

Joana Margarida Barreto da Costa

**OTIMISMO E ATITUDES INCLUSIVAS DE PROFESSORES DOS AÇORES
FACE A ALUNOS COM NEE**

Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism
Scale for Elementary Teachers (SAOS)*



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Joana Margarida Barreto da Costa

**OTIMISMO E ATITUDES INCLUSIVAS DE PROFESSORES DOS AÇORES
FACE A ALUNOS COM NEE**

Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism
Scale for Elementary Teachers (SAOS)*



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Joana Margarida Barreto da Costa

**OTIMISMO E ATITUDES INCLUSIVAS DE PROFESSORES DOS AÇORES
FACE A ALUNOS COM NEE**

Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism
Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

Joana Margarida Barreto da Costa

Orientadora: **Professora Doutora Fátima Paiva Coelho**

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

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE
Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

“Só desperta paixão por aprender quem tem paixão por ensinar.”

Paulo Freire

Resumo

O otimismo é um dos componentes mais importantes da tão recente Psicologia Positiva, tendo sido já aplicado ao ensino. Promovendo-se uma educação para o otimismo beneficiam-se todos os intervenientes no processo de aprendizagem.

A inclusão é também um dos temas que atualmente tem despertado muito interesse em diversas vertentes, passando pelos docentes até aos legisladores, trabalhando todos em unísono para que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tenham cada vez mais possibilidades de inclusão na sociedade atual e onde as atitudes inclusivas dos professores são para isso fundamentais.

Após a definição e abordagem da educação inclusiva e da educação para o otimismo, correlacionamos estas duas áreas e validamos para este estudo a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005).

Pretendíamos também verificar se os professores mais otimistas são mais inclusivos de alunos com NEE e mediante os resultados obtidos podemos afirmar que os mesmos são significativos e que se confirma que efetivamente, os professores mais otimistas são mais inclusivos de alunos com NEE.

Tentamos, desta forma, contribuir para a construção do constructo onde se associem a educação inclusiva e a educação para o otimismo e se comprovem os exponenciais benefícios do otimismo nos professores de turmas inclusivas.

No seguimento da análise de todos os resultados obtidos consideramos que conseguimos dar um contributo para futuras pesquisas neste âmbito.

Dada a pouca base bibliográfica capaz de sustentar as hipóteses, este estudo torna-se exploratório, pretendendo, no entanto possibilitar e fomentar as potencialidades positivas do otimismo, essencialmente em contextos de inclusão, podendo, estudos posteriores, utilizar esta pesquisa como suporte para aprofundar conhecimentos neste domínio.

Palavras-chave: Educação Especial, Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Atitudes Inclusivas, Psicologia Positiva, Otimismo.

Abstract

Optimism is one of the most important components of such recent Positive Psychology, has been already applied to education. Promoting education is an optimism benefit all stakeholders in the learning process.

Inclusion is also one of the issues that currently has aroused much interest in various aspects, from the teachers up to the legislators, all working in unison for students with Special Educational Needs have more chances of inclusion in society today and where attitudes inclusive of teachers are fundamental to this.

After the definition and approach to inclusive education and education for optimism, we correlated these two areas and validated for this study the Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (OSA) of Hoy (2005).

We also intended to verify that the teachers most optimistic are more inclusive of pupils with SEN and with the results we can say that they are significant and it is confirmed that indeed, the most optimistic teachers are more inclusive of students with SEN.

We try in this way contribute to the building where the construct join inclusive education and education for optimism and prove the exponential benefits of optimism in teachers of inclusive classrooms.

Following the analysis of all results we believe that we can make a contribution to future research in this area.

Given the paucity of research capable of hypotheses, this study is exploratory, intending, however enabling and fostering the positive potential of optimism, mainly in inclusive settings, and may, further studies using this research as support for further knowledge in this area.

Keywords: Special Education, Special Educational Needs, Inclusion, Inclusive Attitudes, Positive Psychology, Optimism.

Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE
Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

Aos meus pais.

Ao Pedro.

