

Joana Margarida de Viveiros Quintal Gomes

**A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de
Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região
Autónoma da Madeira**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Porto, 2016

Joana Margarida de Viveiros Quintal Gomes

**A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de
Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região
Autónoma da Madeira**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Porto, 2016

Joana Margarida de Viveiros Quintal Gomes

**A Satisfação e Atitudes dos Docentes face à Inclusão de
Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Região
Autónoma da Madeira**



Universidade Fernando Pessoa

Ass. Joana Margarida de Viveiros Quintal Gomes

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Porto, 2016

Resumo

A ideia de escola inclusiva é uma realidade com a qual todos se confrontam nos dias de hoje. Esta ajuda a promover o desenvolvimento das pessoas com e sem necessidades educativas especiais, tendo demonstrado ser um grande benefício para todos.

Este estudo tem como objetivo compreender qual a satisfação dos docentes face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, na Região Autónoma da Madeira, bem como compreender a atitude e perspetiva dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário em relação a esta problemática. Na realização deste estudo, utilizou-se um inquérito por questionário para a recolha de dados, recorrendo a uma metodologia de cariz quantitativo.

Os resultados desta investigação concluem que os docentes apresentam valores baixos a médios, no que se refere à sua satisfação profissional face à inclusão. Observou-se que os docentes mais novos demonstraram uma maior satisfação. Verifica-se também que os docentes do sexo masculino revelaram estar mais satisfeitos do que os do sexo feminino. Finalmente, constatou-se que os docentes com menos tempo de serviço estão mais satisfeitos do que os que possuem mais tempo de serviço.

No que diz respeito às atitudes, verificamos que os professores concordaram que os docentes mais jovens, os que têm menos tempo de serviço e os do sexo feminino possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com NEE.

Palavras-chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Atitudes e Satisfação.

Abstract

The idea of an all-inclusive school is a reality that people face every day. This idea helps further the development of individuals, both with and without educational special needs, and has a demonstrable benefit for all involved.

This study's goal is to understand the teaching staff's satisfaction when facing the inclusion of children with educational special needs in the Autonomous Region of Madeira, as well as comprehending attitudes and viewpoints of pre-school and primary school teachers when dealing with this issue. For this study a questionnaire enquiry was utilized for data collection based on a quantitative methodology.

This investigation's results conclude that the teaching staff show low to average levels of professional satisfaction when faced with the inclusion of children with educational special needs. A greater satisfaction level was observed among the younger teaching staff. Male teaching staff reported higher satisfaction levels than the female teaching staff. Lastly it was observed that the teaching staff with a shorter career span showed higher satisfaction levels than those with a longer career span.

Attitude wise, the study shows that the younger, female teaching staff with a shorter career span present a more favourable attitude with regard to the inclusion of children with educational special needs.

Keywords: Inclusion, Educational Special Needs, Attitude and Satisfaction.

Agradecimentos

Foram várias as pessoas que me ajudaram e impulsionaram nesta caminhada. Contribuíram direta ou indiretamente para esta tese. Assim, agradeço a todas estas pessoas e em particular:

à universidade Fernando Pessoa por assegurar o bom funcionamento e desenvolvimento do curso;

à minha orientadora, Doutora Fátima Paiva Coelho, pela dedicação, cooperação e compreensão ao longo de todo o processo;

à minha Mãe, pelo apoio incondicional, incentivo e alento;

e aos restantes familiares e amigos por toda a cumplicidade e incentivo.

Índice

Resumo.....	V
Abstract	VI
Agradecimentos.....	VII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Gráficos	X
Introdução	11
CAPÍTULO I - Inclusão.....	15
1- Conceito de Inclusão.....	16
2- Escola Inclusiva: Conceitos e Pressupostos.....	17
3.1- Fatores Facilitadores da Inclusão Educativa.....	18
3.2- Fatores Inibidores da Inclusão Educativa	19
4- Benefícios da Inclusão	20
5- O Papel dos Docentes Face à Inclusão dos Alunos com NEE.....	22
CAPÍTULO II – Necessidades Educativas Especiais	25
6- Conceito de Necessidades Educativas Especiais	26
7- Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....	27
7.1- NEE Ligeiras.....	27
7.2- NEE Significativas.....	27
7.2.1- NEE de Caráter Intelectual	28
7.2.2- NEE de Caráter Processológico	29
7.2.3- NEE de Caráter Emocional.....	29
7.2.4- NEE de Caráter Físico e de Saúde	29
CAPÍTULO III – Atitude	31
8 – Conceito de Atitude.....	32
CAPÍTULO IV – Satisfação	34
9- Conceito de Satisfação	35
9.1- A Satisfação Profissional	35

10- Satisfação e Constrangimentos dos Docentes Face à Inclusão	39
CAPÍTULO V – Estudo Empírico	42
1- Problemática	43
2- Objetivo do Estudo	44
3- Hipóteses de Investigação.....	44
4- Metodologia.....	45
5- Caracterização da População e Amostra.....	46
6- Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos	50
CAPÍTULO VI – Apresentação e Discussão dos Resultados	52
7- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	53
CAPÍTULO VII - Conclusões.....	68
Referências Bibliográficas	71
ANEXOS.....	83
ANEXO 1 (Autorização para distribuição dos questionários)	84
ANEXO 2 (1º questionário- Pré-teste).....	86
ANEXO 3 (Versão final do questionário).....	93

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos pelo grupo de recrutamento.....	49
Tabela 2 - Dados descritivos da satisfação dos docentes face à inclusão	53
Tabela 3 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função da idade.....	54
Tabela 4 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função da idade dos docentes	55
Tabela 5 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do género	56
Tabela 6 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função ao género dos docentes.....	56
Tabela 7 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do tempo de serviço	57
Tabela 8 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função do tempo de serviço.....	58
Tabela 9 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Inclusão na sala de aula”	59

Tabela 10 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função da idade	59
Tabela 11 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável atitude face às crianças com NEE em função da idade dos docentes.....	60
Tabela 12 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função do género.....	61
Tabela 13 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável da atitude face às crianças com NEE em função do género dos docentes	61
Tabela 14 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função do tempo de serviço dos docentes.....	62
Tabela 15 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável atitude face às crianças com NEE em função do tempo de serviço dos docentes.....	63
Tabela 16 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Vantagens e desvantagens da inclusão”	63
Tabela 17 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Dificuldades sentidas pelos professores”	64
Tabela 18 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Facilidades sentidas pelos professores”	65
Tabela 19 - Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Formação”	66

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos por género.....	46
Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por idade.....	47
Gráfico 3 - Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço	47
Gráfico 4 - Distribuição dos inquiridos pelo cargo que desempenham.....	48
Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos pelo ciclo que leciona.....	48
Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos atendendo à formação adicional na área da educação especial.....	66

Introdução

Este trabalho enquadra-se no âmbito da Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor e tem como objetivo fundamental estudar as atitudes e o grau de satisfação dos docentes face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, numa amostra de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Na primeira parte do estudo, iremos abordar os conceitos de inclusão, e respetivas implicações, atitudes e satisfação.

Nos dias que correm, a escola é vista como uma instituição rica devido à heterogeneidade dos seus alunos. Contudo, com o aumento do número de alunos e docentes, assiste-se igualmente a um acréscimo das exigências que fazem parte da instituição escolar bem como da responsabilidade na formação educacional dos indivíduos. Por outras palavras, com a globalização do acesso escolar, observa-se uma grande variedade de alunos nas escolas, com as suas próprias características e necessidades, fazendo com que o sistema de ensino tenha de se adaptar aos mesmos (Neves, 2008).

De acordo com Castro (2009), as instituições escolares pretendem cada vez mais dar resposta às exigências da sociedade, sendo preciso entender não apenas os factos mais relevantes subjacentes ao conceito da inclusão, mas também quais as mais-valias que pode proporcionar a docentes, pais e alunos. As escolas de ensino regular que se baseiam na orientação inclusiva constituem as instituições mais capazes de enfrentar as atitudes discriminatórias, o que conduz à criação de comunidades abertas e solidárias, contribuindo assim para a construção de uma sociedade inclusiva.

Hoje o conceito de necessidades educativas especiais engloba o atendimento de crianças e jovens não apenas com deficiência mas também que demonstram problemas na aprendizagem ao longo da sua escolaridade (Madureira e Leite, 2003).

De acordo com Florian (2003), é essencial que os docentes compreendam que todos os alunos se encontram em aprendizagem contínua, o que faz com que não exista, a nível pedagógico, qualquer diferença qualitativa entre a criança com necessidades educativas especiais e a criança sem essas necessidades. Existem vários estudos que demonstram que a atitude dos docentes constitui uma variável de extrema importância na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, contribuindo

simultaneamente para o seu sucesso educativo. Segundo diversas investigações, a implementação efetiva e o sucesso da inclusão estão relacionados com as atitudes que provêm dos docentes responsáveis pelo ensino dos alunos com NEE (Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Sammons & Bakkum, 2011; Coelho, 2012).

Com base em diversos estudos, verificam-se duas perspetivas associadas às atitudes e ao seu impacto no interior da sala de aula. A primeira perspetiva salienta que as atitudes são de extrema importância e determinantes da aprendizagem, seja de forma positiva ou negativa. Efetivamente, as atitudes positivas do docente fazem com que a aprendizagem seja favorecida e, por outro lado, as atitudes negativas prejudicam-na. A segunda perspetiva refere que as atitudes, como produto da aprendizagem, se repercutem no comportamento do aluno, inclusive fora do ambiente educativo. Esta perspetiva aponta para a aquisição de atitudes assertivas para a vida, com vista a que cada um possa criar relações com os seus semelhantes e inserir-se no meio social do qual faz parte (Beltrán, 1995; Coelho, 2012).

Nesta ordem de ideias, o sucesso da inclusão encontra-se extremamente interligado à atitude do professor, visto que é este que tem a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem (Folson-Meek & Rizzo, 2002; Lebres, 2010). Existem diversas contribuições literárias de autores como Folson-Meek et al. (1999), Folson-Meek & Rizzo (2002) e Gorgatti *et al.* (2004) que defendem a necessidade da modificação de atitudes e comportamentos para que a inclusão de pessoas com NEE seja concretizada com grande sucesso, derrubando todas as barreiras que existem relativamente a estes indivíduos.

É defendida a teoria de que as atitudes favoráveis dos docentes são de extrema importância para a inclusão dos alunos com NEE (Duchane & French, 1998; Lebres 2010). De acordo com Rizzo, (1985) e Lebres, (2010), o docente é aquele que promove toda a aprendizagem de forma positiva a todos os seus alunos, com ou sem NEE. O docente tem a responsabilidade de transmitir valores, ideias, maneiras de pensar e padrões de comportamento para que exista uma correta convivência em sociedade (Palla & Mauerberg-deCastro, 2004; Lebres, 2010).

Por sua vez, a satisfação é um conceito complexo, podendo este ser determinado subjetivamente. Tendo em conta a definição de alguns autores e dicionários enciclopédicos, a satisfação significa o prazer, a alegria ou o contentamento que advém da realização de um desejo. Esta pode também ser vista como um sentimento agradável

que se exterioriza quando tudo ocorre como previmos (Henriques, 2009, Koogan Laurosse, 1978 e Silva, 1990). Na atualidade, a satisfação no trabalho constitui uma das áreas de interesse para os investigadores no âmbito da psicologia e sociologia das organizações, e esta abrange diferentes contextos, tanto pela valorização progressiva da qualidade de vida existente no trabalho como pelo aperfeiçoamento pessoal a todos os níveis (Henriques, 2009).

Henriques (2009) salienta que a satisfação profissional provém da obtenção de determinados resultados, da aquisição de certas recompensas em função do trabalho que é realizado. Destaque-se que a satisfação profissional pode ser avaliada através da qualidade de vida no trabalho ou de acordo com os estados emocionais do ser humano face ao trabalho. A importância do estudo da satisfação dos docentes a nível profissional provém, segundo Viveiros (2011), do facto de esta surgir associada a variáveis importantes como: a autoestima, o bem-estar a nível físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stresse, o abandono, o sucesso e a realização profissional.

Na segunda parte do estudo, mostraremos o quadro conceptual que norteia o mesmo. Este direccionar-se-á para uma análise da satisfação na docência face à inclusão das crianças com NEE no ensino regular.

Na realização do presente trabalho, recorreremos a uma metodologia de cariz quantitativo. Como instrumento de investigação, elaborou-se um inquérito por questionário que integrava perguntas de resposta fechada, de forma a aferir o parecer dos educadores e professores relativamente à sua atitude e satisfação.

Nesta ordem de ideias, este estudo tem como objetivo fundamental analisar a satisfação dos educadores e professores quanto à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na Região Autónoma da Madeira.

O propósito desta investigação leva-nos a refletir sobre todas as crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que estas devem viver num ambiente educativo, familiar e comunitário carregado de esforços e de reforços, pelo que todos os que lidam diariamente com elas devem partilhar interesses comuns. Na verdade, o processo de inclusão apenas será bem-sucedido se tiver por base um trabalho multidisciplinar, desenvolvido em equipa, com todos os técnicos intervenientes no processo educativo. Assim sendo, só um trabalho que tenha como finalidade a mudança

de atitudes dos adultos e da sociedade em geral face à diferença é que poderá conduzir satisfatoriamente a uma escola para todos.

CAPÍTULO I - Inclusão

1- Conceito de Inclusão

Segundo Neves (2008), a palavra “inclusão” foi utilizada pela primeira vez em 1990, na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, mas esta apenas ganhou relevância após a Declaração de Salamanca, na qual se delinearão todas as normas necessárias para as modificações educacionais, tendo em conta a inclusão das crianças portadoras de deficiências ou qualquer tipo de dificuldade que as impossibilite de frequentar a escola.

A inclusão, de acordo com a definição de Tilstone *et al.* (2003), significa a oportunidade de as pessoas portadoras de deficiência poderem participar em todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que representem a sociedade do nosso quotidiano. Correia e Martins (2002) destacam que este mesmo conceito corresponde à inserção plena do aluno com necessidades educativas especiais em todos os termos nas escolas de ensino regular, ultrapassando o conceito de integração. Assume-se, assim, que a heterogeneidade que caracteriza os alunos constitui um fator positivo, possibilitando um desenvolvimento mais rico das comunidades escolares.

Segundo os mesmos autores, a inclusão visa ser a essência de uma nova educação, que facilita o desenvolvimento global, académico, pessoal e social de todos os alunos com necessidades educativas especiais. A inclusão surge, deste modo, como princípio fundamental para uma construção e um desenvolvimento diferente em contexto escolar, facultando assim uma aprendizagem diversificada e adequada para que o aluno portador de deficiência possa frequentar as escolas e turmas do ensino regular, onde tem o direito de usufruir de todos os serviços apropriados às suas características e necessidades.

É de frisar que se pretende incluir todos os alunos com necessidades educativas especiais, desde os que possuem necessidades educativas especiais temporárias aos que revelam necessidades educativas especiais permanentes, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. Resumidamente, pretende-se que todas as crianças portadoras de necessidades educativas especiais sejam tidas em conta como membros ativos do meio em que se inserem, que sejam reconhecidas e possam usufruir da igualdade de oportunidades, tanto a nível educacional como social (Correia e Martins, 2002).

