 1978; Ward & Center, 1987, cit. in Chaves, 2006), no

estudo de Almeida e colaboradores (2006), quanto mais longa for a carreira do docente, mais propícios estarão para uma efetiva inclusão, revelando deste modo, atitudes mais inclusivas. Os dados encontrados não revelaram relações estatisticamente significativas, logo, não estabelecem uma relação entre a experiência profissional e as atitudes face à inclusão. Estes dados foram encontrados por outros investigadores como Harasymiw e Horne (1975, cit. in Chaves, 2006) e Paiva (2008).

No que respeita à hipótese 6 – *A formação específica em Educação Especial influencia as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular*, verificamos que a maioria dos docentes assinalou não ter Especialização, (88%) e apenas (12%) assinalaram ter Especialização em Educação Especial. Assim, do total dos docentes analisados, e com base nos dados, não encontramos relações estatisticamente significativas. Logo, não se estabelece uma relação entre a formação em Educação Especial e as atitudes inclusivas. Estes dados vão de encontro com o estudo realizado por Harasymiw e Horne (1975, cit. in Chaves, 2006). Na revisão da literatura, muitos estudos sugerem que a formação é “praticamente obrigatória” quando falamos de inclusão. A falta de formação faz com que o professor se sinta inseguro e tenha ansiedade perante os alunos com NEE, que por vezes reconhecem “não estar preparados”, vivendo sentimentos de angústia por esse reconhecimento (Fierro, 1986; Muntaner, 1995, cit. in Vaz, 2003). Outros estudos assinalam a formação como uma variável “chave” em condicionar as atitudes do professor perante a integração (Torre, 1995; Ainscow, 1994, cit. in Vaz, 2003), e o papel fundamental que cumpre a formação no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE, García, García e Rodríguez (1991, cit. in Vaz, 2003), Paiva (2008), Leitão (2007) e Oliveira (2004). 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 (Morgado, 2010).

CONCLUSÕES

Síntese

As conclusões deste trabalho só podem ter cabimento no contexto em que foi elaborado. Assim, pretendemos refletir sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, no intuito da melhoria de desempenho e de resultados, e na procura incessante da mudança, assente num renovado paradigma de escola, originado por uma nova visão do mundo, que poderá beneficiar todos aqueles nela envolvidos.

Face aos resultados obtidos durante esta investigação, relativamente às atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, ficou demonstrado que, na nossa amostra, as *atitudes* dos professores do primeiro ciclo parecem favoráveis à inclusão de alunos com NEE, atendendo ao valor médio observado na Escala de Atitudes.

Para se conhecer as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, e através de uma metodologia quantitativa, procuramos identificar se as características sociodemográficas, como o sexo, o escalão etário, as habilitações académicas, a categoria profissional, a experiência profissional e a formação específica em educação especial influenciam e determinam atitudes pró-inclusivas.

Concluímos que, nesta amostra, não existe relação estatisticamente significativa entre o sexo, o escalão etário, as habilitações académicas, a categoria profissional, a experiência profissional e a formação específica em educação especial e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Deste modo, e respondendo à questão de investigação: *Quais as atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*, foram identificadas três dimensões principais que emergiram da Escala de Atitudes administrada a um grupo de professores que se referem a (i) a

inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa, como um estímulo à interação, compreensão e aceitação das diferenças, devendo ser concedidas oportunidades para esta inclusão; (ii) o aluno com NEE que, numa turma regular, não se esforça por completar as tarefas monopolizando o tempo do professor, poderá desenvolver melhor as capacidades numa turma especial; (iii) os professores das turmas regulares têm preparação para ensinar alunos com NEE.

Estes resultados não parecem, assim, ir ao encontro do conceito de Escola Inclusiva preconizado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, em 1994. Numa sociedade global, multicultural, é imprescindível que a escola se constitua como uma instituição que dá resposta a todos independentemente “das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. De acordo com o referido documento, no conceito de necessidades especiais terão de se incluir “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou as que trabalham, crianças de populações remotas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais” como é referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6). Compete à escola zelar pelo cumprimento deste imenso objetivo que não deixa de constituir, simultaneamente, um ideal.