À Rosa.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi exequível devido ao apoio e dedicação de algumas pessoas que tornaram possível concluir mais esta etapa da minha formação pessoal e profissional. Assim, agradeço em especial:

- ✓ À Professora Doutora Fátima Paiva, minha tutora, pela orientação, estímulo e atenção e por me ter incentivado na realização otimista deste trabalho.
- ✓ A Ana Rodrigues (CADIN), Anita Hoy, António Ribeiro Alves, António Vargas Moniz, Carlos Morais (ESE Bragança), Carlos Nunes Filipe (CADIN), Cristina Mesquita-Pires (ESE Bragança), Helena Águeda Marujo, Helena Fernandes, José Pereira, José Morgado, Karen Beard, Leonor Ribeiro (CADIN), Martin Seligman, Mathew White, Nan Kurz, Nuno Lobo Antunes (CADIN), Regina Franco Moniz (Psicóloga), Rita Silva, Rui Aragão, Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores), Tereza Ventura e Wayne Hoy, por me terem prestado apoio nas diversas etapas desta investigação.
- ✓ Ao Pedro Teixeira e Rosalinda Lima pela estoica presença, apoio incondicional e incentivo constantes.
- ✓ A todos os docentes e outros profissionais que trabalham diariamente com alunos com Necessidades Educativas Especiais e que veem na sua profissão a melhor maneira de viver a vida, pois são esses os primeiros impulsionadores do otimismo na inclusão.

A todos eles o meu muito obrigada por me possibilitarem ser tão feliz, fazendo realmente aquilo que mais gosto, ao trabalhar com verdadeiras lições de vida em carne e osso.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Evolução do Atendimento às Crianças com NEE	4
1.1 Da Exclusão à Integração Escolar.....	4
1.2 Evolução do Atendimento às Crianças com NEE em Portugal	14
Capítulo II – As atitudes	19
2.1 Abordagem conceptual das atitudes	19
2.2 Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE	21
Capítulo III – Psicologia Positiva e Otimismo	27
3.1 Génese da Psicologia Positiva	27
3.2 O Otimismo.....	30
3.3 Otimismo versus Pessimismo	31
3.4 Vantagens do Otimismo.....	34
3.5 Otimismo e Educação	36
3.6 Otimismo e Inclusão	41
Capítulo IV – Estudo Empírico	47
4.1. Problemática	47
4.2. Objetivos	49
4.3. Hipóteses.....	49
4.4. Metodologia da Investigação	50
4.5. População.....	51
4.6. Caracterização da Amostra	52
4.7. Instrumentos e Procedimentos	56
i. Revised Life Orientation Test (LOT-R)	59

Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE

Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

ii.	Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)	60
iii.	Questionário de Atitudes	61
4.8.	Validação dos instrumentos	63
Capítulo V	– Apresentação e Discussão dos Resultados.....	68
5.1.	Apresentação dos resultados	68
5.2.	Verificação das hipóteses.....	73
5.3.	Discussão dos resultados	85
Capítulo VI	– Conclusões.....	92
Capítulo VII	– Referências Bibliográficas	94
Capítulo VIII	– Anexos	

Índice de Quadros, Gráficos e Tabelas

Índice de Quadros

Quadro 1	Modelos Tradicionais e Modelos de Educação Inclusiva	12
Quadro 2	Modelo de Atendimento à Diversidade	17
Quadro 3	Modelo de Mudança Profissional	25

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Género	53
Gráfico 2	Escalões etários	53
Gráfico 3	Experiência docente: tempo de serviço	54
Gráfico 4	Habilitações literárias	54

Índice de Tabelas

Tabela 1	Ensino	54
Tabela 2	Outros cargos	55
Tabela 3	Experiência atual com alunos com NEE	55
Tabela 4	Experiência, em anos anteriores, com alunos com NEE	55
Tabela 5	Ilha	56
Tabela 6	Indicadores e Itens do Revised Life Orientation Test (LOT-R)	60
Tabela 7	Indicadores e Itens do Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)	61
Tabela 8	Indicadores e Itens do Questionário de Atitudes	62
Tabela 9	Estatísticas descritivas (LOT-R)	69
Tabela 10	Estatísticas descritivas (SAOS)	69

Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE
Um contributo para tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

Tabela 11	Correlações (SAOS)	70
Tabela 12	Correlações (Otimismo disposicional vs SAOS)	70
Tabela 13	Atitudes face à inclusão de alunos com NEE	71
Tabela 14	Consistência interna (LOT-R)	73
Tabela 15	Consistência interna (SAOS)	73
Tabela 16	Consistência interna (Atitudes face à inclusão)	73
Tabela 17	Testes de Mann-Whitney (Hipótese 1)	74
Tabela 18	Estatísticas descritivas (Hipótese 1)	76
Tabela 19	Testes de Mann-Whitney (Hipótese 2)	78
Tabela 20	Estatísticas descritivas (Hipótese 2)	79
Tabela 21	Testes de Mann-Whitney Estatísticas descritivas (Hipótese 3)	80
Tabela 22	Estatísticas descritivas (Hipótese 3)	82
Tabela 23	Testes de Mann-Whitney (Hipótese 4)	83
Tabela 24	Estatísticas descritivas (Hipótese 4)	85

Introdução

“Por isso eu tornei-me um otimista cético/

Não sou bem igual ao cético otimístico”

Jorge Palma, Norte (2004)

De dia para dia o otimismo é uma expressão que vai ganhando força e conquistando a atenção de diversas pessoas em diversas aplicações. Da mesma maneira, a educação vai estando mais em voga nos debates de “praça pública”, embora numa posição diametralmente oposta ao otimismo. Uma das áreas da educação que, apesar de não ter merecido grande destaque nos últimos tempos, sempre foi realçada é a Educação Especial. Ora, se a educação anda “pelas ruas da amargura” mas cada vez mais se fala de otimismo, porque não averiguar a existência do otimismo nas escolas, mais concretamente, nos professores com turmas inclusivas?

E é assim que surge este problema de pesquisa no qual se pretende investigar se existe uma correlação entre o otimismo e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares.

Após aprofundadas pesquisas verifica-se que a associação destes dois grandes temas corresponde ainda a um tópico inexplorado nos campos da investigação educacional, o que vem consolidar mais ainda a pertinência deste estudo. Contudo encontrou-se a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy, Hoy e Kurz (2007), uma escala que avalia o otimismo académico. Esse constructo subdivide o otimismo académico em três partes, sendo elas o sentido de auto eficácia do professor, a sua confiança nos pais e alunos e o seu entusiasmo profissional.

Definindo essa escala como ponto de partida, e pretendendo avaliar a correlação entre o otimismo e as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), decidiu-se avaliar primeiramente o seu otimismo disposicional, posteriormente o seu otimismo académico e por fim correlacioná-los com as suas atitudes inclusivas.

Assim sendo, optou-se por centrar o estudo na contribuição para a tradução e validação para a população portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*.

Definiram-se para o trabalho, três grandes objetivos, sendo eles:

1. Validar para este estudo a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*.
2. Verificar os níveis de otimismo dos professores em geral.
3. Verificar se os professores mais otimistas são mais inclusivos de alunos com NEE.

De forma a orientar o seguimento do estudo definiram-se quatro hipóteses de investigação, sendo elas:

H.1 – Os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.2 – Os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.3 – Os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.4 – Os professores com maior entusiasmo profissional têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

A maior finalidade desta pesquisa é encontrar dados que indiquem que o otimismo encaminha o ensino para um local mais risonho, inclusivo e frutífero que a rota atual. Como tal, irá procedeu-se a um estudo exploratório,

Como visto acima, e para esclarecer qualquer “otimista cético” ou “cético otimístico”, o trabalho será composto por oito capítulos.

O Capítulo I fará o enquadramento da evolução do atendimento às crianças com NEE, onde se abordará a evolução conceptual da Educação Especial.

No Capítulo II será realizada uma abordagem conceptual das atitudes, clarificando com mais detalhe as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE.