2- Escola Inclusiva: Conceitos e Pressupostos

O conceito da escola inclusiva evidencia o papel da escola regular na educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma, deseja-se que os ambientes educacionais em questão possam proporcionar uma educação apropriada e de alta qualidade. Com efeito, se as escolas de ensino regular tiverem em conta uma educação inclusiva, tornam-se o meio adequado para combater a discriminação, produzindo comunidades abertas, solidárias e potenciadoras de uma educação para todos (Rodrigues, 2011; Carvalho, 2011).

É importante salientar que a escola inclusiva, para além de oferecer oportunidades iguais e de reconhecer os direitos dos alunos com NEE, é uma escola onde existe diversidade, sendo esta encarada como algo positivo (César, 2003; Carvalho, 2011). Carvalho (2011) destaca igualmente a importância de a escola praticar a democracia e a igualdade, encarando a comunidade como um todo e, por conseguinte, eliminando qualquer tipo de seleção, exclusão ou rejeição.

Devido à multiplicidade que a caracteriza, a escola atual possui um papel cada vez mais reconhecido. Na verdade, com o aumento dos alunos e professores, as exigências atribuídas à escola bem como a sua responsabilidade ao nível da formação educacional também sofreram um significativo aumento. A globalização do acesso à escola conduziu realmente a uma maior variedade de alunos, com as suas próprias características e necessidades de aprendizagem. Deste modo, o sistema de ensino tem de ajustar os seus recursos, procedendo constantemente a adaptações, reformulações, à definição de novas estratégias que sejam necessárias e respostas capazes de conseguir acompanhar as transformações que acontecem na nossa sociedade (Neves, 2008).

Na opinião de Castro (2009) e Rodrigues (2012), as instituições escolares pretendem cada vez mais conseguir dar resposta às exigências da sociedade. Assim sendo, torna-se fulcral entender os factos mais relevantes que subjazem ao conceito de inclusão, compreendendo também quais as mais-valias que podem trazer a docentes, pais e alunos.

Foi preciso percorrer um longo caminho e assistir a diversas transformações ao longo dos tempos para se poder concluir que a inclusão é o melhor para todos, porquanto pode transmitir uma resposta competente num ambiente menos limitado. De facto, a escola inclusiva é vista como uma escola de qualidade, fundamental e marcante tanto para os

alunos como para os professores. Deve ser encarada como um desafio que exige recursos, uma reflexão cuidadosa e participativa, que requer o trabalho colaborativo de todos os profissionais para que consigam dar uma resposta eficaz a todos os seus alunos, como é requisito de uma escola de qualidade (Neves, 2008).

3.1- Fatores Facilitadores da Inclusão Educativa

Segundo Ahsan *et al.* (2012), um dos fatores que ajudam o docente a modificar as suas medidas educativas e estratégias a nível pedagógico face aos alunos com necessidades educativas especiais é a sua autoeficácia. A autoeficácia pode ser definida como um conjunto de crenças ou certezas que o próprio docente tem a respeito das suas capacidades. Desta forma, os docentes que possuam esta característica demonstram mais confiança nas suas capacidades a nível técnico-profissional, portanto tomam mais iniciativas no que concerne à adoção de medidas educativas que estejam em consonância com os valores de inclusão, com o grande objetivo de atender às necessidades educativas de todos os seus alunos.

Klein (2011) esclarece que os processos experimentais de sucesso no âmbito da inclusão são experiências compensatórias que têm por base a observação de outros docentes com sucesso no seu processo de inclusão. Refere ainda que influências sociais e estados fisiológicos podem vir a influir e determinar as crenças do docente em relação à sua própria competência e vulnerabilidade.

Outro fator de grande importância no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, de acordo com Espadinha (2010), poderá ser o fabrico de materiais que são de fácil acesso através da generalização dos meios digitais existentes no ensino, de forma a melhorar o acesso à informação. Trata-se de um fator indispensável, particularmente para os alunos com deficiência.

Correia *et al.* (2011) e Martins e Sant´Ana (2005) mencionam que a criação de um serviço interdisciplinar de apoio aos docentes no ensino, composto por psicólogos, técnicos de ação médica, docentes da educação especial e alunos que não possuam necessidades educativas especiais, pode ser uma ferramenta importante na elaboração e definição de opções e possibilidades de auxílio material, humano e técnico. O mesmo poderá ajudar o

aluno com necessidades educativas especiais, facilitando não apenas o seu acesso mas sobretudo a sua permanência no sistema de ensino.

De igual modo, a criação de um ambiente de tutoria de pares permite que o aluno usufrua de uma aprendizagem mútua, ao mesmo tempo que o incentiva para a interação social, promovendo assim valores como a solidariedade. As tutorias contribuem igualmente para aumentar nos alunos competências práticas e teóricas que lhes poderão vir a ser úteis a vários níveis, tanto no seu percurso pessoal, como escolar e profissional.

3.2- Fatores Inibidores da Inclusão Educativa

Rebello (2011) enumera alguns dos fatores inibidores que estão presentes no processo da inclusão educativa, nomeadamente: a escassez de infraestruturas na escola, a falta de formação apropriada, a dificuldade de comunicação que é sentida ao lecionar e ao planear as aulas e ainda o elevado número de alunos por turma.

De acordo com Elhoweris e Alsheikh (2006), na inclusão educativa é importante ter em consideração a formação do docente. Para que este possa aumentar o seu conhecimento básico sobre os alunos com necessidades educativas especiais, poderá recorrer à simples partilha de informações com outros docentes que sejam bem-sucedidos a nível das práticas inclusivas, adotar a estratégia de simulação de deficiência, utilizar materiais audiovisuais e, por último mas não menos importante, interagir com alunos que possuam necessidades educativas especiais.

Nesta ordem de ideias, todos os docentes, para além do docente da educação especial, adquirem uma atitude muito mais positiva face à inclusão e, ao mesmo tempo, tornam as suas práticas educativas mais eficazes, como foi possível comprovar em estudos anteriores (Martins, 2005; Ahsan *et al.*, 2012; Vernier, 2012).

Como sabemos, a formação de qualquer docente não deve limitar-se à sua formação inicial, pois, como refere Sanches (1995, p. 27), “A formação inicial não deve ser considerada uma vacina (desde que tomada uma vez atua por um longo período de tempo) (...) A formação do professor só é eficaz se for permanente.”

Segundo Sant’Ana (2005), a formação do docente não pode cingir-se a alguns cursos elaborados esporadicamente. É igualmente imprescindível que este profissional se

envolva em programas de supervisão e avaliação dos docentes de forma integrada e permanente. Não obstante a importância da formação para o docente, convém ressaltar que este não deve apenas reger-se por um modelo de educação para a deficiência, mas seguir um modelo direcionado para as capacidades do aluno.

Barbosa e Souza (2010) evidenciam a necessidade de o docente possuir conhecimentos sobre as particularidades do desenvolvimento dos alunos, para que estes tenham a oportunidade de progredir de acordo com o processo de inclusão. Desta forma, e como esclarece Martins (2005), é mais relevante que o docente se inteire das capacidades de desenvolvimento do aluno, do seu próprio papel como docente, bem como das características da turma e do estabelecimento de ensino, a fim de poder ajudar a promover o sucesso, em detrimento de um diagnóstico pormenorizado e exaustivo do seu aluno.

Finalmente, outro dos fatores inibidores relativamente ao processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, e de acordo com Healey *et al.* (2006), está relacionado com algumas estruturas físicas do estabelecimento de ensino. Com efeito, trata-se de um aspeto de extrema importância na escolha da instituição que o aluno irá frequentar, devido aos materiais de apoio disponíveis e à existência, ou não, de adaptações da estrutura física.

4- Benefícios da Inclusão

Na perspetiva de Correia e Martins (2002), a inclusão traz benefícios no que diz respeito às aprendizagens dos alunos em geral. Por conseguinte, constitui um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, em particular para os alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação à comunidade escolar, para além de definir um objetivo comum de proporcionar uma educação igual e de qualidade a todos os alunos, esta deverá ainda facilitar o diálogo entre os docentes do ensino regular e os docentes da educação especial, possibilitando assim àqueles uma melhor compreensão sobre os diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Do mesmo modo, os alunos com NEE e os docentes da educação especial passam a perceber melhor os programas curriculares. Este diálogo conduzirá a melhores planificações educativas para todos os alunos, essencialmente para

os alunos com NEE, principalmente quando existem alterações curriculares a elaborar que necessitem de estratégias e recursos mais específicos.

Tendo em conta a opinião de alguns docentes, a inclusão proporciona-lhes a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, o que contribui para uma redução do nível de stress associado ao ensino. Efetivamente, este trabalho de colaboração propicia a partilha de estratégias de ensino, conduz a uma maior monitorização da evolução dos alunos e combate determinados problemas de comportamento. Consequentemente, assiste-se a um aumento de comunicação com outros profissionais de educação e inclusive com os próprios pais (Clement *et al.*, 1995, *cit. in* Salend, 1998). Como salientam Minke *et al.* (1996), os docentes do ensino regular e os docentes da educação especial que trabalham em conjunto apresentam melhores níveis de eficiência e de competência do que os demais.

Os profissionais que se encontram envolvidos em ambientes de inclusão observam que tanto a sua vida profissional quanto a pessoal melhoram, visto que o trabalho em cooperação torna o ensino mais estimulante na medida em que possibilita o contacto com várias metodologias bem como uma consciência mais aguçada das suas práticas e crenças (Giangreco *et al.*, 1995; Philips *et al.*, 1995 *cit. in* Salend, 1998). Os mesmos autores frisam ainda o facto de os docentes considerarem que a oportunidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais os auxilia a combater o isolamento em que muitos destes vivem, levando ao desenvolvimento de amizades mais duradoras fora da própria sala de aula. Além disso, os docentes que exercem funções inclusivas e trabalham em conjunto participam num número mais elevado de atividades de formação, mostram vontade de mudar, planeando mais e utilizando uma maior diversidade de estratégias para poder ensinar os alunos com necessidades educativas especiais (Laski & Henderson, 1996 *cit. in* Power-deFur & Orelove, 1997).

De acordo com Correia e Martins (2002), o aluno com necessidades educativas especiais tem o direito de poder usufruir de uma aprendizagem junto dos seus colegas, o que faz com que tenha uma aprendizagem similar e possa interagir socialmente de forma adequada, retirando-lhe o rótulo da “deficiência”. Deste modo, passa apenas a preocupar-se com o seu desenvolvimento global, interiorizado num espírito de pertença, de participação em todos os aspetos relacionados com a vida escolar, nunca esquecendo a resposta de que precisa para as suas necessidades específicas. A inclusão traz igualmente

benefícios aos alunos que não possuem NEE, permitindo-lhes perceber que não somos todos iguais e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Assim, estes aprendem que cada um de nós, independentemente das nossas particularidades, tem sempre algo de importante a dar aos outros.

Os autores acima mencionados reiteram os inúmeros benefícios da inclusão, porquanto poderá transformar as escolas em comunidades de apoio de extrema importância, onde todos os seus alunos se podem sentir valorizados e apoiados, tendo em conta as suas necessidades. Para que isto aconteça, é preciso que seja criada uma verdadeira cultura escolar que se baseie em princípios de igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo. A promoção da prática inclusiva permite aos alunos viver experiências enriquecedoras, aprender em conjunto, assimilar atitudes e valores que os encaminhem para uma melhor aceitação da diversidade.

5- O Papel dos Docentes Face à Inclusão dos Alunos com NEE

O sucesso da educação inclusiva está dependente da resposta dos docentes à multiplicidade na sala de aula (Clark *et al.*, 1995 *cit. in* Tilstone, 2003).

De acordo com Ainscow, (1995) *cit. in* Tilstone (2003), a formação contínua do pessoal docente tem uma influência significativa tanto no pensamento como na prática, o que acaba por se repercutir no desenvolvimento da própria escola. O mesmo autor salienta que deve ser disponibilizado tempo para que os docentes se entrem ajudem, para que possam explorar e aprofundar aspetos relacionados com a sua prática.

Na perspetiva de Candeias (2009), os docentes têm também como papel fundamental entender quais os estilos dos seus alunos a nível cognitivo. Quer isto dizer que, para além de entenderem aquilo de que os alunos gostam e o que são capazes de fazer, é importante que percebam de que forma os alunos preferem fazer e quais são as competências envolvidas. Por outras palavras, os docentes devem preocupar-se mais com a maneira como os seus alunos são capazes de aprender e de resolver problemas do que apenas com o produto dessa mesma aprendizagem e/ou resolução. Afinal, como salienta a autora, enquanto os processos permanecem e são generalizáveis, os produtos acabam por se esgotar neles próprios.

É igualmente aconselhável que os docentes não façam comparações entre os seus alunos, médias frias e pouco pessoais. Pelo contrário, estes devem procurar entender quais as características particulares de cada um, de forma a poderem perspetivar, de uma maneira afetiva e personalizada, a sua evolução, tendo os alunos como referência de si mesmos.

Existem diferentes momentos no desenvolvimento dos discentes e é essencial que o professor ou educador conheça e perceba qual o momento de desenvolvimento bem como os domínios envolvidos nas determinadas fases da vida, para conseguir organizar as exigências, solicitações e expectativas de acordo com as suas capacidades, necessidades e interesses. Candeias (2009) refere ainda que as competências intelectuais dos alunos são transformáveis, portanto é preciso que o docente seja otimista e estimule essa transformação, procurando evitar qualquer ideia preconcebida relativamente à diversidade intelectual dos alunos.

Segundo Correia e Martins (2002), os docentes e a restante comunidade escolar devem trabalhar de forma colaborativa, partilhando decisões, recursos e apoios. Nesta ordem de ideias, é dever dos docentes envolver as famílias dos seus alunos e os membros da comunidade no seu processo educativo.

Do mesmo modo, para que os docentes consigam dar a atenção apropriada aos seus alunos, é fulcral que as escolas usufruam das ajudas e meios fornecidos pelos serviços regionais e locais existentes (Salend, 1998).

Moyles, (1992) *cit. in* Dean, (2000) menciona um conjunto de critérios que devem servir de base à intervenção educativa de forma a aumentar os seus níveis de eficácia e qualidade, critérios esses que contemplam medidas a adotar pelos docentes face à inclusão:

- Construção de um clima positivo e consistente, favorável à aprendizagem de todos os alunos;
- Planeamento ajustado dos conteúdos curriculares, tal como das atividades que servem de suporte às aprendizagens;
- Utilização de diversos modelos de organização do trabalho dos alunos, flexíveis e devidamente orientados para os objetivos a alcançar;

- Planeamento e uso correto de meios e materiais de suporte às aprendizagens;
- Estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas e organizadoras do seu funcionamento;
- Implementação de tarefas e atividades diversificadas;
- Gestão eficiente do tempo na aprendizagem, tendo em conta os ritmos dos alunos;
- Uso de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno que possa ser reguladora dos processos de aprendizagem dos alunos e um estímulo para a autoavaliação;
- Estímulo da autonomia dos alunos, dentro das suas possibilidades;
- Criação de expectativas positivas face ao seu desenvolvimento, aprendizagem e comportamento de todos os alunos;
- Regulação da aprendizagem tendo em consideração as necessidades dos alunos, com recurso à observação e avaliação para adaptar o planeamento educativo;
- Reflexão, por parte do docente, de acordo com as suas bases teóricas e os modelos que utiliza, sobre a aprendizagem e as práticas executadas em sala de aula;
- Manutenção de uma atitude profissional de desenvolvimento e formação.