Ideal, pela dimensão, pela natureza intrínseca ao projeto. Ideal que implica alterações nas práticas instituídas e nos procedimentos organizacionais e pedagógicos habituais. Obriga, implicitamente, o abandono do paradigma tradicional, de que a direitos iguais correspondem, necessariamente, procedimentos, processos e resultados iguais. Lidar com a diversidade discente “ é um dos maiores desafios que se colocam à escola, enquanto contexto de cidadania, porque ou a escola se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão” (Debate Nacional sobre Educação, 2007, p. 40).

Evidentemente que para evitar a exclusão, em direção ao ideal inclusivo, a escola precisa de criar as condições físicas para tal, atendendo naturalmente às diferenças, necessidades e heterogeneidade dos alunos, mas, sobretudo, deve desenvolver posturas, atitudes, mentalidades e comportamentos concomitantes com a filosofia inclusiva.

De acordo com Zêzere (2002), o caminho será este, uma vez que o movimento da Escola Inclusiva tem como “meta atingir e alicerçar a construção de uma nova forma de

Estar e Ser Social, a Sociedade Inclusiva. (...) O percurso escolar, tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa e tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo veículo facilitador da inserção social, servindo efetivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta” (p. 404). E porque este é um projeto que envolve a ação humana e se dirige ao ser humano, a Escola Inclusiva não deixará de constituir um desafio permanente.

Perspetivas para trabalho futuro

Chegados ao final do presente estudo, pretendíamos, obter alguns conhecimentos teórico-práticos e, sobretudo, criar espaço para a reflexão sobre questões que se levantam no âmbito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Por este motivo não podemos deixar de questionar e de debater o papel que as atitudes dos professores têm no processo educativo.

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 haverá muito que fazer para que a escola se torne efetivamente inclusiva, uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo (Rodrigues, 2000), 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 futuro, seriam pertinentes estudos mais abrangentes, poderíamos alargar a amostra da presente investigação (professores do primeiro ciclo) a outros ciclos de ensino para que analisar eventuais diferenças nas atitudes dos docentes em ambos os ciclos de ensino. Só desta forma poderíamos averiguar com rigor se os docentes do primeiro ciclo têm atitudes mais ou menos favoráveis face à inclusão e se de facto, como alguns autores sugerem, o contacto com o estímulo, neste caso, alunos com N.E.E., favorecem a mudança positiva das suas atitudes. Garcia e Alonso (1985) afirmam que se

manifestam atitudes menos positivas à medida que aumenta o nível de escolaridade, hipótese que num estudo futuro poderíamos observar aplicando o mesmo questionário a docentes de níveis de ensino mais elevados e comparando os resultados e, desta forma, obter um maior número de questionários para que a amostra, sendo mais alargada, produzisse resultados mais significativos.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento da temática no tocante à categoria das atitudes nas subcategorias: cognitivo, afetivo e comportamental. Neste sentido, seria de extrema importância procurar uma equivalência entre aquilo que é descrito pelos docentes como as suas atitudes face à inclusão e a sua real prática. Para tal, não basta a aplicação dum questionário que não são mais do que inventários de opiniões e não se reportam, portanto, às práticas. Assim, seria essencial realizar observação direta de aulas dos docentes inquiridos de forma a comprovar se a gestão de sala de aula com alunos com necessidades educativas especiais, permite uma aprendizagem ativa e com sucesso da parte destes alunos. Deste modo, o comportamento observado parece refletir melhor as *atitudes* do que uma resposta dada pelo próprio docente, através dos questionários obtemos informação acerca da componente cognitiva e afetiva das atitudes e a observação direta permitiria então conhecer a componente comportamental das mesmas.

Percebemos, com esta análise, que, por vezes, não é fácil concretizar quais as atitudes dos docentes face à inclusão, mas como vimos, é essencial que o façamos na medida em que estas influenciam as suas práticas e são fundamentais para a efetivação da inclusão.

Para finalizar, queremos revelar a importância dos recursos humanos como aposta das sociedades modernas, porque pessoas críticas, pensantes, investigadoras e inovadoras constituirão, decerto, as sementes da evolução e da melhoria da qualidade da organização educativa e, em última análise, das aprendizagens dos nossos alunos, sobretudo os alunos com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Verbo.

Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.

Almeida, I., Fernandes, J. e Pinto, J. (2006). As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Paralisia Cerebral na Escola Regular. *Itinerários – Revista de Educação do ISCE*, 2ª Série, nº 2. Mangualde: Edições PEDAGO.