No Capítulo III apresentar-se-á a génese da Psicologia Positiva, dando especial destaque ao otimismo na educação e também na inclusão.

No Capítulo IV apresentar-se-á a componente metodológica do trabalho, contextualizando o estudo, traçando questões de investigação, objetivos, hipóteses e explicitando como se realizou a operacionalização do mesmo.

No Capítulo V proceder-se-á à apresentação e discussão dos resultados obtidos após a aplicação dos instrumentos utilizados.

No Capítulo VI serão apresentadas as conclusões da investigação, com base nos resultados do estudo realizado.

No Capítulo VII será apresentada toda a bibliografia consultada na realização da investigação.

Por fim, no Capítulo VIII constarão todos os anexos relativos ao estudo.

Todo este estudo será realizado com a perspetiva de promover e fomentar características otimistas no ensino inclusivo, através do qual se pretende dar um contributo, promovendo a abertura de novos horizontes de investigação científica em direção ao otimismo e à inclusão.

Capítulo I – Evolução do Atendimento às Crianças com NEE

Desde sempre que a Humanidade foi confrontada com a diferença, contudo as perspectivas e atitudes face a essa diferença foram sofrendo alterações com o decorrer dos tempos, acompanhando a evolução das necessidades e também a organização das sociedades.

Desta feita, abordar-se-á brevemente a evolução conceptual do atendimento às crianças com NEE, possibilitando um enquadramento histórico acerca desta problemática, por vezes controversa, mas sempre necessária e amplamente discutida, analisada e refletida.

Assim, é importante salientar que os indivíduos sempre se inseriram em contextos e sistemas ideopolíticos, o que origina a que a evolução conceptual da deficiência seja uma construção subjetiva e não uma realidade objetiva, pois como refere Fernandes (2002, p. 33):

“(...) os conceitos de norma e normalidade são socialmente estabelecidos pela maioria representada pelo conjunto de indivíduos (...) é esta maioria que estabelece as normas, entendidas estas como aquilo que se observa com mais frequência e com as quais cada qual será contrastado, derivando daí que os indivíduos resultem classificados e etiquetados como normais ou anormais.”.

1.1 Da Exclusão à Integração Escolar

Na generalidade, todos os autores dividem a evolução conceptual da deficiência em etapas. Segundo Jiménez (1997), a mesma pode dividir-se em três fases distintas:

- A primeira considerada como pré-histórica e que engloba as sociedades primitivas prolongando-se até à idade média;
- A segunda em que surge a ideia de que os deficientes são sujeitos a quem é necessário prestar cuidados, também denominada por etapa institucional;

– A terceira que corresponde à atualidade onde o conceito de deficiência se perspectiva em função da sociedade, que se afirma cada vez mais inclusiva.

A primeira fase teve o seu início nos primórdios da humanidade onde as pessoas estranhas à norma eram tratadas com ambiguidade, pois enquanto os egípcios viam a deficiência como o presságio de bom augúrio, os gregos colocavam as crianças nas montanhas e os romanos atiravam-nas ao rio. Estes últimos encaravam o indivíduo portador de deficiência como uma ameaça e consideravam-no maligno, praticando atos de infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças.

Na idade média, passou a considerar-se a deficiência como criação sobrenatural, associando os indivíduos, física e mentalmente diferentes, a criações demoníacas, tendo estes sido perseguidos, julgados e executados. No entanto, e através da influência da Igreja que determinou que se poderiam obter graças de Deus tratando bem os deficientes, deu-se início à institucionalização destes indivíduos em asilos e hospícios, juntamente com idosos, marginais e delinquentes. Contudo, esta atitude protecionista face à sociedade era claramente uma forma de evitar que a mesma se confrontasse com a diferença, visto que o apoio ser essencialmente assistencial.

Segundo Jiménez (1997), entre os finais do século XVIII e os inícios do século XIX começam a institucionalizar-se as pessoas com deficiência, pois é nesta época que a sociedade se consciencializa da necessidade de apoiar estes indivíduos, embora inicialmente esse auxílio fosse essencialmente assistencial e não educativo. Contudo, é nesta época que se inicia a etapa institucional, onde o indivíduo era institucionalizado como forma de exercer proteção social quer do indivíduo portador de deficiência quer da sociedade em si. Como refere Correia (1999), esta política de exclusão que eliminava as crianças da sociedade da qual deviam ser parte integrante, segregava-as e discriminava-as.