CAPÍTULO II – Necessidades Educativas Especiais

6- Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser utilizado no final dos anos 70 e constitui um marco decisivo na maneira de analisar a criança diferente e os seus problemas de aprendizagem. O mesmo pretende substituir a classificação tipológica das diferentes deficiências, baseada em critérios médicos, e procura ter em atenção os problemas de aprendizagem que qualquer criança poderá demonstrar ao longo do seu percurso escolar. Por conseguinte, o uso deste conceito representa não só uma alteração terminológica e semântica, mas sobretudo uma intenção efetiva de mudança na forma de perspetivar a educação especial e, concludentemente, a educação regular (Madureira e Leite, (2003); Cruz, (2012).

Correia, (2008) e Filipe, (2012) referem-se ao conceito de NEE, salientando que este se aplica a crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, juntamente com dificuldades de aprendizagem específicas que provenham de fatores quer orgânicos quer ambientais. Assim sendo, os alunos que possuem NEE são crianças e jovens que, por demonstrarem determinadas condições particulares, podem precisar do apoio de serviços da educação especial durante todo ou parte (d) o seu percurso escolar, de maneira a que o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional seja facilitado.

De acordo com Madureira e Leite (2003), a utilização progressiva da expressão “necessidades educativas especiais” no campo da educação, para além de ter proporcionado uma visão menos estigmatizante das problemáticas dos alunos, a nível social, teve também implicações no campo de intervenção da educação especial.

Evidentemente, a defesa de uma escola para todos e de uma educação que não seja segregada se repercutiu na escola, a qual foi incumbida da responsabilidade de analisar e disponibilizar respostas educativas apropriadas às diferentes necessidades dos alunos. Neste sentido, o apoio da educação especial torna-se essencial, na medida em que pode evitar que os problemas das crianças e jovens se agravem, devido a situações de fracasso demasiado prolongadas. Assim, é fundamental assegurar as ajudas apropriadas a todos quantos precisem de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar. Ressalve-se que este apoio da educação especial assumirá um carácter permanente ou temporário, de acordo com o tipo de problemas manifestados.

Na definição proposta pelo Relatório Warnock (1978), as necessidades educativas especiais abrangem situações que implicam, por parte da escola: disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, elaborar currículos especiais e adaptados e ainda analisar criticamente a estrutura social e o clima emocional dentro dos quais a educação é processada. Segundo Wedell, (1983) *cit. in* Bairrão *et al.* (1998), o Relatório Warnock bem como o White Paper assumem que a principal tarefa da educação especial consiste em identificar as necessidades educativas especiais das crianças. De destacar que não se pretende a exclusão do conceito de deficiência, mas tão-somente uma mudança de perspetiva na análise das dificuldades que a criança revela, passando a distinguir-se a vertente educacional.

7- Tipos de Necessidades Educativas Especiais

Filipe, (2012) esclarece que podemos distinguir dois tipos de necessidades educativas especiais, de acordo com as adaptações que é necessário efetuar para dar resposta à problemática em questão, ou seja, consoante o grau de modificação curricular ou ambiental exigido: as NEE ligeiras e as NEE significativas.

7.1- NEE Ligeiras

As NEE ligeiras correspondem às necessidades em que a adaptação do currículo é feita de forma parcial e se realiza tendo em conta as características do aluno, num momento específico do seu percurso escolar. Normalmente, podem manifestar-se como problemáticas ligeiras no domínio da leitura, escrita ou matemática, ou ainda a nível motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. A resposta educativa a este tipo de problemas exige habitualmente uma alteração parcial do currículo e dos ambientes que o aluno frequenta, adaptando-se às suas características (Filipe, 2012; Cruz, 2012).

7.2- NEE Significativas

Por sua vez, as NEE significativas conduzem a uma alteração generalizada do currículo, quer numa ou em várias áreas académicas quer a nível socioemocional. Estas alterações são objeto de avaliação organizada, dinâmica e sequencial, tendo por base os progressos

do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, podemos encontrar crianças e jovens cujas modificações significativas no desenvolvimento são causadas por problemas orgânicos, funcionais e ainda por défices socioculturais e/ou económicos graves. Este tipo de necessidades compreende problemáticas do foro sensorial, intelectual, físico, emocional, problemas no processamento de informação e qualquer dificuldade relacionada com o desenvolvimento e a saúde do indivíduo (Filipe, 2012; Cruz, 2012).

As mesmas autoras apresentam um conjunto de determinadas categorias que poderão estar na origem do insucesso escolar ou socioemocional da criança ou do jovem. Estas categorias incluem, por ordem decrescente de importância:

- As dificuldades de aprendizagens específicas;
- Os problemas a nível da comunicação;
- Os problemas a nível intelectual;
- As perturbações a nível emocional e do comportamento;
- A multideficiência;
- A deficiência a nível auditivo;
- Os problemas a nível motor;
- Os problemas de saúde;
- A deficiência a nível visual;
- As perturbações referentes ao espectro do autismo;
- A surdo-cegueira;
- E o traumatismo craniano.

As categorias acima mencionadas enquadram-se num conjunto mais amplo, que será apresentado de seguida, e ilustra, de forma mais explícita, a população alvo que está mais sujeita ao tipo de problemáticas referidas anteriormente.

7.2.1- NEE de Carácter Intelectual

Neste grupo de necessidades educativas, encontram-se habitualmente crianças e jovens com problemas a nível intelectual, isto é, possuem problemas graves do foro intelectual que comprometem a sua aprendizagem, seja ela académica ou social.

7.2.2- NEE de Caráter Processológico

Os alunos com problemas a nível do processamento da informação, relacionados com dificuldades na receção, organização, retenção e expressão de informação, são normalmente caracterizados como alunos com dificuldades de aprendizagem específicas.

Trata-se de uma categoria difícil de definir, mas que se caracteriza, de uma forma geral, por uma grande diferença entre as capacidades estimadas do indivíduo e a sua realização escolar, que é abaixo da média numa ou em mais áreas académicas. Apesar da divergência de opiniões, estas dificuldades de aprendizagem específicas poderão estar associadas a um problema no sistema nervoso central, isto é, constituem um problema neurológico.

7.2.3- NEE de Caráter Emocional

Nesta categoria, enquadram-se os alunos que possuem problemas emocionais ou cujo comportamento seja bastante desapropriado, a ponto de interferir no ambiente em que se inserem. Esta categoria engloba principalmente os alunos que possuem perturbações muito graves, colocando em causa o seu sucesso escolar e a segurança, inclusive daqueles que os rodeiam. São exemplo disso as psicoses, esquizofrenias e quaisquer outros problemas graves de comportamento.

7.2.4- NEE de Caráter Físico e de Saúde

Em primeiro lugar, serão mencionados os alunos que possuem problemas motores que lhes podem causar impedimentos de várias ordens. Este grupo engloba todos aqueles cujas capacidades físicas foram modificadas devido a qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, causando-lhes incapacidades a nível da mobilidade. Destacam-se, neste domínio, a paralisia cerebral, a espinha bífida e a distrofia muscular, embora existam outros problemas motores.

Relativamente ao grupo dos problemas sensoriais, inclui os alunos com limitações a nível visual ou auditivo. No que concerne à visão, são consideradas duas subcategorias: os cegos e os amblíopes, que, apesar de terem problemas severos de visão, conseguem ler desde que o tamanho das letras seja alterado. Em relação aos problemas auditivos,

também se dividem em duas subcategorias: os surdos e os hipoacúsicos, que são os que apresentam uma perda auditiva entre os 26 e os 89 decibéis e precisam de qualquer tipo de aparelho de amplificação para que a audição lhes seja facilitada.

Para além dos grupos mencionados, existe também o grupo de crianças e jovens que mereceram uma atenção especial por parte de algumas instituições educativas, por apresentarem problemas de saúde que poderão vir a causar o insucesso escolar, nomeadamente: diabetes, asma, cancro, hemofilia, sida, epilepsia, desordem por défice de atenção/hiperatividade, entre outros.

CAPÍTULO III – Atitude

8 – Conceito de Atitude

Allport (1968, *cit. in* Coelho, 2012, p.62),

“as atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do indivíduo face a um valor.”

Coelho (2012) menciona que, na literatura relacionada com este tema, é evidenciada a influência das atitudes e expectativas dos docentes no desenvolvimento e conduta dos alunos com necessidades educativas especiais.

Todos nós temos uma noção sobre a importância das atitudes. Todavia, torna-se complicado esclarecer o significado deste conceito e respetivos pressupostos, distinguindo-o assim de outros conceitos. Segundo a mesma autora, esta dificuldade deriva do facto de as atitudes, ao contrário dos comportamentos, não serem observáveis. Trata-se, pois, de construções teóricas, obtidas indiretamente, a partir de deduções lógicas que são transmitidas através de alguns comportamentos, normalmente verbais.

Primeiramente, convém destacar que as atitudes, como provêm de estímulos externos, não são inatas, mas aprendem-se e vão-se modelando ao longo da vida (Coelho, 2012). Estas constituem então *“processos mentais individuais, que determinam as respostas potenciais e reais de cada pessoa num momento social”* (Allport, 1935, p.10).

Além disso, as atitudes envolvem juízos avaliativos. Assim sendo, estas são respostas avaliativas em relação a um objeto, que acarreta consequências a nível cognitivo, afetivo e comportamental.

É importante frisar igualmente que as atitudes se comunicam, correspondendo a uma junção de conceitos, informação verbal e emoções que têm como resultado a resposta favorável ou desfavorável relativamente a um grupo de indivíduos, ideias, situações ou objetos.

Nesta linha de raciocínio, as atitudes levam o ser humano a comportar-se de uma forma específica, normalmente de forma coerente e estável. Com efeito, os seres humanos têm por hábito organizar as suas atitudes e aquilo em que acreditam em função de um sistema que lhes é interno, consistente e estável, embora em muitas situações possa caracterizar-se pela rigidez, como podemos observar através da sua resistência à mudança (Coelho, 2012).

De salientar que as atitudes surgem através da interação social, mais concretamente de processos de comparação e diferenciação social, que fazem com que o indivíduo se situe em relação aos outros num determinado momento. Segundo a mesma autora, as atitudes são construções que se enquadram no sistema cognitivo, vistas como predisposições a nível do comportamento, que são adquiridas e introduzidas na análise do comportamento social para poder tratar dos diferentes comportamentos em situações aparentemente idênticas. Deste modo, estas são complexas e multidimensionais, bem como uma disposição importante que, em conjunto com outras influências, determinam a variedade de comportamento em relação a um objeto ou classes de objetos, englobam declarações de crenças e sentimentos sobre o objeto e as ações de aproximação (Lima, 2004; Coelho, 2012).

Coelho (2012) enfatiza ainda o facto de as atitudes poderem variar, uma vez que correspondem a um conjunto de reações afetivas em relação ao objeto da atitude. Assim, estas dependem dos conceitos ou valores que o indivíduo possui sobre esse objeto e que o levam a ter um determinado comportamento. Isto significa que os indivíduos que têm atitudes diferentes em relação a um objeto diferem nas suas crenças em relação ao que é verdadeiro ou falso sobre o mesmo; portanto a atitude é considerada um grau afetivo positivo ou negativo interligado a um objeto psicológico.

A mesma autora salienta que as atitudes são construções teóricas, inferidas a partir da observação comportamental, porque não são por si mesmas observáveis, pelo que se torna difícil medi-las. Delas fazem parte três componentes, a saber: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Segundo Coelho (2012), no componente cognitivo incluem-se as opiniões, pensamentos e crenças sobre o objeto de atitude, o que resulta numa construção racional do objeto, tendo em conta a ponderação de factos importantes a seu respeito, sejam eles de carácter positivo ou negativo. Por sua vez, o componente afetivo tem a ver com sentimentos e preferências, os quais são normalmente o resultado da posição que o objeto atitudinal ocupa dentro do sistema de valores de cada ser humano. Ao fazerem parte do domínio afetivo, assume-se que as atitudes não são inatas, mas adquiridas através das experiências e das interações com os outros sujeitos que se encontram no meio envolvente. Finalmente, quanto ao componente comportamental, observa-se na reação que o ser humano apresenta na presença do objeto atitudinal. Este componente pode ser definido como a preparação, orientação ou predisposição para atuar. (Lima, 2004; Coelho, 2012).

CAPÍTULO IV – Satisfação

9- Conceito de Satisfação

Uma pesquisa elaborada *online* sobre o conceito de satisfação revelou-nos que este é visto como uma expressão de vontade relacionada com uma situação ou serviço que gera prazer a um indivíduo. Por conseguinte, a satisfação constitui uma fonte ativadora de pensamentos positivos que estão associados à situação que originou o momento de satisfação. Assim, diz-se que uma pessoa está satisfeita a partir do momento em que a sua expectativa consegue ser alcançada. Destaque-se que a satisfação não é fixa, ou seja, varia de acordo com cada indivíduo, em função de um conjunto de fatores que lhe são inerentes. Deste modo, cada um de nós é que define a sua “norma” de satisfação; portanto, o indivíduo consegue alcançar uma estabilização da satisfação quer através da serenidade sentida após o cumprimento das suas necessidades, quer a partir da tensão que sente devido ao incumprimento das suas necessidades.

9.1- A Satisfação Profissional

Na atualidade, a satisfação no trabalho constitui uma das áreas de interesse para os investigadores no âmbito da psicologia e sociologia das organizações, não apenas devido à progressiva valorização da qualidade de vida em contexto laboral, como pelo aperfeiçoamento pessoal em todos os níveis. Com efeito, a satisfação profissional é complexa e, por abranger diferentes contextos, são diversas as definições que podemos encontrar.

De acordo com a Psicologia Social e Viveiros (2011), o conceito de satisfação no trabalho é caracterizado como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que a pessoa manifesta relativamente ao seu trabalho. Esta advém da comparação entre o que se espera de uma situação e o que se conseguiu efetivamente obter, o que evidencia o importante papel que a realização das expectativas possui em relação à satisfação no trabalho.

Viveiros (2011), através de Locke (1969), apresenta a satisfação como uma emoção; contudo, para Scheneider (1975) *cit. in* Vala *et al.* (1995), esta corresponde a uma atitude. Em ambas as situações, trata-se de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva relacionada com o trabalho e com as experiências em contexto profissional.

Por sua vez, Locke, (1976) *cit. in* Ruivo *et al.* (2008), considera um conjunto de valores como imprescindíveis para a satisfação profissional, a saber: “1. Trabalho mentalmente desafiante, com o qual o indivíduo saiba lidar, proporcionando-lhe êxito; 2. Interesse pessoal pelo trabalho realizado; 3. Atividade não muito desgastante fisicamente; 4. Desempenho recompensado, de forma justa e objetiva e de acordo com as aspirações do indivíduo; 5. Condições do trabalho compatíveis com as capacidades físicas do sujeito, permitindo a realização dos seus objetivos profissionais; 6. Uma alta autoestima por parte do trabalhador; 7. Relações interpessoais facilitadoras da realização, dos valores profissionais do indivíduo.”

De acordo com Henriques (2009), a satisfação profissional é fruto da obtenção de determinados resultados, ou seja, surge de acordo com as recompensas alcançadas em função do trabalho realizado. Assim, a autora salienta que é a motivação que conduz a um bom nível de desempenho, quer em termos de qualidade quer de quantidade de trabalho. No entanto, atingir semelhante nível de desempenho não depende exclusivamente de fatores individuais, mas ainda das condições existentes no trabalho. A junção destes fatores determinará os resultados, que poderão vir a ser traduzidos positivamente ou não em satisfação profissional. Quando os resultados do desempenho alcançados não correspondem às expectativas esperadas, a satisfação profissional acaba por tornar-se em insatisfação, o que poderá influenciar a motivação do trabalhador para desempenhos futuros.