Azevedo, J. (2007). Educação e Cidadania: A diversidade étnica e cultural na escola. In: Azevedo, J. (Ed.). *Como vamos melhorar a Educação em Portugal*. Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bairrão, J., et al. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barata, Ó. S. (2007). *Introdução às Ciências Sociais*. 12ª Edição. Volume I. Lisboa: Bertrand Editora.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A. M. (1995). *Necessidades Educativas Especiais: Condições Favoráveis e Obstáculos à Integração*. Lisboa: Noesis.

Bénard da Costa, A. M. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação. Educação e Diversidade*. 9, nº 1 e 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In: CNE (Eds.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (Seminários e colóquios)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Cadima, A., et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, A. P. (1991). *A Recetividade dos Professores à Inovação Pedagógica na Perspetiva da Educação Permanente*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Cardoso, A. P. (1992). *As Atitudes dos Professores e a Inovação Pedagógica*. Ano XXVI, nº1. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.

Cardoso, A. P. (1992). *A Recetividade dos Professores à Inovação Pedagógica na Perspetiva da Educação Permanente*. Ano XXVI, nº1. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia.

Cardoso, A. P. (2003). *A Recetividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. D. (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Chaves, A. A. (2006). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos Professores do Ensino Regular. *Dinâmicas de Inclusão. Espaço S -Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2ª Série, nº 1. Mangualde: Edições PEDAGO.

Correia, L. M. (2003). *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão E Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Costa, M. I. B. C. (2004). *Na Construção do Conhecimento e no Percorso do Cuidar: A família com filhos com necessidades educativas especiais*. Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Delors, J. (2003). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.

Dias, J. C. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Cadernos SNR, nº11. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Dias, P. M. M. A. (2008). *Inclusão/Integração de crianças portadoras de multideficiência no ensino regular*. *Dependência. Espaço S – Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2ª Série, nº 2. Mangualde: Edições PEDAGO.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Serra, H. (2002). *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM.

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. 5ª Edição. Loures: Lusociência.

Frade, M. G. e Rodrigues, D. (1998). *As atitudes dos professores face à integração - sua relação com a adequação das escolas*. *Revista Saber Educar*, nº 3. pp. 67-77.

Garcia, J. N. e Alonso, J. C. (1985). *Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales*. *Infancia Y Aprendizage*, 30, 51-68.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 4ª Edição Oeiras: Celta Editoras.

Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: Novas oportunidades e novos desafios. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. In: Bautista, R. (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2008). *Metodologia Científica: Ciência e conhecimento científico; Métodos científicos; Teoria, hipóteses e variáveis; Metodologia jurídica*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Leal, M. R. M. (2005). *Inclusão e Escola Ativa: investigar e refletir a educação*. 1ª Edição. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Leonardo, R. M. T. (2008). As unidades de apoio a alunos surdos e a inclusão no sistema regular de ensino. *Dependência. Espaço S – Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2ª Série, nº 2. Mangualde: Edições PEDAGO.

Lima, L.P. (1996). Atitudes. In: J. Vala e M. B. Monteiro. (Eds.). *Psicologia Social*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In: J. Vala e M. B. Monteiro. (Eds.). *Psicologia Social*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. P. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In: J. Vala e M. B. Monteiro. (Eds.). *Psicologia Social*. 7ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Madureira, I. P. e Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A., Palacios, J. e Coll, C. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Volume 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5ª Edição. Pero Pinheiro: Report Number.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar - Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mestre, A. (2003). Para uma educação inclusiva: Um diagnóstico das Atitudes e das Preocupações dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 65. Lisboa: Editora A.P.E.I. – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Monteiro, M. e Santos, M. (2002). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2010). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2010). Educação Inclusiva – é preciso insistir. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação Inclusiva*. Volume 1, nº 2. Almada: Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional da Docentes de Educação Especial.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Volume 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, nº 6. Portalegre: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Oliveira, H. F. (2004). *Espera por mim...! Sou deficiente motor: a inclusão dos alunos com paralisia cerebral na escola*. Projeto de Investigação em Educação Especial. Mangualde: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Ortiz, M. C. (2010). Educação inclusiva: Uma Escola para Todos. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. e Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. M. (1984). *Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade*. Lisboa: Horizontes.