Ainda assim, ao longo do século XVIII ocorreram algumas experiências positivas, embora sem grandes repercussões imediatas no atendimento às pessoas com deficiência, destacando-se os estudos realizados por Ponce de León (1509-1584) e Pablo Monet (1579-1633) que realizaram trabalhos com jovens surdos a quem procuraram ensinar linguagem escrita, associada a imagens, e posteriormente o treino da fala.

A estes seguiram-se Charles-Michel de L'Epee (1712-1789) criando a primeira escola pública para surdos em Paris, e posteriormente Valentim Huay, que em 1784 criou, também em Paris, um instituto para cegos, onde estudou Louis Braille, vindo a desenvolver o sistema Braille de leitura e escrita destinada a portadores de deficiência visual.

Desta forma, nos finais do século XIX e no início do século XX a sociedade confronta-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenha-se na procura de respostas para esta situação segregacionista, seguindo em direção uma perspectiva de intuítos educativos, sendo através da Igreja Católica que surgem os primeiros centros específicos de educação para deficientes.

Nesta época tornam-se relevantes os trabalhos de Pinel (1745-1826), alertando para o possível tratamento dos deficientes mentais; Esquirol (1772-1840), estabelecendo a diferença entre idiotia e demência, adotando assim um termo para a deficiência mental profunda e o segundo para a moderada, respetivamente; Itard (1774-1836) que através do estudo de uma criança selvagem (Victor de Aveyron) defende a educabilidade de todos os seres; e Seguin (1812-1880), aprofundando o estudo das possibilidades educativas da deficiência mental.

Segundo Campos e Martins (2008, p. 227):

“Esta ideia da educabilidade de todos os seres humanos, tem como consequência, na maioria dos países europeus, o reforço e generalização da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos.

Tem início então uma nova etapa conceptual de educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e onde se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas.”.

Houve, neste período, alguns estudiosos que influenciaram tanto direta como indiretamente as políticas educativas implementadas durante o século XX. Entre eles Binet e Simon que desenvolveram testes de avaliação da inteligência, utilizados na classificação dos níveis da deficiência mental e na possibilidade da educação de crianças e jovens com deficiências.

Contudo, nesta época, a concepção veiculada é ainda a de que a deficiência é algo de inato e imutável ao longo da vida, onde as crianças são classificadas e rotuladas

segundo etiquetas distintas e colocadas em escolas especiais que se distinguiam em função das diferentes etiologias. De acordo com Fernandes (2002, p. 47), este discurso refletiu um pensamento sociopolítico e educativo que conduziu:

“ (...) à “classificação”, “categorização”, “etiquetamento” dos alunos e portanto a um sistema de educação incapaz de se acomodar às exigências educativas provocadas por estes sujeitos.”.

De igual forma, também neste início de século surge a psicologia evolutiva como disciplina científica. Este foi um dos fatores diretamente conducentes das instituições às diferentes etiologias. Impõe-se então salientar o nome de Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1922) que com o desenvolvimento da “pedagogia científica” contribuíram decisivamente para as profundas reformas escolares verificadas. Montessori e Decroly deram origem a uma inovadora corrente pedagógica, defendendo que as crianças deficientes eram educáveis, promovendo assim princípios como a individualização do ensino, a aprendizagem ativa pela descoberta e o respeito pela dignidade e pela liberdade do aluno.

Começa-se então a questionar o modelo clínico que tinha como base a segregação das crianças deficientes em instituições especializadas, criando-se as condições necessárias para o surgimento de novos modelos e a sua consequente imposição social. Assim, surge o princípio da normalização que, segundo González (*cit. in Vaz 2005, p. 22*):

“ (...) significa, em primeiro lugar, pôr, ao alcance de todos os deficientes, modos de vida e condições de existência diárias o mais similar possível ao tipo de vida da sociedade a que pertencem. Em segundo lugar, a normalização significa dar à sociedade a ocasião de conhecer e respeitar as pessoas com deficiências, questionando mitos e reduzindo temores que, em outros tempos, a levaram a segregá-las socialmente.”.