O mesmo autor destaca ainda que a satisfação profissional pode ser avaliada através da qualidade de vida no trabalho e estar relacionada com os estados emocionais do ser humano face ao trabalho. Segundo Brief (1996) *cit. in* Cunha *et al.* (2007, p.180), a satisfação profissional pode ser:

“um estado emocional expresso através da avaliação afetiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade”.

Já Alves (1991, p.16) define a satisfação profissional na prática docente, encarando-a como:

“o sentimento e forma de estar positivos dos professores face à profissão. Originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade perante a mesma.”

Na perspetiva de Botelho (2010), quando este sentimento e maneira de estar dos docentes perante a profissão não são alcançados, aparecem manifestações de desmotivação e desinteresse pelo trabalho. Ressalve-se que, para alguns autores, a profissão de professor aparece como “substrato emocional”, ou seja, baseia-se na vivência, gestão e compreensão de emoções, não apenas as emoções próprias, como as de todos os outros com os quais dividem esse contexto, pois só assim é possível providenciar respostas apropriadas, regras e normas institucionais.

Convém igualmente destacar que os professores formam um dos maiores grupos profissionais e um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Este profissional pode ser caracterizado como um conhecedor que, em primeiro lugar, demonstra prazer na sua ciência, possui qualidades especiais para fazer algo e, após realizar uma ação, continua a apreciá-la para poder aperfeiçoá-la (Santos, 1999; Viveiros, 2011).

Segundo Pedro (2011), apesar da escassez de estudos que relacionam a autoeficácia e a satisfação profissional dos professores, existe uma proximidade entre estes dois conceitos. A autoeficácia associa-se à autoperceção de competência em diferentes contextos e encaminha o indivíduo, para que este se envolva em atividades em que a probabilidade de satisfação e mérito próprio seja maior do que as situações de autodesvalorização. Por seu turno, a satisfação aparece normalmente como uma das consequências possíveis e desejáveis do desempenho do ser humano, sendo um fator importante na garantia de eficácia. Nesta ordem de ideias, estes dois conceitos traduzem sentimentos positivos e de bem-estar vividos pelo indivíduo de acordo com o seu comportamento em determinada situação.

Continuando a incidir sobre a classe docente, a satisfação profissional está relacionada com fatores psicológicos, nomeadamente: a satisfação com a vida, a autoestima e as crenças de autoeficácia. Alguns autores salientam que a autoeficácia docente exerce uma influência significativa nas atitudes destes profissionais, levando-os a ajudar os seus alunos, a motivá-los para as suas aprendizagens e, inclusivamente, a encaminhar o seu próprio desenvolvimento profissional e o seu nível de satisfação (Bembenuitty, 2006; Pedro, 2011).

Pedro (2011) menciona autores como Caprara *et al.* (2003), que estudaram a relação entre autoeficácia e satisfação profissional dos docentes e cujas investigações permitiram concluir que as crenças de eficácia dos professores se revelaram um fator importante da

satisfação profissional. Os autores concluíram igualmente que esta influência acontece quer de forma direta, resultado de uma necessidade intrínseca de competência, quer de forma indireta, por a autoeficácia conduzir a desempenhos profissionais apropriados, que levam à produção de recompensas e orgulho próprio (Caprara *et al.*, 2006).

De acordo com Viveiros (2011), a pertinência e o interesse sobre a satisfação dos professores derivam do facto de esta surgir associada a variáveis importantes, como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, o abandono, o sucesso e a realização profissional dos docentes. De igual forma, os sentimentos de insatisfação e mal-estar não afetam apenas os docentes, porquanto o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes influenciam negativamente os alunos, provocando-lhes desinteresse e, concludentemente, comprometendo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como frisa Kholberg, (1987) *cit in*. Ruivo (2008), os docentes, para *além de* desempenharem o papel de professores, também são modelos, negativos ou positivos.

Na ótica de Viveiros (2011), tendo em conta que a educação não se efetua sem relação e que a relação pedagógica exige sempre um envolvimento dual, não podemos esquecer que ambos os elementos são igualmente importantes e necessários. Aluno e professor são a base de cada escola, pelo que as preocupações recairão sobre os dois e com igual intensidade. Citando Alarcão (1998, p.46),

“o futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte depende do que foram os seus professores.”

Resumidamente, a satisfação profissional dos professores é definida como um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, originados quer por fatores contextuais quer pessoais, e que resultam em dedicação e felicidade. Importa salientar que o prestígio, a reputação, o reconhecimento, a realização e o desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de crescimento constituem valores essenciais, tidos em atenção pela maior parte dos teóricos da motivação e da satisfação profissional (Alves, 1991; Botelho, 2010).

10- Satisfação e Constrangimentos dos Docentes Face à Inclusão

De acordo com a Revista Portuguesa de Pedagogia (2013), um dos maiores desafios que se coloca à comunidade educativa baseia-se na concretização do objetivo de que todos os alunos, não obstante as suas diferenças, consigam obter sucesso no seu percurso escolar.

Apesar da existência de satisfação em alguns docentes, num momento em que as questões relacionadas com a inclusão educativa têm vindo a evoluir e a evidenciar-se, torna-se fulcral fazer referência a alguns constrangimentos revelados por estes profissionais face a esta temática.

Efetivamente, alguns dos constrangimentos visíveis relacionam-se com a postura dos docentes, que varia em função das crenças e atitudes de cada um relativamente à inclusão. Deste modo, é fundamental assistir a uma modificação das práticas educativas, que devem assentar num trabalho em equipa e orientar-se para a resolução problemas. Além de possuírem uma elevada qualificação profissional e uma formação contínua, os docentes devem, principalmente, revelar uma grande disponibilidade, o que nem sempre acontece.

Por outras palavras, as atitudes dos docentes relativamente à inclusão diferem e esta nem sempre é vista como um fator positivo. Contudo, a atitude destes profissionais é extremamente importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e constitui uma peça chave para o sucesso de qualquer mudança educacional, tendo em particular atenção a construção de uma escola inclusiva. De acordo com Warnick, (2001, p.115) *cit. in* Revista Portuguesa de Pedagogia (2013),

“nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”

Torna-se, assim, necessário que o docente seja diversificado e flexível a fim de conseguir dar resposta às necessidades e adaptações necessárias. A inclusão em salas de aula do ensino regular necessita de reflexão e da implementação de dinâmicas que são próprias do processo educativo, numa corresponsabilização e envolvimento de todos os docentes e restante comunidade escolar. Seguindo esta linha de pensamento, não basta à escola ter conhecimento da problemática do aluno, mas saber como agir com o mesmo de modo a promover o seu sucesso escolar, o que nem sempre acontece (Revista Portuguesa de Pedagogia, 2013).

Segundo Rodrigues (2003), outro dos constrangimentos dos docentes face à inclusão prende-se com as alterações que têm de ser elaboradas e os programas de formação que têm sido feitos com o objetivo de tornar a educação mais inclusiva. Na verdade, a existência de uma escola inclusiva exige do docente maior atenção à sua formação profissional, que por vezes não incide sobre a área de maior importância: a das necessidades educativas especiais. Em alguns programas, existem casos com deficiências graves que podem provocar no professor um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão, fazendo com que este se “assuste”, o que poderá traduzir-se numa dificuldade em aceitar casos com características mais severas do que as apresentadas na sua formação. Convém destacar que, no que concerne à formação contínua de docentes, as ofertas proporcionadas muito raramente vão ao encontro da realidade em que os problemas foram identificados. Desta forma, as formações acabam por ser genéricas e não vão ao detalhe de analisar casos concretos.

Hallahan e Kauffman, (1997) *cit. in* Correia e Martins (2002), chamam a atenção para o facto de, no decurso do processo de implementação de um modelo inclusivo, ser exigido aos docentes um grande nível de profissionalismo e de competência no que diz respeito ao desempenho das suas responsabilidades. Não raras vezes, os docentes são confrontados com problemas éticos e profissionais, tal como com questões legais e administrativas; os docentes da educação especial, em particular, sentem-se por vezes constrangidos e com dificuldade em executar um ensino individualizado baseado em planificações sólidas.

De acordo com Rodrigues (2003), alguns docentes não sentem necessidade de elaborar uma formação ao nível das necessidades educativas especiais por si mesmos, deixando-se influenciar por opiniões e necessidades que advêm do exterior. Além disso, muitos profissionais não possuem o hábito de partilhar, de refletir em conjunto, sentem-se constrangidos por apresentar as suas problemáticas.

Alguns receios aparecem, principalmente por parte dos docentes titulares de turma, face à mudança, especialmente porque estes sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE (Scruggs e Mastropieri, 1996; Correia e Martins, 2000; Correia e Martins, 2002). Por outro lado, muitos dos docentes não sabem como executar adaptações curriculares, como lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos seus alunos ou até mesmo como agir em casos de emergência. Alguns estudos demonstram

que os docentes titulares de turma sentem uma tensão adicional quando possuem alunos com NEE, tendem a diminuir a sua habilidade para lhes prestar atenção, aumentando a sua frustração e angústia (Salend, 1998; Correia e Martins, 2002).

Rodrigues (2003) refere ainda que os recursos materiais, humanos e organizacionais que se encontram disponíveis para que seja realizada uma educação inclusiva são, do mesmo modo, encarados negativamente pelos docentes, por se revelarem desadequados e insuficientes. Em relação à desadequação, destaque-se que muitos dos recursos existentes foram elaborados para dar resposta à organização escolar criada em prol da homogeneidade. Temos como exemplo a edição eletrónica das produções dos alunos e a reprodução simples de documentos, novas necessidades às quais os recursos disponíveis não dão resposta. Quanto à insuficiência, é notória quando a fraca capacidade económica das escolas não consegue obter os materiais necessários, deixando alguns dos docentes constrangidos por não conseguirem auxiliar devidamente os seus alunos com NEE.

Além desta dificuldade em encontrar os recursos adequados, muitos docentes sentem dificuldade em enumerar o que faz falta e é necessário. Na atualidade, já existe uma grande variedade de recursos disponíveis e a autonomia das escolas permite que estas possam adquiri-los consoante as suas necessidades. Por outro lado, os recursos em escolas modernas e abundantes continuam a ser vistos como insuficientes, uma vez que o seu objetivo é contratar docentes especializados e outros técnicos que possam tratar das problemáticas existentes, dos alunos mais difíceis, ao lado destes ou fora da sala de aula.

CAPÍTULO V – Estudo Empírico

Neste capítulo, tencionamos explicar a forma como este estudo está organizado. Assim, caracterizaremos os instrumentos escolhidos, a amostra em estudo, apresentando igualmente os diversos procedimentos utilizados e a tipologia do tratamento de dados adotada para a confirmação das hipóteses e obtenção de resposta para as nossas questões. Segundo Carmo e Ferreira (1998), a investigação é utilizada para tentar entender e explicar a situação atual do que pretendemos estudar. Trata-se de um estudo de tipo descritivo que obedece às mesmas etapas das restantes investigações, isto é: definição do problema, revisão da literatura, formulação de hipóteses e/ou questões de investigação, definição da população-alvo e da forma de recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos, interpretação dos resultados, formulação das conclusões e a sua avaliação, tendo em conta as limitações contextuais e do processo.

1- Problemática

Pretendemos estudar essencialmente a problemática da satisfação dos docentes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, na Região Autónoma da Madeira, bem como compreender a atitude e perspetiva dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário em relação a esta problemática.

A literatura relacionada com esta temática salienta a influência das atitudes e expectativas dos docentes no desenvolvimento e conduta dos alunos com necessidades educativas especiais. Todos temos uma ideia do conceito de atitudes; contudo, é difícil descrever as nossas intuições sobre o seu significado e respetivos pressupostos, diferenciando-o de outros conceitos (Coelho, 2012).

O interesse em estudar esta temática surgiu da convicção de que a escola atual é marcada por uma grande heterogeneidade, tanto a nível social como cultural. Esta realidade obriga a uma boa organização escolar, que reconheça o direito à diferença. Porém, para que isto aconteça, precisamos de professores satisfeitos, motivados e interessados pelo trabalho, pois estes profissionais são fundamentais para a transformação do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, que é um assunto que diz respeito a toda a comunidade escolar (Coelho, 2012).

Nesta linha de raciocínio, foram definidas, para o presente estudo, as seguintes questões de investigação:

- Qual a opinião dos docentes em relação à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?
- Quais as maiores dificuldades dos docentes face à inclusão?
- Qual o grau de satisfação dos docentes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais?

2- Objetivo do Estudo

Definimos como **objetivo geral** aferir o grau de satisfação dos educadores da Educação Pré-Escolar e dos docentes dos Ensinos Básico e Secundário face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta a sua idade, género, tempo de serviço, cargo(s) desempenhado(s), ciclo(s) que lecionam e grupo de recrutamento.

Como **objetivos específicos**, consideramos:

- 1- Compreender o nível de satisfação dos docentes face à inclusão, relacionando-o com as variáveis: idade, género, tempo de serviço, cargos desempenhados, ano de escolaridade e grupo de recrutamento.
- 2- Verificar a atitude do docente face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.
- 3- Compreender quais as maiores facilidades e/ou dificuldades dos docentes face à inclusão, relacionando-as com as necessidades de formação.

3- Hipóteses de Investigação

A elaboração das hipóteses de investigação deriva de uma reflexão sobre alguns resultados de estudos relativos à temática, assim como da revisão da literatura. Tendo em conta os objetivos e a problemática deste estudo, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1- Os docentes mais novos demonstram maior satisfação do que os de uma faixa etária mais avançada.

H2- Os docentes do sexo masculino demonstram estar mais satisfeitos do que os do sexo feminino.

H3- Os docentes com menos tempo de serviço demonstram estar mais satisfeitos do que os que têm mais tempo de serviço.

H4- Os docentes mais novos têm atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE do que os de uma faixa etária mais avançada.

H5- Os docentes do sexo feminino têm atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE do que os do sexo masculino.

H6- Os docentes com menos tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis às crianças com NEE do que os que possuem mais tempo de serviço.

4- Metodologia

Na realização do presente trabalho, a metodologia centrou-se em técnicas de análise quantitativa. O instrumento de investigação utilizado para a recolha de informação foi o inquérito por questionário tipo Likert, de forma a integrar perguntas de resposta fechada, pois permite interrogar os educadores e professores, sobre as suas experiências e grau de satisfação.

A investigação quantitativa refere-se a contagens e medidas dos factos. Deste modo, este tipo de investigação tenta descobrir aspetos comparáveis do objeto de estudo, é cuidadosa com a organização e o planeamento de procedimentos creditáveis e válidos, possui os princípios do método científico, dando grande importância à generalização e replicação de resultados (Burns, 2000; Cubo, 2006; Coelho 2012). De ressaltar que a metodologia quantitativa adota uma aproximação naturalista, tendo o cuidado de compreender e interpretar as numerosas dimensões da realidade (Bogdan & Biken, 1994; Burns, 2000; Coelho 2012).