Pereira, L. M. (1993). *Evolução Histórica da Educação Especial. Integração Escolar: coletânea de textos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, A. (2011). *Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 7ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Polit, D. F., Beck, C. T. e Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, A. (1991). *Psicologia Social*. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.

Rodrigues, D. (1995). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. In: Carvalho, A. (Ed.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*. 1. pp. 7-13.

Sá, E. (2008). *Textos com Educação. A Escola do Futuro*. Coimbra: Almedina.

Sim-Sim, I. (2008). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.

Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. 1ª Edição. Clube do Professor – coleção práticas pedagógicas. Rio Tinto: Edições Asa.

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw – Hill.

Sousa, L. (1998). *Crianças (con) fundidas entre a escola e a família: uma perspetiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, V. M. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores. Do que se pensa ao que se faz*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco. (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, 7 a 10 de Junho. Lisboa: Ministério da Educação.

Vala, J. e Monteiro, B. (2002). *Psicologia Social*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaz, J. (2003). Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais. *Espaço S – Revista de Educação Social, Saúde Mental*, nº 8. Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Ventura, M. F. (2009). *O Professor e a Escola Inclusiva: Contributos Psico-Sociais*. Tese de Doutoramento publicada. Lisboa: Universidade Aberta.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1999). *Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, nº 3, 20. pp. 401- 406. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Webgrafia

Garcia, J. N. e Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños com necesidades especiales. *Infancia Y Aprendizage*, 30, 51-68. [Em linha]. Disponível em <<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11948/actitudes-de-los-maestros>>. [Consultado em 25/02/2013].

Leitão, M. L. H. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento. Angra do Heroísmo. Universidade dos Açores. [Em linha]. Disponível em <<http://tesesdcauniversidade.blogspot.pt/2007/11/incluso-de-alunos-com->> [Consultado em 15/04/2014].

Paiva, M. F. (2008). As Atitudes dos Professores do Ensino Básico face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.12/898>>. [Consultado em 22/05/2014].

Legislação consultada

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 319/1991 de 23 de agosto. Regime Educativo Especial. Ministério da Educação

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário “ Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular”

ATTITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Paula Margarida de Almeida Pinto



QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário, tem como objetivo recolher dados sobre as atitudes dos professores do 1º ciclo, sobre a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

O respetivo questionário destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa.

Da sua participação depende o sucesso deste questionário. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Os dados obtidos são confidenciais.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

QUESTIONÁRIO

Parte I – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Pretende-se, com este grupo, dar resposta a variáveis que caracterizam a população em estudo. Por favor, responda as questões, sem o que o questionário não terá validade.

1 – Sexo:

Masculino; Feminino

2 – Escalão Etário:

Menos de 30 anos; Entre 31 a 40 anos; Entre 41 a 50 anos; Mais de 51 anos

3 – Habilitações Académicas:

Bacharelato; Licenciatura; Especialização; Mestrado; Doutoramento

4– Categoria Profissional:

Professor(a) do Quadro de Agrupamento; Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica; Professor(a) Contratado; Outra

5– Experiência Profissional:

Menos de 10 anos; Entre 10 a 20 anos; Entre 21 a 30 anos; Mais de 31 anos

6- Possui Formação Específica em Educação Especial:

Com Especialização em Educação Especial

Sem Especialização em Educação Especial

Parte II – ESCALA DE ATITUDES

Tendo em conta a necessidade de perceber as atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, assinale a declaração que melhor corresponde à sua opinião. Não se trata de identificar uma afirmação certa, mas perspectivas de análise e reflexão. Procure a sua.

	Discorda totalmente	Discorda	Sem opinião	Concorda	Concorda totalmente
	1	2	3	4	5
1 - Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma são apropriadas para os alunos com necessidades educativas especiais.					
2 – Os alunos com necessidades educativas especiais podem ser atendidos de uma forma ajustada em turmas especiais separadas.					
3 – O desafio que representa o estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de um aluno com necessidades educativas especiais.					
4 – A atenção extra que requerem os alunos com necessidades educativas especiais, resultará um prejuízo/desvantagem para os outros alunos.					
5 – A inclusão oferece possibilidades de interação na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.					
6 – É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com necessidades educativas especiais.					
7 – Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais.					
8 – O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com necessidades educativas especiais.					
9 – O aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.					