Apesar deste entusiasmo que acompanha a evolução da psicologia e da pedagogia, o atendimento às pessoas com deficiência é relegado para segundo plano, deixando de ser uma prioridade, pois a classificação continuava a ser baseada no modelo médico e, devido às duas Guerras Mundiais que originaram consequências avassaladoras e um elevado número de feridos e mutilados, leva a que as preocupações se voltem no sentido das convulsões sociais mais prementes.

Todavia, é na segunda metade do século XX que surgem grandes modificações na Educação Especial. Expandindo-se os conceitos de igualdade, liberdade e justiça, evolui-se de uma conjuntura de passividade para uma posição de empenhamento na resolução dos problemas.

Para Mikkelsen (*cit. in* Vaz 2005, p. 22), diretor dos Serviços para Deficientes da Dinamarca “*a normalização é o objectivo a alcançar e a Integração será o método de trabalho para consegui-lo.*” e como tal, de acordo com Vaz (2005, p. 25):

“o princípio da normalização aparece historicamente como uma consequência do processo evolutivo que se seguiu às sucessivas alternativas para a reabilitação e atenção ao deficiente.”.

Uma viragem marcante em toda esta problemática ocorre na década de setenta, onde se publica, em 1975 nos Estados Unidos, a *Public Law 94-142*. Segundo Correia (1999, p. 21):

“Esta lei federal vai obrigar a que os sistemas educativos de todos os Estados melhorem substancialmente os seus serviços de educação especial, criando estruturas sólidas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com necessidades educativas especiais.”.

Em 1978, em Inglaterra, publica-se o *Warnock Report Special Education Needs*, introduzindo pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

Estas leis foram decisivas para que a integração de crianças e jovens com deficiência passasse a ser encarada como um direito. É então, a partir dessa década que o modelo segregacionista entra em crise e despoleta a integração educativa dos alunos portadores de deficiência.

De acordo com Manjon e Vidal (*cit. in* Campos e Martins 2008, p. 230), esta situação caracteriza-se por dois fatores determinantes:

- “ – O aparecimento da educação especial nas escolas do ensino regular, em salas de apoio, onde os alunos seguiam *curricula* diferentes dos alunos do regular.
- Uma profunda mudança na concepção de deficiência e de educação especial. O conceito de Necessidades Educativas Especiais vai ser um ponto de referência para a escolarização dos alunos deficientes, desde o despiste das características diferentes até às necessidades educativas que têm num momento determinado, e que vão exigir uma resposta da escola.”.

Desta forma, as classificações dos alunos com NEE deixam de ser baseadas em *decisões do foro médico* e passam a assentar em *critérios pedagógicos* (Relatório Warnock, 1978).

A uniformização dos termos foi-se tornando uma necessidade cada vez maior, a par das discussões e estudos que se começaram a realizar acerca das NEE.

Como tal, para Brennan (1990, p. 36), a necessidade educativa especial surge quando:

“há uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) que afecta a aprendizagem a tal ponto que são necessários todos ou alguns dos meios especiais de acesso ao currículo (especial ou modificado), ou umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer momento do percurso que vai desde a leve até à aguda e pode ser permanente ou apresentar-se num momento determinado na aplicação do currículo.”.

Marchesi e Martin (1995) defendem que existem NEE quando um aluno, ao longo da vida escolar, apresenta problemas de aprendizagem que exigem uma atenção mais cuidadosa e maiores recursos educacionais do que os normalmente necessários para os colegas da mesma idade.

Esta definição possibilita a introdução do conceito de problemas de aprendizagem, evitando assim a utilização do conceito de deficiência, o que promoveu centrar a tónica do problema na escola, bem como na resposta educativa e não no aluno. Assim, segundo Turnbull e Turnbull (*cit. in* Correia 1999, p. 25), “*Já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno.*”.