De acordo com Coelho (2012), o instrumento principal de recolha de dados nos estudos descritivos é o questionário, dado que constitui uma notável fonte de informação, principalmente em aspetos que não são observáveis, nomeadamente o que pensam, fazem ou sentem os inquiridos. No entanto, trata-se de um instrumento com algumas limitações, tais como a influência que as respostas podem ter do contexto pessoal do inquirido, bem como a complexidade de interpretação da linguagem escrita. Assim sendo, os questionários devem possuir perguntas claras, basear-se numa ideia única e recorrer a palavras que não sejam ambíguas. Existem questionários de tipo fechado, aberto ou misto.

Tendo em conta o ponto de vista da metodologia quantitativa, ao elaborar a análise de um instrumento como o questionário, implica discutir os aspetos relacionados com a segurança científica do instrumento usado na recolha de dados. A validação de um instrumento como o questionário pode ser determinada como o método através do qual o investigador obtém evidências que sustentem que, de facto, o instrumento utilizado permite estudar aquilo que o investigador pretende (Burns, 2000; Navas, 2001; Coelho 2012).

5- Caraterização da População e Amostra

Este estudo incide sobre todos os docentes a lecionar na Região Autónoma da Madeira, do Pré-Escolar ao Secundário. Dada a dimensão da população, optou-se por constituir a maior amostra possível: 283 Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário que se encontram a lecionar no ano letivo de 2015/2016. Em seguida, apresentam-se os resultados descritivos obtidos, que caraterizam os participantes.

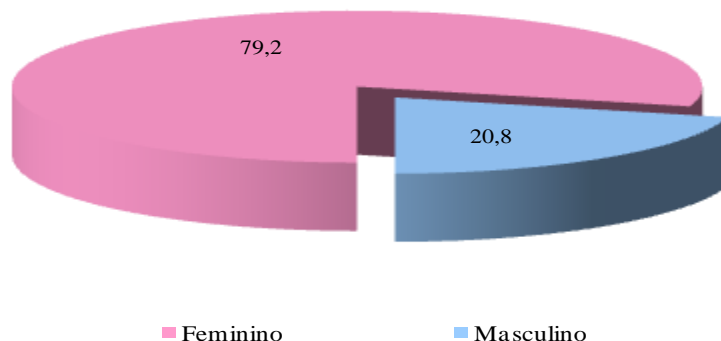


Gráfico 1 - Distribuição dos inquiridos por género

No gráfico 1, podemos observar que 79,2% dos inquiridos pertencem ao género feminino e 20,8% ao masculino.

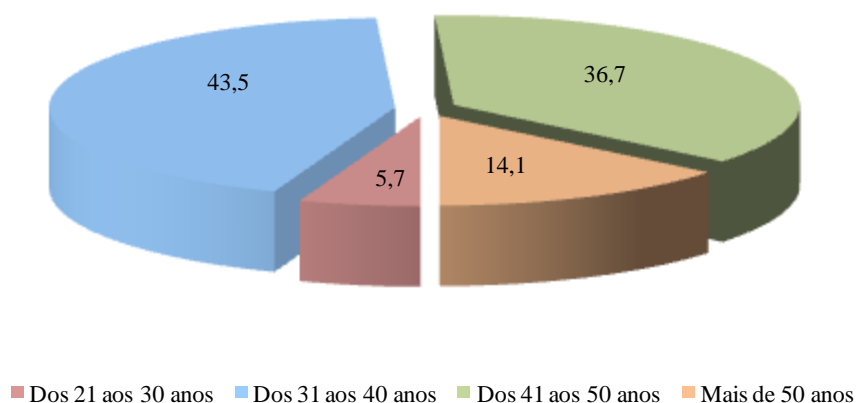


Gráfico 2 - Distribuição dos inquiridos por idade

A análise do gráfico 2 permite verificar que 43,5% dos docentes inquiridos têm entre 31 e 40 anos, 36,7% entre 41 e 50 anos, 14,1% têm mais de 50 anos e somente 5,7% têm menos de 30 anos.

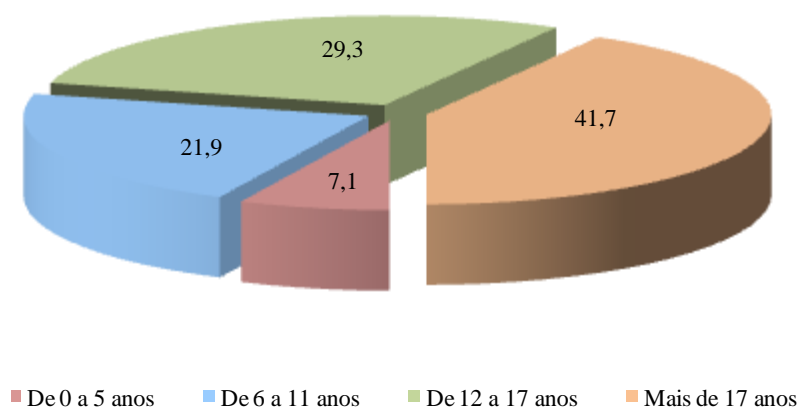


Gráfico 3 – Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço

Em relação ao tempo de serviço, no gráfico 3 podemos observar que 41,7% apresentam mais de 17 anos de serviço. Por outro lado, somente 7,1% do total dos docentes lecionam há menos de 5 anos.

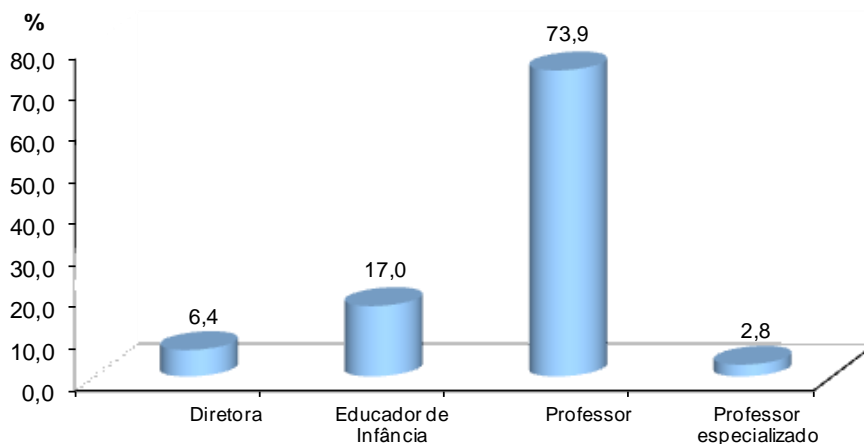


Gráfico 4 – Distribuição dos inquiridos pelo cargo que desempenham

No gráfico 4, é possível constatar que a maioria dos inquiridos exerce o cargo de professor (73,9%).

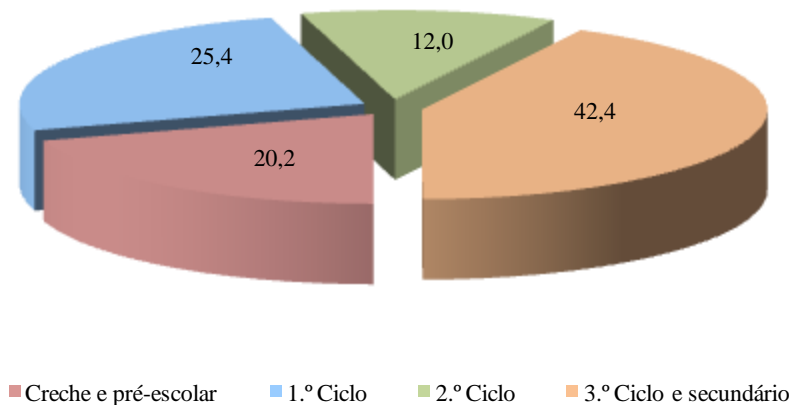


Gráfico 5 - Distribuição dos inquiridos pelo ciclo que leciona

O gráfico 5 revela que 42,4% dos docentes leciona nos 3.º ciclo e secundário, 25,4% no 1.º ciclo, 20,2% na creche e pré-escolar e 12,0% no 2.º ciclo.

Grupo de recrutamento	Frequência	%
100 Educação pré-escolar	54	19,1
100.EE Educação pré-escolar - Educação especial	3	1,1
110 1.º Ciclo do ensino básico	55	19,4
110.EE 1.º Ciclo do ensino básico - Educação especial	6	2,1
120 Língua inglesa	4	1,4
160 Expressão e educação física e motora	7	2,5
200 Português e estudos sociais/história	4	1,4
210 Português e francês	1	0,4
220 Português e inglês	6	2,1
230 Matemática e ciências da natureza	5	1,8
240 Educação visual e tecnológica	8	2,8
250 Educação musical	6	2,1
260 Educação física (2EB)	3	1,1
290 Educação moral religiosa católica	2	0,7
300 Português	19	6,7
320 Francês	4	1,4
330 Inglês	12	4,2
400 História	3	1,1
410 Filosofia	4	1,4
420 Geografia	7	2,5
430 Economia e contabilidade	1	0,4
500 Matemática	12	4,2
510 Física e química	11	3,9
520 Biologia e geologia	12	4,2
530 Educação tecnológica	5	1,8
550 Informática	4	1,4
600 Artes visuais	9	3,2
620 Educação física (3C/S)	11	3,9
700.EE 2º e 3º Ciclos e ensino secundário - Ensino especial	5	1,8
Total	283	100,0

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos pelo grupo de recrutamento

Analisando a tabela anterior, verifica-se que 19,4% e 19,1% dos inquiridos pertencem aos grupos de recrutamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, 12,4% pertencem ao 2º Ciclo e 42,1% pertencem ao 3º Ciclo e Secundário.

6- Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos

A primeira fase dos procedimentos correspondeu ao pedido de autorização (*vide* anexo 1), dirigido à Direção Regional de Educação, para aplicar o questionário, assim como a solicitação dos endereços eletrónicos dos infantários e escolas para a divulgação do questionário, com a devida informação sobre o estudo em questão e a confidencialidade dos dados.

Para este estudo, tal como já referido, foi utilizado um questionário (*vide* anexo 2), elaborado a partir da literatura de Rodrigues, 2011 e Viveiros, 2011. Este questionário foi validado através do envio a professores doutores especialistas na área e, posteriormente, foi feito um pré-teste com a participação de 5 docentes (um de cada nível de ensino), até que se chegou à versão final (*vide* anexo 3).

Posteriormente, e de acordo com os objetivos deste estudo, decidimos colocar o questionário *online*, através do *Google Forms*, de maneira a que fosse uma abordagem mais atrativa para os inquiridos, facilitando ainda a rapidez na resposta. Enviamos o *link* do questionário, por correio eletrónico, a todas as escolas da região cujos *emails* se encontravam disponíveis. Enviámos ainda a professores nossos conhecidos em vários pontos da região. A todos solicitamos que reenviassem ao maior número possível de docentes.

O questionário elaborado possui 7 blocos de questões. A primeira parte compreende um breve conjunto de questões de caracterização sociodemográfica da nossa população, como por exemplo: género, idade, tempo de serviço, cargo(s) que desempenha, ciclo(s) que leciona e grupo de recrutamento, de modo a estabelecer relações entre as variáveis e, assim, validar as hipóteses colocadas. O segundo bloco do questionário contempla um conjunto de questões que se referem à satisfação dos docentes face à inclusão. No terceiro bloco, as questões dizem respeito à inclusão na sala de aula. O quarto bloco, por sua vez, incide sobre as vantagens e desvantagens da inclusão. Segue-se um bloco composto por questões referentes às necessidades de formação dos docentes no âmbito da educação especial. O sexto bloco possui questões relacionadas com as dificuldades dos docentes face à inclusão e, por último, o sétimo conjunto de questões foca as facilidades dos docentes face à inclusão.

Saliente-se que o programa utilizado para o tratamento de dados foi o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e recorreremos ao teste não paramétrico Mann-Whitney para todas as hipóteses.

CAPÍTULO VI – Apresentação e Discussão dos Resultados

7- Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados que a seguir se apresentam foram recolhidos através do questionário anteriormente referido, ao qual responderam 283 professores. Para uma mais fácil leitura, optou-se pela apresentação dos dados em correlação com os objetivos e as hipóteses, confrontando-os simultaneamente com estudos sobre a temática.

Assim, apresentam-se de seguida os dados descritivos obtidos no que se refere ao primeiro objetivo: **compreender qual a satisfação dos docentes face à inclusão, relacionando-a com as variáveis: idade, género, tempo de serviço, cargos desempenhados, ano de escolaridade e grupo de recrutamento.**

Passamos a analisar o primeiro bloco temático, que diz respeito à satisfação em relação à docência. Este bloco inclui as questões 1.1 a 1.19 inclusive.

Satisfação em relação à docência				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	3,42	4	1	5
1.1	3,45	4	1	5
1.2	3,78	4	1	5
1.3	3,45	4	1	5
1.4	3,48	4	1	5
1.5	3,54	4	1	5
1.6	3,35	4	1	5
1.7	3,48	4	1	5
1.8	3,41	4	1	5
1.9	3,57	4	1	5
1.10	3,56	4	1	5
1.11	3,52	4	1	5
1.12	3,51	4	1	5
1.13	3,39	4	1	5
1.14	3,43	4	1	5
1.15	3,48	4	1	5
1.16	3,44	4	1	5
1.17	3,29	4	1	5
1.18	3,06	4	1	5
1.19	2,70	3	1	5

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Tabela 2 - Dados descritivos da satisfação dos docentes face à inclusão

Na tabela anterior, podemos verificar que os professores estão mais satisfeitos em relação ao item 1.2 e menos satisfeitos em relação ao item 1.19, conforme aprofundaremos em

seguida. O valor médio da satisfação em relação à docência é de 3,42, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Analisando por questão, observa-se que o valor médio é mais elevado na 1.2 (Acha que a escola onde leciona reconhece a diversidade de alunos quanto às suas capacidades e incapacidades), 1.9 (Acha que as medidas adotadas na sua escola para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais encorajam a participação dos mesmos em todas as atividades) e 1.10 (Sente-se satisfeito(a) com a participação dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades na sua escola). Por outro lado, a questão 1.19 (Acha que esses recursos humanos e materiais são suficientes) foi aquela da qual os docentes mais discordaram, pelo que apresenta o valor médio mais baixo (2,70).

Para este mesmo objetivo, definiram-se as hipóteses abaixo apresentadas. No que se refere à primeira hipótese, **H1 - Os docentes mais novos demonstram maior satisfação do que os docentes de uma faixa etária mais avançada**, obtivemos os seguintes resultados:

Descriptives				Statistic	Std. Error				
Satisfação	Idade3	Dos 21 aos 40 anos	Mean	3,4521	,06825				
			95% Confidence Interval for Mean	3,3171					
			Lower Bound						
			Upper Bound	3,5871					
			5% Trimmed Mean	3,4698					
			Median	3,6842					
			Variance	,648					
			Std. Deviation	,80470					
			Minimum	1,47					
			Maximum	4,89					
			Range	3,42					
			Interquartile Range	1,11					
			Skewness	-,519		,206			
			Kurtosis	-,515		,408			
			41 ou mais anos				Mean	3,3798	,06025
							95% Confidence Interval for Mean	3,2606	
							Lower Bound		
Upper Bound	3,4989								
5% Trimmed Mean	3,3944								
Median	3,4737								
Variance	,523								
Std. Deviation	,72305								
Minimum	1,47								
Maximum	4,95								
Range	3,47								
Interquartile Range	1,05								
Skewness	-,363	,202							
Kurtosis	-,450	,401							

Tabela 3 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função da idade

Após a observação da tabela 8, verificamos que os docentes mais novos demonstram maior satisfação face à docência do que os que se integram numa faixa etária mais avançada.