10 – A maioria dos alunos com necessidades educativas especiais não se esforça por completar as suas tarefas.					
11 – O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial.					
12 – Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais.					
13 – Os alunos com necessidades educativas especiais monopolizam o tempo do professor.					
14 – A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais promoverá a sua independência geral.					
15 – A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular.					
16 – Os alunos com necessidades educativas especiais necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer.					
17 – É provável que a inclusão tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais.					
18 – Os alunos com necessidades educativas especiais vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular.					
19 – Aos alunos com necessidades educativas especiais devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular.					
20 – A presença de alunos com necessidades educativas especiais promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos.					

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2

Escala de Garcia e Alonso

SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Claves: MD = Muy en Desacuerdo
 D = En Desacuerdo.
 A = De Acuerdo.
 MA = Muy de Acuerdo.
 I = Indeciso.

	MD	D	I	A	MA
1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas	1	2	3	4	5
3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal	1	2	3	4	5
4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, irá en detrimento de los otros estudiantes	1	2	3	4	5
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias	1	2	3	4	5
7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales	1	2	3	4	5
9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes	1	2	3	4	5
10. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales	1	2	3	4	5
11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal	1	2	3	4	5
12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas	1	2	3	4	5
13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal	1	2	3	4	5
14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase	1	2	3	4	5
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial	1	2	3	4	5
16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor	1	2	3	4	5
18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social	1	2	3	4	5
19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal	1	2	3	4	5
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales	1	2	3	4	5
21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales	1	2	3	4	5
22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo	1	2	3	4	5
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales	1	2	3	4	5
24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión	1	2	3	4	5
25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal	1	2	3	4	5
26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal	1	2	3	4	5
27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales	1	2	3	4	5
28. A los niños con necesidades, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal	1	2	3	4	5
29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal	1	2	3	4	5
30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales	1	2	3	4	5

Anexo 3

Aprovação pela COMISSÃO de ÉTICA da UFP



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

com conhecimento de alunos
e orientado(a). 7

Inês Gomes
25/11/2013

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 26 de Novembro de 2013

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de dissertação em Ciências da Educação: Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) de Paula Margarida de Almeida Pinto, intitulado "Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que a investigação se inicie só depois de obtida a autorização necessária do Ministério da Educação e que o formulário de consentimento informado a utilizar seja o formulário da UFP com conteúdos para estudos não-clínicos.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética

Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

Av. 24 de Outubro, 149 - 4050-109 Vila Verde, Portugal

8010-014 • Faculdade de Ciências Humanas e Sociais • Faculdade de Ciências Tecnológicas | Praça V. de Azevedo, 149 • 4050-109 Porto, Portugal • T. +351 22 502 11 00 • F. +351 22 508 8269 • geral@ufp.pt

Anexo 4

Aprovação e Autorização pela DGE da Implementação do Questionário



Paula Margarida Almeida Pinto <pmargaridapinto@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0395200001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para pmargaridapinto@gmail.com

13 de Janeiro de 2014 às 14:06

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0395200001, com a designação *ATTITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR*, registado em 09-01-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Paula Margarida de Almeida Pinto
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Nelas. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos (não identificar ou tornar identificável), confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se que, de acordo com a natureza jurídica da DGE, publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos, em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 5

Requerimentos aos diretores dos Agrupamentos de Escolas

Exma. Senhora Diretora
do Agrupamento de Escolas de

Correspondência recebida em 7.1.2
29/01/2014
DESPACHO: Autorigo
Ass. PA

Paula Margarida de Almeida Pinto, professora do grupo 110 – 1º Ciclo do Ensino Básico, com Pós-Graduação em Educação Especial, no grupo 910, está a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa – Porto.

Nesse sentido, está a desenvolver o Projeto de Investigação “Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular”.

Vem requerer autorização a Vª. Exª., para desenvolver a supracitada investigação, através da aplicação de um inquérito por questionário aos docentes do Primeiro Ciclo e agradecer a sua melhor atenção e colaboração para a realização da referida investigação, garantindo o anonimato a todos os intervenientes.