	Satisfação
Mann-Whitney U	9239,500
Wilcoxon W	19679,500
Z	-1,117
Asymp. Sig. (2-tailed)	,264

a. Grouping Variable: Idade3

Tabela 4 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função da idade dos docentes

Depreende-se, após a observação da tabela 9, que não há evidência de dependência entre a satisfação e a idade dos docentes, uma vez que o nível de significância (p-value) é superior a 0,05. Por isso, em termos estatísticos, podemos concluir que a idade dos docentes não influencia o grau de satisfação perante a docência.

Com efeito, a relação entre a idade e a satisfação profissional nem sempre é clara, porquanto esta depende das crenças e atitudes dos docentes e dos seus contextos profissionais. Verificamos algumas opiniões contraditórias relativamente a esta questão. Existem vários estudos que concluíram que os docentes mais jovens se sentem mais satisfeitos profissionalmente face à inclusão (Moberg & Savolainen, 2003; Lee-Tarver, 2006; Ramirez, 2006; Boer *et al*, 2011). Investigadores como Kotter e Heskett (1992) defendem a ideia de que os docentes mais jovens se adaptam com mais facilidade às circunstâncias, portanto conseguem mais facilmente adotar comportamentos favoráveis à inclusão, contornam os obstáculos que possam surgir com mais facilidade, acabando por ter uma maior satisfação profissional.

No que concerne à hipótese **H2, Os docentes do sexo masculino demonstram estar mais satisfeitos do que os docentes do sexo feminino**, aferimos os seguintes resultados:

Descriptives				Statistic	Std. Error
Satisfação	Genero1				
	Feminino	Mean		3,3755	,04987
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2772	
			Upper Bound	3,4737	
		5% Trimmed Mean		3,3896	
		Median		3,5263	
		Variance		,557	
		Std. Deviation		,74636	
		Minimum		1,47	
		Maximum		4,89	
		Range		3,42	
	Interquartile Range		1,05		
	Skewness		-,416	,163	
	Kurtosis		-,446	,324	
	Masculino	Mean		3,5665	,10616
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3540	
			Upper Bound	3,7790	
		5% Trimmed Mean		3,5905	
		Median		3,8421	
		Variance		,665	
Std. Deviation			,81544		
Minimum			1,58		
Maximum			4,95		
Range			3,37		
Interquartile Range		1,11			
Skewness		-,622	,311		
Kurtosis		-,482	,613		

Tabela 5 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do género

Uma análise da tabela 10 permite-nos constatar que os docentes do género masculino demonstram uma maior satisfação em relação à docência do que os do género feminino.

Test Statistics ^a	
	Satisfação
Mann-Whitney U	5448,000
Wilcoxon W	30648,000
Z	-2,075
Asymp. Sig. (2-tailed)	,038

a. Grouping Variable: Genero1

Tabela 6 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função ao género dos docentes

É possível constatar que há evidência de dependência entre as variáveis satisfação da docência e o género dos docentes, uma vez que o nível de significância (p-value) é inferior a 0,05. Por isso, em termos estatísticos, assume-se a hipótese de que os docentes do género masculino demonstram estar mais satisfeitos do que os do sexo feminino, ou seja, o género influencia a satisfação da docência.

Tendo em conta o estudo de Johnson e Johnson (2000), existe uma relação significativa entre o género e a satisfação. Estes autores salientam que os homens se encontram mais satisfeitos a desempenhar o seu trabalho do que as mulheres. Acrescentam que os homens poderão sentir-se mais recompensados e reconhecidos pelo seu trabalho, daí surgir uma maior satisfação.

Contrariamente, o estudo de Kim (2005) apresentou resultados nos quais as mulheres demonstraram estar mais satisfeitas com a sua profissão do que os homens. Por seu turno, uma investigação de Petty *et al.*, (2005) não encontrou diferenças significativas entre estas duas variáveis, concluindo que o género não interfere com o grau de satisfação no trabalho.

H3- Os docentes com menos tempo de serviço demonstram estar mais satisfeitos do que os docentes com mais tempo de serviço.

Descriptives				Statistic	Std. Error		
Satisfação	De o aos 11 anos	Mean		3,4409	,08758		
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2667			
			Upper Bound	3,6152			
		5% Trimmed Mean		3,4614			
		Median		3,6053			
		Variance		,629			
		Std. Deviation		,79307			
		Minimum		1,47			
		Maximum		4,84			
		Range		3,37			
		Interquartile Range		1,07			
		Skewness		-,584	,266		
		Kurtosis		-,406	,526		
		12 e mais anos		Mean		3,4048	,05313
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3001	
					Upper Bound	3,5096	
5% Trimmed Mean				3,4179			
Median				3,5263			
Variance				,567			
Std. Deviation				,75323			
Minimum				1,47			
Maximum				4,95			
Range				3,47			
Interquartile Range				1,05			
Skewness				-,373	,172		
Kurtosis				-,515	,341		

Tabela 7 – Dados descritivos da satisfação em relação à docência em função do tempo de serviço

Pela tabela anterior, observamos que os docentes com menos tempo de serviço demonstram estar mais satisfeitos do que aqueles que possuem mais tempo de serviço.

	Satisfação
Mann-Whitney U	7879,000
Wilcoxon W	28180,000
Z	-,580
Asymp. Sig. (2-tailed)	,562

a. Grouping Variable: Tempo_de_serviço

Tabela 8 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável satisfação da docência em função do tempo de serviço

No que concerne a este item, podemos afirmar que não existe dependência (p-value superior a 0,05) entre as variáveis, tal como se observa na tabela 13. Por conseguinte, em termos estatísticos, o tempo de serviço não influencia o grau de satisfação na docência.

Um variado e elevado número de investigações comprova a importância da experiência profissional para a satisfação e um bom desempenho profissional (Davis & Newstrom, 1992). Outros estudos salientam que o tempo de serviço constitui um fator fundamental para a satisfação profissional, podendo ser interpretado como um fator de gratificação para o indivíduo.

Por outro lado, há investigações que destacam, de um modo geral, a facilidade dos docentes com menos experiência profissional em se adaptarem aos ambientes, terem comportamentos adequados no desempenho da sua profissão e saberem contornar situações menos positivas (Kotter e Heskett, 1992). De acordo com Avramidis & Norwich (2002), os docentes com pouca experiência profissional são considerados mais entusiastas do ponto de vista da inclusão.

Seguidamente, apresentam-se os dados obtidos relativamente ao segundo objetivo: **verificar qual a atitude do docente face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.**

Inclusão na sala de aula				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	3,65	4	1	5
2.1	3,59	4	1	5
2.2	3,41	3	1	5
2.3	3,21	3	1	5
2.4	3,99	4	1	5
2.5	4,05	5	1	5

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5

Tabela 9 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Inclusão na sala de aula”

Analisando a tabela anterior, constatamos que o valor médio é de 3,65. Por questão, verifica-se que os docentes estão mais de acordo com o item 2.5 (Se tivesse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado), com um valor médio de 4,05.

As hipóteses relativas a este objetivo são apresentadas de imediato.

H4- Os docentes mais novos têm atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE do que os docentes de uma faixa etária mais avançada.

Descriptives				Statistic	Std. Error	
Inclusao	Idade3	Dos 21 aos 40 anos	Mean	3,688	,0659	
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,557	
			Upper Bound	3,818		
		5% Trimmed Mean	3,726			
		Median	3,800			
		Variance	,604			
		Std. Deviation	,7769			
		Minimum	1,4			
		Maximum	5,0			
		Range	3,6			
		Interquartile Range	,8			
		Skewness	-,947	,206		
		Kurtosis	,883	,408		
		41 ou mais anos		Mean	3,542	,0613
				95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,421
				Upper Bound	3,663	
5% Trimmed Mean	3,601					
Median	3,700					
Variance	,540					
Std. Deviation	,7351					
Minimum	1,0					
Maximum	4,8					
Range	3,8					
Interquartile Range	,8					
Skewness	-1,463			,202		
Kurtosis	2,523			,401		

Tabela 10 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função da idade dos docentes

Concluimos, com a observação da tabela 10, que os docentes mais novos demonstram uma melhor atitude face às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Test Statistics^a

	MEAN_ Inclusao
Mann-Whitney U	9118,000
Wilcoxon W	19558,000
Z	-1,302
Asymp. Sig. (2-tailed)	,193

a. Grouping Variable: Idade3

Tabela 11 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável atitude face às crianças com NEE em função da idade dos docentes

A tabela anterior permite constatar que não há evidência de dependência entre a atitude face às crianças com NEE e a idade dos docentes. Esta consideração baseia-se no nível de significância (p-value) que, como se pode observar, é superior a 0,05. Por isso, em termos estatísticos, assume-se que a idade dos docentes não influencia a sua atitude face às crianças com NEE.

Fazendo uma análise de outros estudos relacionados com esta questão, compreendemos que as opiniões são díspares. Snyder *et al.*, (2001), Batsiou *et al.*, (2008) e Mulholland, (2011) afirmam que os docentes de uma faixa etária mais avançada possuem mais experiência e, conseqüentemente, têm atitudes mais favoráveis face à inclusão. No entanto, outras investigações concluíram que os docentes mais jovens têm atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (Moberg & Savolainen, 2003; Lee-Tarver, 2006; Ramirez, 2006; Boer *et al.*, 2011). Em suma, os estudos que se centraram nas variáveis atitudes e idade apresentam resultados contraditórios.

H5- Os docentes do sexo feminino têm atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE do que os docentes do sexo masculino.

Descriptives

Genero1		Statistic	Std. Error			
Inclusao	Feminino	Mean	3,657	,0476		
		95% Confidence Interval for Mean	3,563			
		Lower Bound Upper Bound	3,751			
	5% Trimmed Mean	3,693				
	Median	3,800				
	Variance	,508				
	Std. Deviation	,7124				
	Minimum	1,4				
	Maximum	5,0				
	Range	3,6				
	Interquartile Range	,6				
	Skewness	-,950	,163			
	Kurtosis	1,184	,324			
	Masculino	Masculino	Mean		3,629	,1001
			95% Confidence Interval for Mean		3,428	
Lower Bound Upper Bound			3,829			
5% Trimmed Mean		3,691				
Median		3,700				
Variance		,591				
Std. Deviation		,7688				
Minimum		1,0				
Maximum		5,0				
Range		4,0				
Interquartile Range		,8				
Skewness		-1,464	,311			
Kurtosis		2,654	,613			

Tabela 12 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função do género

Test Statistics^a

	MEAN_ Inclusao
Mann-Whitney U	6601,000
Wilcoxon W	31801,000
Z	-,013
Asymp. Sig. (2-tailed)	,990

a. Grouping Variable: Genero1

Tabela 13 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável da atitude face às crianças com NEE em função do género dos docentes

Como se pode observar através do p-value, não existe evidência que permita estabelecer uma relação de dependência entre a atitude face às crianças com NEE e o género dos docentes, logo podemos concluir que o género dos docentes não influencia a atitude face às crianças com NEE.

Nas investigações sobre esta questão também se observam disparidades. Cardoso (2003) afirma que, em termos do género, as atitudes são mais positivas por parte dos docentes do género masculino. Autores como Avramidis *et al.*, (2000); Van Reusen *et al.*, (2000) e Zoniou-Sideri e Vlachou, (2006) chegaram à mesma conclusão. Em contrapartida, Boer *et al.*, (2011) e Romi e Leyser, (2006) descobriram, nos seus estudos, que as docentes do sexo feminino possuem atitudes mais favoráveis face às crianças com NEE.

H6- Os docentes com menos tempo de serviço têm atitudes mais favoráveis às crianças com NEE do que os docentes com mais tempo de serviço.

Descriptives				Statistic	Std. Error	
Inclusao	Tempo de serviço					
	De o aos 11 anos	Mean		3,659	,0850	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,489		
			Upper Bound	3,828		
		5% Trimmed Mean		3,712		
		Median		3,800		
		Variance		,592		
		Std. Deviation		,7695		
		Minimum		1,4		
		Maximum		5,0		
		Range		3,6		
		Interquartile Range		,5		
		Skewness		-1,286	,266	
		Kurtosis		1,600	,526	
		12 e mais anos	Mean		3,545	,0573
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,432	
				Upper Bound	3,658	
	5% Trimmed Mean			3,592		
	Median			3,700		
	Variance			,661		
Std. Deviation			,8130			
Minimum			1,0			
Maximum			5,0			
Range			4,0			
Interquartile Range			,8			
Skewness			-1,113	,172		
Kurtosis			1,494	,341		

Tabela 14 – Dados descritivos da atitude face às crianças com NEE em função do tempo de serviço dos docentes

	Inclusao
Mann-Whitney U	7821,500
Wilcoxon W	28122,500
Z	-,676
Asymp. Sig. (2-tailed)	,499

a. Grouping Variable: Tempo_de_serviço

Tabela 15 – Resultados da aplicação do Teste Mann-Whitney à variável atitude face às crianças com NEE em função do tempo de serviço dos docentes

A tabela anterior permite verificar que não há evidência de dependência entre a atitude face às crianças com NEE e o tempo de serviço dos docentes, uma vez que o nível de significância (p-value) é superior a 0,05. Concluimos, então, que o tempo de serviço não influencia a atitude dos docentes face às crianças com NEE.

Passaremos a apresentar os dados descritivos obtidos referentes às vantagens e desvantagens da inclusão, de acordo com a opinião fornecida pelos inquiridos.

Vantagens e desvantagens da inclusão				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	3,01	3	1	5
3.1	2,85	2	1	5
3.2	2,43	2	1	5
3.3	3,57	4	1	5
3.4	3,18	3	1	5

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Tabela 16 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Vantagens e desvantagens da inclusão”

O valor médio do bloco das vantagens e desvantagens da inclusão é de 3,01. A afirmação que mereceu maior concordância por parte dos docentes foi a 3.3 (É da opinião que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens ao próprio aluno). Por outro lado, a afirmação 3.2 (É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula tem apenas desvantagens) é a questão deste bloco com a qual os inquiridos menos estiveram de acordo.

Tendo em conta as investigações de Correia e Martins (2002), a inclusão é benéfica apenas no que diz respeito às aprendizagens dos alunos em geral, tornando-se, assim, num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, em particular para os alunos com NEE.

Segundo os autores mencionados anteriormente, a inclusão traz inúmeras vantagens, já que transforma as escolas em comunidades de apoio de grande importância, onde todos os alunos se podem sentir valorizados e apoiados, tendo em conta as suas necessidades.

Os docentes que se encontram envolvidos em ambientes de inclusão observam que tanto a sua vida profissional como a pessoal melhoram. Na verdade, o trabalho cooperativo torna o ensino mais estimulante, visto que permite experimentar diversas metodologias e tomar consciência das suas práticas e crenças (Giangreco *et al.*, 1995; Philipps *et al.*, 1995 *cit. in* Salend, 1998).

No que se refere ao terceiro objetivo, **compreender quais as maiores facilidades e/ou dificuldades dos docentes face à inclusão, relacionando-as com a sua formação**, os dados obtidos são apresentados abaixo.

A tabela 21 permite observar os resultados referentes às dificuldades sentidas pelos docentes quanto à inclusão.

Dificuldades sentidas pelos professores				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	2,98	3	1	5
5.1	2,96	2	1	5
5.2	2,87	2	1	5
5.3	2,91	2	1	5
5.4	3,10	3	1	5
5.5	3,06	3	1	5

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Tabela 17 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Dificuldades sentidas pelos professores”

Em relação às dificuldades sentidas pelos professores, o valor médio é de 2,98. Das 5 afirmações deste bloco, a 5.4 (Teria dificuldade em gerir o tempo com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no grupo) é aquela com a qual os docentes estão mais de acordo, com um valor médio de 3,10.

Segundo Silva *et al.* (2013), alguns docentes manifestam mais à-vontade perante a inclusão e existem outros que se sentem constrangidos face à mesma. Este constrangimento relaciona-se com a postura dos docentes, a qual varia de acordo com as crenças de cada um. Deste modo, apesar de os docentes possuírem uma educação orientada para a inclusão, isso nem sempre se verifica. As atitudes e crenças dos docentes em relação à inclusão diferem e esta nem sempre é vista como um fator positivo.

Facilidades sentidas pelos professores				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	3,23	4	1	5
6.1	3,19	4	1	5
6.2	3,28	4	1	5
6.3	3,24	4	1	5

Tabela 18 – Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Facilidades sentidas pelos professores”

Pela análise da tabela anterior, observa-se que o valor médio deste bloco é de 3,23. Verifica-se ainda que, das três questões colocadas, a 6.2 (Teria facilidade em fazer adequações no processo de avaliação para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais) é aquela com que os docentes mais concordam.

De acordo com os estudos de Ahsan *et al* (2012), um dos fatores que ajudam os professores a mais facilmente adequarem ou modificarem as suas medidas educativas e estratégias pedagógicas face aos alunos que possuem NEE é a sua autoeficácia, que assenta no conjunto de crenças que os professores têm sobre as suas capacidades. Assim, os docentes que possuem esta característica de forma segura demonstram mais interesse e maior capacidade a nível profissional, o que se traduz em mais iniciativas de inclusão, facilitando-a.

Por último, no que se refere às **necessidades de formação específica**, os inquiridos foram questionados sobre a sua formação. Passaremos a apresentar os dados descritivos obtidos.

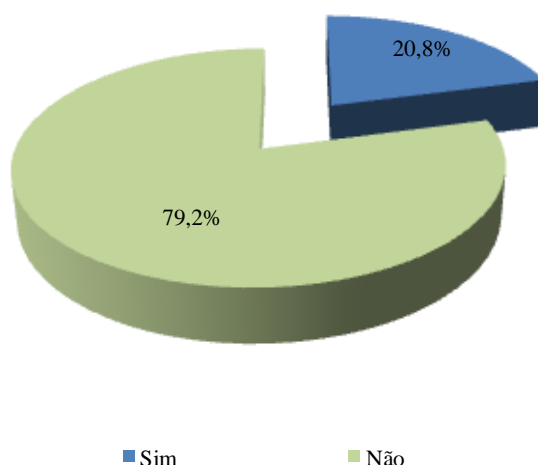


Gráfico 6 - Distribuição dos inquiridos atendendo à formação adicional na área da educação especial

Quando questionados se, para além da formação inicial, frequentaram outra formação na área da educação especial, 79,2% dos docentes referiram que não.

Da totalidade dos inquiridos que frequentaram uma formação na área da educação especial, 50,0% indicaram pós-graduações ou mestrados, ou seja, estudos superiores, 38,9% ações de formação, seminários, entre outros, sobre crianças com NEE, 7,4% ações de formação, seminários, entre outros, relacionadas com a dislexia e a surdez e 3,7% ações de formação, seminários, entre outros, sobre dificuldades de aprendizagem.

Relativamente aos dados descritivos dos docentes no que concerne às necessidades de formação específica, obtivemos os seguintes resultados.

Formação				
Questões	Média	Moda	Mínimo	Máximo
Total	4,00	5	1	5
4.1	4,10	5	1	5
4.2	3,69	5	1	5
4.3	4,24	5	1	5
4.4	3,99	5	1	5

1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Não concordo nem discordo, 4 - Concordo, 5 - Concordo totalmente

Tabela 19 - Dados descritivos dos docentes às questões do bloco “Formação”

Analisando o bloco da formação específica, verificamos que a maioria dos inquiridos está de acordo. De todas as questões respondidas, a importância de ter uma preparação específica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais é a que apresenta o valor mais elevado.

De facto, o sucesso da educação inclusiva está inteiramente relacionado com a resposta dos docentes à multiplicidade que têm dentro da sala de aula (Clark *et al.*, 1995 *cit in.* Tilstone, 2003). De acordo com as investigações de Ainscow, (1995) *cit in.* Tilstone, (2003), a formação dos docentes deve ser contínua, pois esta possui uma grande influência, tanto no pensamento como na prática, e tem de estar relacionada com o desenvolvimento da própria instituição escolar.

Nesta ordem de ideias, os docentes com formação específica encontram-se mais aptos para entender os estilos cognitivos dos seus alunos. Uma vez que os docentes têm um papel fundamental na vida escolar dos alunos, torna-se fundamental que compreendam quais as capacidades e competências que os mesmos possuem (Candeias, 2009).

Os resultados obtidos neste bloco de questões vêm corroborar a ideia defendida por Sanches (1995) de que a formação do docente não se deve limitar à sua formação inicial, devendo esta evoluir através de outras formações, que servirão de base à sua intervenção educativa. Com esta evolução, aumentam igualmente os seus níveis de eficácia e qualidade (Moyle, 1992 *cit in.* Dean, 2000).

CAPÍTULO VII - Conclusões

1- Conclusões

A conclusão de um trabalho, seja qual for o seu âmbito, é razão para uma reflexão sobre todo o percurso investigativo.

Tendo em conta o objetivo geral de estudar qual o grau de satisfação e as atitudes dos docentes face à inclusão de crianças com NEE na Região Autónoma da Madeira, conclui-se que:

- a) Os docentes da RAM apresentam um valor médio da satisfação de 3,42, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente);
- b) Os docentes mais jovens demonstram uma maior satisfação comparativamente aos mais velhos;
- c) Os docentes do sexo masculino demonstram estar mais satisfeitos, face à inclusão, do que os do sexo feminino;
- d) Os docentes com menos tempo de serviço revelam estar mais satisfeitos do que os que têm mais tempo de serviço.

De ressaltar que esta satisfação deriva maioritariamente do facto de a escola onde os docentes lecionam reconhecer a diversidade de alunos, tendo em conta as suas capacidades e incapacidades. Além disso, estes profissionais revelam-se satisfeitos por as medidas adotadas na sua escola, para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, encorajarem a participação em todas as atividades. Por último, encontram-se satisfeitos devido à participação dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades dinamizadas na sua escola. Por outro lado, os docentes demonstraram a sua insatisfação face à insuficiência de recursos humanos e materiais para lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

No que concerne às atitudes, conclui-se que:

- a) Os docentes mais jovens possuem atitudes mais favoráveis face à inclusão do que os mais velhos;
- b) Os docentes do sexo feminino demonstram ter atitudes mais favoráveis do que os do sexo oposto;
- c) Os docentes com menos tempo de serviço são os que possuem atitudes mais favoráveis relativamente à inclusão.

No que se refere à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula, todos os inquiridos manifestaram a sua concordância, embora reconheçam que, se tivessem um aluno com NEE, teriam de recorrer à ajuda de um docente especializado. Destaque-se, porém, que, apesar de os docentes inquiridos serem a favor da inclusão, não concordam nem discordam que os alunos com NEE deveriam estar em escolas adaptadas para trabalhar com as suas especificidades.

Quanto às vantagens e desvantagens da inclusão, os docentes consideram que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens ao próprio aluno, reconhecendo, assim, que esta não tem apenas desvantagens.

Tendo em conta a formação específica, a maioria dos inquiridos concorda com a importância de ter uma preparação específica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, quando questionados sobre a frequência de outra formação no âmbito da educação especial, para além da sua formação inicial, a maior parte dos docentes refere que não.

Em relação às dificuldades sentidas pelos professores, estes salientam a questão da gestão do tempo com a criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no grupo. De destacar que, embora alguns docentes estejam mais à vontade do que outros perante a inclusão, muitos ainda se sentem constrangidos face à mesma.

Relativamente às facilidades sentidas pelos professores face à inclusão, a maioria refere a realização de adequações no processo de avaliação para uma criança/jovem com NEE.

Após a apresentação de todas as conclusões obtidas a partir do presente estudo, consideramos que seria oportuno abordar esta temática noutras localidades, a fim de verificarmos se os docentes partilham da mesma opinião.

Concluimos este trabalho na esperança de termos contribuído, de alguma forma, principalmente para compreender a importância da atitude e satisfação dos docentes face à inclusão de crianças com NEE nas instituições de ensino regular. Todos nós, profissionais de educação, devemos repensar os nossos conceitos de atitude e satisfação, de modo a poder contribuir, da melhor forma, para o desenvolvimento global de qualquer criança com NEE.

Referências Bibliográficas

- ✓ Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring pre-service teachers perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- ✓ Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- ✓ Allport, G. (1935). *Attitudes*. Em C. Murchison (Ed.). Handbook of Social Psychology. Worcester, Mass: Clark University Press.
- ✓ Allport, G. (1968). *The historical background of modern social psychology*. Em G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of Social Psychology. (Vol. 1, pp. 1-80). Reading, EUA: Addison-Wesley.
- ✓ Ainscow, M. (1995b). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson e A. Millward (eds.). *Towards Inclusive Schools?*. Londres Routledge.
- ✓ Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority*. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 20(2), 191-211.
- ✓ Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- ✓ Bairrão, Joaquim et al. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.

- ✓ Barbosa, E., & Souza, V. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspetiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.
- ✓ Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). *Attitudes and intention of greek and cypriot primary education teachers towards teaching pupils with spezialeducational needs in mainstream schools*. *International Journal of Inclusive Education* 12, 201–19.
- ✓ Beltrán, J. (1995). *Psicologia de la educación*. Salamanca: EUDEMA,S.A.
- ✓ Bembenutty, H. (2006, August). *Teacher´s elf-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New Orleans.
- ✓ Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers´ attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3) 331-353.
- ✓ Botelho, Ana. (2010). *Trabalho, Desenvolvimento e Satisfação Profissional de Professores Dinamizadores de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Açores – Ponta Delgada. Universidade dos Açores.
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.
- ✓ Candeias, Adelinda. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia: Universidade de Évora.
- ✓ Cardoso, A. P. P. O. (2003). *A Recetividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- ✓ Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. Journal of Educational Psychology, 95, 4, 831-832.
- ✓ Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. Journal of School Psychology, 44, 473- 490.
- ✓ Carvalho, Mafalda. (2011). *As Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência – O Contato com a Deficiência*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ✓ Castro, H. J. F. M. (2009). *Trabalho de Pós-Graduação em Educação Especial: Perceções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*.
- ✓ César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Clark, C., Dyson, A. e Millward, A. (eds.) (1995). *Towards Inclusive Schools?*. Londres: Routledge.
- ✓ Coelho, Maria. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Espanha: Universidad de Extremadura.
- ✓ Cordeiro-Alves, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ✓ Cordeiro-Alves, F. (1994). *A (In)satisfação docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 27, 29-60.
- ✓ Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. 2ª Edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora.

- ✓ Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Correia, Luís e Martins, Paula. (2002). *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. (s.l.): Quadrado Azul.
- ✓ Correia, L. M. e Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão 1*, pp. 15-29.
- ✓ Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M., & Santos, F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: como proceder? In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, B. Silva, & L. Almeida. (Eds.), *Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogía* (pp.93-101). Espanha: Universidade da Coruña.
- ✓ Correia, L. M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão 1*, pp. 31-35.
- ✓ Cubo, S. D. (2006). *El muestreo*. Em S. D. Cubo, B. Martín Marín & J. L. Ramos Sánchez. *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. Badajoz: Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura.
- ✓ Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento organizacional e Gestão*. (6ª. ed.). Lisboa: RH Editora.
- ✓ Cruz, Sara. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Dificuldades Sentidas Pelos Professores de Educação Especial*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- ✓ Davis, K., & Newstrom, J. W. (1992). *Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica*. São Paulo: (Biblioteca Pioneira de administração e negócios).
- ✓ Dean, J. (2000). *Improvement Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. Londres: Routledge.

- ✓ Duchane, K. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 15, 370-380.
- ✓ Elhoweris, A., & Alsheikn, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- ✓ Espadinha, A. C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão*. Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- ✓ Faria, Catarina. (2012). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Madeira: Universidade da Madeira.
- ✓ Filipe, Susana. (2012). *As Atitudes dos Professores de Educação Física Face à Inclusão nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Figueiredo, M. (2009). "A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar em Portugal". *Revista Ibero - Americana de Educação*, 51: pp. 123- 138.
- ✓ Folson-Meek, S.; Nearing, R.; Groteluschen, W. & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 16, 389-402.
- ✓ Folson-Meek, S. & Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educator's Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEITID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 141-154.

- ✓ Florian, L. (2003). *Práticas Inclusivas. Que práticas son inclusivas, por qué y como?* Em C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.). *Promocion y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp 43-58). Madrid: Editorial EOS.
- ✓ Giangreco, M. F. (1997). *Quick-Guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities*. Baltimore: Paul Brooks Publishing co.
- ✓ Gonçalves, A. A. (1998). *Satisfação profissional dos enfermeiros especialistas*. *Revista Referência*. Coimbra: 1, 41-48.
- ✓ Gorgatti, M.; Penteadó, S.; Pinge, M. & Rose, D. (2004). *Atitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência*. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 12, 63-68.
- ✓ Hallahan, D. e Kauffman, J. (1997). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- ✓ Healey, M., Fuller, M., Bradley, M., & Hall, T. (2006). *Listening to students: The experiences of disable students of learning at university*. In M. Adams & S. Brown, 55 (Eds), *Towards inclusive learning in higher education: Developing curricula for disabled students*. London: Routledge Falmer.
- ✓ Henriques, Maria. (2009). *Satisfação Profissional, Cultura Organizacional e Desempenho Profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faro: Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- ✓ Inclusion International. (1996 Abril). *Inclusion: News from Inclusion International*. Bruxelas: Inclusion International.
- ✓ Jonhson, G., & Jhonson, W. (2000). *Perceived Overqualification, Positive and Negative Affectivity and Satisfaction with Work*. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(2), 167-184.
- ✓ Kim, S. (2005). *Gender Differences in the Job Satisfaction of Public Employees. A Study of Seoul Metropolitan Government, Korea*. *Sex Roles*, 52(9/10), 66-681.

- ✓ Klein, C. L. (2011). *As crenças do professor na relação com o seu aluno com autismo: Um estudo de caso*. Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ✓ Koogan, L. (1978). *Dicionário Enciclopédico. Vol. I e II*. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil.
- ✓ Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: The Free Press.
- ✓ Lebres, Carlos. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- ✓ Lee-Tarver, A. (2006). *Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEP's in regular education settings*. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263-272.
- ✓ Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). *Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations*. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- ✓ Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). *Are attitudes changing? a case of teachers in two rural school districts*. *Education*, 121(4), 751-760.
- ✓ Lima, L. (2004). *Atitudes: estrutura e mudança*. Em J. Vala. & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Lima, M. L., Vala, J. & Monteiro, M. B. (1995). *A Satisfação Organizacional*. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima & A. Caetano (Eds.). *Psicologia Social das Organizações. Estudos em Empresas Portuguesas*. (pp. 101 - 122). Lisboa: Celta Editora.
- ✓ Locke, E. A. (1969). *What is Job Satisfaction?*. *Organizational and human performance*, 4: 309-336.