Com os melhores cumprimentos,

Nelas, 29 de janeiro de 2014

A professora: Paula Margarida de Almeida Pinto
(Paula Margarida de Almeida Pinto)

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas de

V. 21
de _____

Entrada Nº 224
Data 30/01/2014
Classificação 4.2.A.
O Funcionário _____
Despacho Deferido

Fotocópia D.E. Outras
Data _____
Director/CSAE _____

Paula Margarida de Almeida Pinto, professora do grupo 110 – 1º Ciclo do Ensino Básico, com Pós-Graduação em Educação Especial, no grupo 910, está a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Fernando Pessoa – Porto.

Nesse sentido, está a desenvolver o Projeto de Investigação “Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular”.

Vem requerer autorização a V.ª Ex.ª, para desenvolver a supracitada investigação, através da aplicação de um inquérito por questionário aos docentes do Primeiro Ciclo e agradecer a sua melhor atenção e colaboração para a realização da referida investigação, garantindo o anonimato a todos os intervenientes.

Com os melhores cumprimentos,

Nelas, 29 de janeiro de 2014

A professora: Paula Margarida de Almeida Pinto
(Paula Margarida de Almeida Pinto)

Anexo 6
Formulário de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) _____

_____ ,
compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Paula Margarida de Almeida Pinto

Assinatura: Paula Margarida de Almeida Pinto

Anexo 7

Correlação entre os Itens e a Escala

Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular

Inter- Item Correlation Matrix

Correlação entre os itens e a escala	Muitas das atividades	Os alunos com NEE podem	O desafio que representa o estar	A atenção extra	A inclusão oferece possibilidades	É difícil manter a ordem	Os professores das turmas regulares	O isolamento numa turma especial	O aluno com NEE desenvolverá	A maioria dos alunos com NEE	O contacto que se estabelece entre os alunos	Os professores das turmas regulares não	Os alunos com NEE monopolizam	A inclusão do aluno com NEE	A inclusão de alunos com NEE pode ser	Os alunos com NEE necessitam	É provável que a inclusão	Os alunos com NEE vão ser	Aos alunos com NEE devem ser	A presença de alunos com NEE
Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma são apropriadas para os alunos com NEE.	1,000	,063	,321	,210	,294	,279	,236	,268	,273	,071	,091	,238	,283	,135	,323	-,103	,209	,144	,313	,235
Os alunos com NEE podem ser atendidos de uma forma ajustada em turmas especiais separadas.	,063	1,000	,447	,305	,333	,281	,197	,181	,404	,310	-,005	,334	,186	,418	,394	,087	,443	,048	,243	,296
O desafio que representa o estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de um aluno com NEE.	,321	,447	1,000	,319	,585	,291	,170	,602	,473	,141	,113	,264	,351	,482	,675	-,045	,430	-,093	,522	,573
A atenção extra que requerem os alunos com NEE, resultará um prejuízo/desvantagem para os outros alunos.	,210	,305	,319	1,000	,393	,524	,263	,361	,404	,280	,075	,335	,520	,410	,446	-,255	,322	,125	,371	,352
A inclusão oferece possibilidades de interação na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.	,294	,333	,585	,393	1,000	,604	,185	,313	,371	,245	,222	,236	,346	,551	,678	-,397	,480	,127	,610	,737
É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com NEE.	,279	,281	,291	,524	,604	1,000	,214	,240	,424	,297	,094	,243	,509	,502	,499	-,327	,327	,164	,519	,525
Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com NEE.	,236	,197	,170	,263	,185	,214	1,000	,040	,436	-,087	-,211	,663	,042	,208	,260	-,044	,122	-,141	,274	,199
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE.	,268	,181	,602	,361	,313	,240	,040	1,000	,238	-,020	-,138	-,002	,463	,357	,506	,056	,112	-,039	,480	,451
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	,273	,404	,473	,404	,371	,424	,436	,238	1,000	,305	,031	,329	,412	,331	,451	,069	,343	,006	,346	,272
A maioria dos alunos com NEE não se esforça por completar as suas tarefas.	,071	,310	,141	,280	,245	,297	-,087	-,020	,305	1,000	,139	,053	,359	,308	,260	-,118	,133	,225	,245	,190
O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial.	,091	-,005	,113	,075	,222	,094	-,211	-,138	,031	,139	1,000	-,295	,085	-,054	,054	-,068	,239	,076	,144	,102

Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular

Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE.	,238	,334	,264	,335	,236	,243	,663	-,002	,329	,053	-,295	1,000	,081	,264	,298	-,027	,282	-,187	,185	,137
Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor.	,283	,186	,351	,520	,346	,509	,042	,463	,412	,359	,085	,081	1,000	,488	,466	-,348	,046	-,012	,399	,367
A inclusão do aluno com NEE promoverá a sua independência geral.	,135	,418	,482	,410	,551	,502	,208	,357	,331	,308	-,054	,264	,488	1,000	,622	-,220	,323	,090	,472	,576
A inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular.	,323	,394	,675	,446	,678	,499	,260	,506	,451	,260	,054	,298	,466	,622	1,000	-,147	,442	,153	,681	,742
Os alunos com NEE necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer.	-,103	,087	-,045	-,255	-,397	-,327	-,044	,056	,069	-,118	-,068	-,027	-,348	-,220	-,147	1,000	-,026	-,027	-,073	-,173
É provável que a inclusão tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	,209	,443	,430	,322	,480	,327	,122	,112	,343	,133	,239	,282	,046	,323	,442	-,026	1,000	,157	,479	,463
Os alunos com NEE vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular.	,144	,048	-,093	,125	,127	,164	-,141	-,039	,006	,225	,076	-,187	-,012	,090	,153	-,027	,157	1,000	,355	,227
Aos alunos com NEE devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular.	,313	,243	,522	,371	,610	,519	,274	,480	,346	,245	,144	,185	,399	,472	,681	-,073	,479	,355	1,000	,835
A presença de alunos com NEE promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos.	,235	,296	,573	,352	,737	,525	,199	,451	,272	,190	,102	,137	,367	,576	,742	-,173	,463	,227	,835	1,000

Anexo 8

Análise Fatorial de Componentes Principais

Análise fatorial de componentes principais

Total Variance Explained – Total de variância explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,924	34,622	34,622	6,924	34,622	34,622	4,998	24,990	24,990
2	2,035	10,174	44,797	2,035	10,174	44,797	2,468	12,340	37,330
3	1,513	7,565	52,361	1,513	7,565	52,361	2,263	11,316	48,647
4	1,447	7,233	59,594	1,447	7,233	59,594	1,556	7,779	56,425
5	1,253	6,263	65,856	1,253	6,263	65,856	1,402	7,009	63,434
6	1,101	5,505	71,361	1,101	5,505	71,361	1,326	6,628	70,063
7	1,064	5,321	76,682	1,064	5,321	76,682	1,324	6,620	76,682
8	,708	3,539	80,221						
9	,688	3,440	83,661						
10	,518	2,592	86,252						
11	,474	2,370	88,622						
12	,452	2,261	90,883						
13	,400	1,998	92,881						
14	,355	1,773	94,654						
15	,284	1,418	96,072						
16	,243	1,216	97,288						
17	,204	1,021	98,308						
18	,172	,858	99,166						
19	,086	,430	99,596						
20	,081	,404	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anexo 9

Estatística Item Total

Estatística Item Total**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	SquaredMul tipleCorrelat ion	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma são apropriadas para os alunos com NEE.	63,3800	107,996	,379	,332	,862
Os alunos com NEE podem ser atendidos de uma forma ajustada em turmas especiais separadas.	63,6600	105,331	,487	,469	,858
O desafio que representa o estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de um aluno com NEE.	62,7000	103,439	,664	,743	,851
A atenção extra que requerem os alunos com NEE, resultará um prejuízo/desvantagem para os outros alunos.	63,6600	101,780	,577	,559	,854
A inclusão oferece possibilidades de interação na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.	62,3000	106,990	,691	,766	,854
É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com NEE.	63,1000	102,622	,619	,585	,852
Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com NEE.	63,8600	108,858	,306	,703	,865
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE.	62,9800	106,551	,443	,722	,860
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	63,4000	101,143	,598	,666	,853
A maioria dos alunos com NEE não se esforça por completar as suas tarefas.	62,9400	110,670	,324	,402	,863

O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial.	62,3800	115,383	,054	,476	,874
Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE.	64,0400	109,509	,352	,700	,863
Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor.	63,8600	105,715	,511	,716	,857
A inclusão do aluno com NEE promoverá a sua independência geral.	63,1600	103,851	,621	,567	,853
A inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular.	62,8600	102,368	,787	,720	,848
Os alunos com NEE necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer.	62,7800	120,910	-,194	,550	,881
É provável que a inclusão tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	62,8400	107,566	,523	,577	,857
Os alunos com NEE vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular.	62,2200	114,787	,128	,477	,869
Aos alunos com NEE devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular.	62,4000	100,490	,734	,840	,848
A presença de alunos com NEE promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos.	62,3200	102,957	,701	,839	,850