- ✓ Madureira, Isabel e Leite, Teresa. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense, Porto.
- ✓ Miguez, J. (1987). *Satisfação no Trabalho e Comportamentos de Ausência*. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 2: 17-35.
- ✓ Moberg, S., & Savolainen, H. (2003). *Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia*. International Journal of Rehabilitation Research , 26(1) 21-31.
- ✓ Mulholland Shannon M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (nais) regarding the inclusion of students with disabilities*. (Doctoral dissertation). Duquesne University-EUA. Proquest.
- ✓ Navas, M. (2001). *Métodos, disenos y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED
- ✓ Neves, Rómulo J. R. (2008). *Alunos com NEE: que realidade em termos de inclusão?*. Dissertação de Pós-graduação. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- ✓ Nóvoa, A. (1991). *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*. In S. R. Stoer (Org.), Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar (pp. 59-126). Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Palla, A. & Mauerberg-deCastro (2004). *Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos*. Revista da Sobama. 9, 25-35.
- ✓ Pedro, Neuza. (2011). *Auto-Eficácia e Satisfação Profissional dos Professores: Colocando os Construtos em Relação num Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário*. (Vol. XVIII, nº 1, p. 23-47). Revista de Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- ✓ Petty, G., Brewer, E., & Brown, B. (2005). *Job Satisfaction among Employees of a Youth Development Organization*. Child & Youth Care Forum, 34(1), 57-73.
- ✓ Petty, M. M., Mccgee, G. W. e Cavender, J. W. (1984) *A meta- analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance*. Academy of Management Journal, vol. 9, 4: 712 – 721.
- ✓ Pires, L. A. (2010). *Voluntariado universitário: Contributos para um ensino superior mais inclusivo*. Comunicação apresentada no II Seminário GTAEDES, Universidade do Minho.
- ✓ Power de-Fur, L. A. e Orelove, F. P. (1997). *Inclusive Education: Practical implementation of the least restrictive environment*. Maryland: Aspen Publication.
- ✓ Ramirez, R. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting (Doctoral dissertation)*. Retrieved from Baylor University Department of Educational Administration Dissertations and Theses database. (URI No. <http://hdl.handle.net/2104/4849>)
- ✓ Rebelo, M. (2011). *Conceções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ✓ Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: FCG e FCT do MCTES.
- ✓ Rizzo, T. (1985). *Attributes Related to Teacher's Attitudes. Perceptual and Motor Skills*. 60, 739-742.
- ✓ Rodrigues, David. (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- ✓ Rodrigues, David. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*, (vol.1). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- ✓ Rodrigues, David. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Rodrigues, Maria. (2012). *As Atitudes dos Professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico face à Inclusão de Alunos com a Síndrome de Asperger no Ensino Regular*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ✓ Romi, S. e Leyser, Y. (2006). *Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs*. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- ✓ Ruivo, João et al. (2008). *Ser professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- ✓ Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming-creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- ✓ Sammons, P. & Bakkum, L. (2011) Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). Acedido em 12 de Janeiro de 2012 em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>.
- ✓ Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Santos, P. J. & Ymaia, J. (1999). *Adaptação e Análise Factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem Scale com uma Amostra de Adolescentes: resultados Preliminares*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres, *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (vol. 6, pp. 101 – 113). Braga: APPORT e Universidade do Minho.
- ✓ Silva, A. M., (1990). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. (6ª. Ed.). Vol.V, Mem – Martins: Editorial Confluência.

- ✓ Scruggs, T. e Mastropieri, J. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), pp. 59-73.
- ✓ Snyder, L., Garriott, P., & Williams Aylor, M. (2001). *Inclusion confusion: Putting the pieces together*. *Teacher Education and Special Education*, 24, 198-207.
- ✓ Stubbs Stacy (2009) *Attitudes of general education teachers in grades one through six toward inclusion in New Providence*. Tese de Doutoramento. George Washington University.
- ✓ Taylor, R. L., Smiley, L. R. & Ramasamy, R. (2003). *Effects of educational background and experience on teacher views of inclusion*. *Educational Research Quarterly*, 26, 3-10.
- ✓ Tilstone, Christina et al. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Vala, Jorge et al. (1995). *Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*. Lousã: Celta Editora.
- ✓ Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). *High school teacher attitudes toward inclusion*. *High School Journal*, 84(2), 7-20.
- ✓ Vaz, J. J. M. (2005). *As Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- ✓ Vernier, K. M. (2012). The effects of training on teachers' perceptions of inclusion of students with intellectual disabilities. *All Graduate Reports and Creative Projects*.

- ✓ Viveiros, Maria. (2011). *A Satisfação na Docência com a Inclusão de Alunos Autistas*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- ✓ Warnick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.
- ✓ Witt, L. A., & Nye, L. G. (1992). *Gender and relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction*. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 910-917.
- ✓ Zoniou-Sideri, A. e Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Webgrafia

- ✓ Satisfação. Disponível em: www.lenderbook.com/satisfação/index.asp. [Consultado em: 19/04/14].
- ✓ Silva, Maria et al. (2013). *Atitudes e Práticas dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (nº47-1). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppeadgogia>. [Consultado em: 17/04/14].

ANEXOS

ANEXO 1 (Autorização para distribuição dos questionários)



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(«)	DATA
Of: 485	5.68.0.0	11-03-2015

Exma. Senhora
D. Joana Gomes
joanagomes87@hotmail.com

ASSUNTO: **Autorização para aplicar um questionários aos docentes**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 11/03/2015, informa-se V. Exa. que está autorizada a aplicação do questionário aos professores e educadores dos estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma da Madeira, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Fernando Pessoa, submetido à anuência dos destinatários.

Mais se informa V. Exa. de que, para efeitos da operacionalização do estudo nos estabelecimentos públicos de educação e ensino da R.A.M., deverá proceder aos contactos com os órgãos de direção.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

ANEXO 2 (1º questionário- Pré-teste)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um Projeto Final de Pós-Graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. O objetivo pretendido com este estudo é o de analisar a satisfação e atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na Região Autónoma da Madeira.

Por esta razão, solicito alguns minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo o presente questionário. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas, o que conta é a sua opinião.

Desde já agradeço sua colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

(colocar um x à frente da opção que corresponde à sua situação)

Género	Idade	Tempo de serviço
Feminino <input type="checkbox"/>	Dos 21 aos 40 anos <input type="checkbox"/>	De 0 a 14 anos <input type="checkbox"/>
Masculino <input type="checkbox"/>	Dos 41 aos 65 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 15 anos <input type="checkbox"/>

(responder por extenso cada alínea)

Grupo de recrutamento:

Para além da formação inicial que tem, frequentou outra formação na área da educação especial?

Sim Não

Se sim, qual? _____

Ao longo do seu percurso profissional, teve contacto com crianças com necessidades educativas especiais (NEE)?

Sim Não

Se sim, qual a NEE? _____

PARTE I - INCLUSÃO

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
---	---------------------	----------	---------------------------	----------	---------------------

no quadrado correspondente à sua opinião):					
1.1- A escola onde leciona é acolhedora para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2- A sua escola dispõe de um programa eficaz de integração de todas as crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3- A sua escola adota uma atitude eficaz para evitar atitudes de violência ou de provocação face a todas as crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4- Os objetivos curriculares na sua escola reconhecem a diversidade dos alunos nomeadamente, quanto às suas capacidades e incapacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5- Os docentes da sua escola conhecem individualmente todos os seus alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais e valorizam-os como pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6- As medidas adotadas relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais dizem respeito ao apoio e participação nas atividades integradas nas suas salas de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7- A gestão do currículo normal na sua escola é diferenciada atendendo às diferenças dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8- Acha que a diversidade dos alunos é vista como um recurso valioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9- Os alunos apoiam-se mutuamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10- Na sala de aula os alunos são incentivados a trabalhar em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11- O sistema de avaliação na sua escola dá valor a tudo o que os alunos conseguem realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12- As medidas adotadas para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais encorajam a sua participação nas atividades das aulas regulares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.13- A escola procura tornar o seu edifício acessível para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14- Os docentes de apoio educativo incentivam a utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem cooperativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.15- Os docentes apoiam-se mutuamente na resolução das dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.16- Os docentes utilizam vários estilos de ensino e diversas estratégias adequando-os aos estilos de aprendizagem dos alunos e às suas diferentes características.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.17- A sua escola esforça-se para incluir todas as crianças da sua comunidade local.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.18- São utilizadas novas tecnologias de informação para apoio das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.19- As estratégias de aperfeiçoamento do corpo docente (formação interna) ajudam os professores a responderem melhor à diversidade dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.20- Os valores e crenças existentes na sua escola, o projeto educativo, o plano curricular de sala e o plano anual de atividades são coerentes com as crianças que possuem necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.21- Na sua escola existem recursos humanos e materiais que apoiam a inclusão de todos os alunos sem exceção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.22- Os alunos na sala de aula são incentivados a trabalhar em pares de maneira a minimizarem as suas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.23- São promovidas na sua escola, atitudes de interajuda e colaboração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.24- A filosofia veiculada na sua escola inibe as barreiras à	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

aprendizagem e promove o apoio à participação.					
1.25- Sente que todos os alunos são valorizados de igual forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.26- Na sua escola, alunos com necessidades educativas decorrentes de deficiências sensoriais físicas ou cognitivas participam em todas as atividades de sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.27- O corpo docente e não docente, alunos, pais e comunidade envolvem-se e participam ativamente na vida escolar onde leciona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE II - INCLUSÃO NA SALA DE AULA

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
2.1- É a favor da inclusão de alunos com NEE na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2- Gostaria de ter um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3- Considera que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4- Se identificasse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma reagiria positivamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5- Se tivesse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum técnico especializado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas vantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

especiais na sala de aula tem apenas desvantagens.					
2.8- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens ao próprio aluno inserido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE III – FORMAÇÃO DOS DOCENTES, FACILIDADES E DIFICULDADES FACE À INCLUSÃO

Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
4.1- Já procurou formação/informação sobre crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2- Considera fundamental a preparação específica (formação/informação) para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3- É da opinião que todos os professores deveriam ter formação na área das NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4- Teria facilidade em fazer adaptações curriculares para uma jovem/criança com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5- Teria facilidades de fazer adaptações no processo de avaliação para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6- Teria facilidade de fazer adaptações materiais para trabalhar com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7- Teria dificuldades em planificar atividades para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8- Teria dificuldades em executar atividades com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9- Teria muita dificuldade em gerir um grupo de alunos com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10- Teria muita dificuldade em gerir o tempo com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11- Teria muita dificuldade em ajudar os pais de uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A sua colaboração foi muito valiosa para a realização deste trabalho.

Obrigada pela sua disponibilidade!

ANEXO 3 (Versão final do questionário)



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

O presente questionário tem por objetivo o desenvolvimento de um Projeto de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial. O objetivo pretendido com este estudo é o de analisar a satisfação dos docentes face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente na Região Autónoma da Madeira. Por esta razão, solicito alguns minutos do seu tempo para colaborar na investigação preenchendo o presente questionário. A sua colaboração é fundamental e as respostas são confidenciais. Não existem respostas certas ou erradas, o que conta é a sua opinião. Desde já agradeço sua colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

(colocar um x à frente da opção que corresponde à sua situação)

Género	Idade	Tempo de serviço
Feminino <input type="checkbox"/>	Dos 21 aos 30 anos <input type="checkbox"/>	De 0 a 5 anos <input type="checkbox"/>
Masculino <input type="checkbox"/>	Dos 31 aos 40 anos <input type="checkbox"/>	De 6 a 11 anos <input type="checkbox"/>
	Dos 41 aos 50 anos <input type="checkbox"/>	De 12 a 17 anos <input type="checkbox"/>
	Mais de 50 anos <input type="checkbox"/>	Mais de 17 anos <input type="checkbox"/>

(responder por extenso a cada alínea)

Cargo(s) que desempenha: _____.

Ciclo(s) que leciona: _____.

Grupo de recrutamento: _____.

Para além da formação inicial que tem, frequentou outra formação na área da educação especial?

Sim Não

Se sim, qual? _____.

1.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1.1- Sente-se satisfeito(a) face à forma como a inclusão é experienciada na escola onde leciona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2- Acha que a escola onde leciona reconhece a diversidade de alunos quanto às suas capacidades e incapacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3- Sente que a sua escola dispõe de um programa eficaz de inclusão para as crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.28- Sente-se satisfeito(a) com os objetivos curriculares na sua escola em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.29- Acha que a gestão do currículo normal na sua escola é diferenciada atendendo às diferenças dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.30- Sente-se satisfeito(a) com a gestão do currículo normal na sua escola face aos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.31- Sente-se satisfeito(a) com o sistema de avaliação na sua escola face aos alunos com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.32- Sente que o sistema de avaliação na sua escola valoriza tudo o que os alunos com necessidades educativas especiais conseguem realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.33- Acha que as medidas adotadas na sua escola para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais encorajam a participação dos mesmos em todas as atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.34- Sente-se satisfeito(a) com a participação dos alunos com necessidades educativas especiais em todas as atividades na sua escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.35- Acha que na sua escola existe incentivo à utilização de metodologias ativas de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.36- Acha que na sua escola existe incentivo à utilização de aprendizagens cooperativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.37- Acha que os seus colegas utilizam vários estilos de ensino adequando-os aos estilos de aprendizagem dos alunos e às suas diferentes características.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.38- Acha que os seus colegas utilizam várias estratégias adequando-as aos estilos de aprendizagem dos alunos e às suas diferentes características.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.39- Sente que os docentes na sua escola apoiam-se mutuamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.40- Sente-se satisfeito(a) em relação à forma como os seus colegas lidam com a inclusão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.41- Acha que na escola onde leciona existem recursos humanos que apoiam a inclusão de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.42- Acha que na escola onde leciona existem materiais que apoiam a inclusão de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.43- Acha que esses recursos humanos e materiais são suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
2.1- É a favor da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2- Gostaria de ter um aluno com necessidades educativas especiais na sua sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3- Considera que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar inseridos em escolas adaptadas para trabalhar com essa especificidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4- Se identificasse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma reagiria positivamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5- Se tivesse uma criança com necessidades educativas especiais na sua turma teria necessidade de recorrer à ajuda de algum docente especializado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
3.1- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma regular tem apenas vantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula tem apenas desvantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens ao próprio aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4- É da opinião de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma confere vantagens a todos os alunos da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
4.1- Já procurou informação sobre crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2- Já procurou formação sobre crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3- Considera fundamental a preparação específica (formação) para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4- É da opinião que todos os professores deveriam ter formação na área das necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5.1- Teria dificuldade em planificar atividades para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2- Teria dificuldade em executar atividades com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3- Teria dificuldade em gerir um grupo de alunos com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4- Teria dificuldade em gerir o tempo com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais inserida no grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5- Teria dificuldade em ajudar os pais de uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.					
Em que medida está de acordo com cada uma das afirmações que lhe são apresentadas de seguida. Utilize, por favor, a seguinte escala (coloque um x no quadrado correspondente à sua opinião):	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
6.1- Teria facilidade em fazer adequações curriculares para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2- Teria facilidade em fazer adequações no processo de avaliação para uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3- Teria facilidade em fazer adequações materiais para trabalhar com uma criança/jovem com necessidades educativas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A sua colaboração foi muito valiosa.

Obrigada pela sua disponibilidade!