Anexo 10
Estatística Descritiva

Estatística descritiva

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Muitas das atividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma são apropriadas para os alunos com NEE.	50	1,00	5,00	2,9800	1,07836	,143	,337	-1,597	,662
Os alunos com NEE podem ser atendidos de uma forma ajustada em turmas especiais separadas.	50	1,00	5,00	2,7000	1,11117	,446	,337	-,734	,662
O desafio que representa o estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de um aluno com NEE.	50	1,00	5,00	3,6600	,98167	-,873	,337	,153	,662
A atenção extra que requerem os alunos com NEE, resultará um prejuízo/desvantagem para os outros alunos.	50	1,00	5,00	2,7000	1,23305	,197	,337	-1,165	,662
A inclusão oferece possibilidades de interação na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças.	50	2,00	5,00	4,0600	,71171	-,795	,337	1,455	,662
É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com NEE.	50	1,00	5,00	3,2600	1,10306	-,164	,337	-,927	,662
Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com NEE.	50	1,00	5,00	2,5000	1,16496	,605	,337	-,561	,662
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE.	50	1,00	5,00	3,3800	1,08590	-,226	,337	-1,026	,662
O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	50	1,00	5,00	2,9600	1,24474	,211	,337	-1,056	,662
A maioria dos alunos com NEE não se esforça por completar as suas tarefas.	50	1,00	5,00	3,4200	,90554	-,439	,337	-,082	,662

Atitudes dos Professores do 1º Ciclo Face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular

O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial.	50	1,00	5,00	3,9800	1,03982	-1,207	,337	1,302	,662
Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com NEE.	50	1,00	5,00	2,3200	,97813	,803	,337	,169	,662
Os alunos com NEE monopolizam o tempo do professor.	50	1,00	4,00	2,5000	1,03510	,345	,337	-1,121	,662
A inclusão do aluno com NEE promoverá a sua independência geral.	50	1,00	5,00	3,2000	1,01015	-,297	,337	-,724	,662
A inclusão de alunos com NEE pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular.	50	1,00	5,00	3,5000	,90914	-1,018	,337	,897	,662
Os alunos com NEE necessitam que se lhes diga exatamente o que devem fazer e como devem fazer.	50	2,00	5,00	3,5800	,99160	-,493	,337	-,843	,662
É provável que a inclusão tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE.	50	1,00	5,00	3,5200	,86284	-,858	,337	,516	,662
Os alunos com NEE vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular.	50	2,00	5,00	4,1400	,80837	-,989	,337	1,074	,662
Aos alunos com NEE devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular.	50	1,00	5,00	3,9600	1,08722	-,911	,337	-,012	,662
A presença de alunos com NEE promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos.	50	1,00	5,00	4,0400	,96806	-1,488	,337	2,683	,662
Valid N (listwise)	50								

Anexo 11

Teste de normalidade de Shapiro-Wilk

Teste de Normalidade de *Shapiro-Wilk*: sexo, escalão etário, habilitações académicas, categoria profissional, experiência profissional, formação específica em educação especial

	Shapiro-Wilk	
	Estatística	Sig
Sexo – Atitudes		
Feminino	0,977	0,572
Masculino	0,976	0,940
Escalão etário – Atitudes		
Entre 31 a 40 anos	0,956	0,780
Entre 41 a 50 anos	0,922	0,097
Mais de 51 anos	0,952	0,341
Habilitações académicas – Atitudes		
Licenciatura	0,967	0,338
Especialização		
Mestrado	0,829	0,032
Categoria profissional – Atitudes		
Professor(a) do Quadro de Agrupamento	0,972	0,363
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	0,957	0,794
Experiência profissional – Atitudes		
Entre 10 a 20 anos	0,942	0,380
Entre 21 a 30 anos	0,977	0,895
Mais de 31 anos	0,924	0,253
Formação específica em educação especial – Atitudes		
Com Especialização em Educação Especial	0,840	0,131
Sem Especialização em Educação Especial	0,972	0,345