Baseando-se no princípio da inclusão e com o objetivo de conseguir uma escola para todos, realiza-se em Salamanca de 7 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que retoma o conceito de Necessidades Educativas Especiais, redefinindo-o e alargando-o, como é referido no artigo 3 da Declaração de Salamanca “*de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.*”.

O principal objetivo desta Conferência consistiu em alertar para a necessidade de se conseguirem escolas com uma orientação inclusiva como melhor meio de combater

atitudes discriminatórias constituindo comunidades acolhedoras, contribuindo assim para a organização de sociedades mais justas e mais inclusivas.

A Conferência de Salamanca foi um marco importante na evolução da Educação Especial, pois o seu término é marcado pela redação de uma declaração que foi assinada por diversos países, onde é proposto estabelecer programas de resposta às Necessidades Educativas Especiais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos (Veiga et al., 2000).

Apesar de o direito à educação para todos já se encontrar consagrado na Declaração dos Direitos da Criança (1921) e na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Declaração de Salamanca, contando com a participação de mais de 92 governos e 25 organizações internacionais, apelou aos diferentes países para que se procedessem mudanças fundamentais a nível político, económico, social e educacional no sentido de garantirem a educação de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais no quadro do sistema regular da educação e numa visão inclusiva.

O facto de se passar de uma atitude centrada na criança para uma teoria centrada no contexto e no currículo é fundamental pois como refere Paiva (2008, p. 52):

“A Educação Especial passa de um lugar a um serviço. Começa a ser perspectivada como um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo, de forma a responderem às necessidades de alguns alunos.”.

Começa então a crescer o movimento da integração/inclusão escolar.

Nas palavras de Jiménez (1997, p. 30):

“A integração não é a simples colocação física num ambiente não restritivo; significa uma participação efetiva nas tarefas escolares que proporcione à criança a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso.”.

De acordo com o mesmo autor (Jiménez, 1997, p. 29), a NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A., 1987) refere que:

“A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põem em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração

educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.”.

Para Stephen et al. (1982, p. 10):

“A integração é a educação de alunos com deficiências moderadas num ambiente o menos restritivo possível. Baseia-se na filosofia de igualdade de oportunidades educativas que se aplica através de uma planificação individual para promover uma aprendizagem, um rendimento escolar e uma normalização social apropriados.”.

Contudo, ao falar em inclusão, não se pode deixar de referir o termo de meio menos restritivo possível. Esta definição é referida, segundo Heward e Orlansky (*cit. in* Correia 1999, p. 19):

“(…) como o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, que permite ao professor do ensino regular actuar adequadamente com todos os alunos da classe e, ainda, que favorece a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que as não têm.”.

Para que tal situação ocorra é fundamental o envolvimento ativo de outros intervenientes, nomeadamente: os profissionais da educação, os pais e a comunidade em geral. Todos devem trabalhar colaborativamente, partilhando recursos, decisões e apoios (Sanches, 1995; Correia, 1999; Morgado, 2003).

Torna-se conveniente fazer ainda a distinção entre integração e inclusão. Se para alguns autores é exatamente a mesma coisa, para outros estes dois conceitos constituem aspetos totalmente diferentes.

Assim, para Fierro (1984), um dos conteúdos mínimos inegociáveis da integração é a educabilidade de todo o ser humano. Na sua opinião, nada é ineducável, nem tão pouco o deficiente profundo.

Para Schultz e Turnbull (*cit. in* Vaz 2005, p. 36), a integração promove “A *integração social e institucional dos alunos com deficiências numa classe de ensino regular ao menos durante a metade do dia escolar.*”.

Paralelamente, Correia (1999, p. 33) afirma que a integração é o movimento antecessor à inclusão e que esta última significa, de acordo com vários autores:

“(…) atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwright, 1993; Alper & Ryndak, 1992). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular.”.

Embora Voltz et al. (2002, p. 7) afirmem que o conceito de inclusão é “*intangível, por vezes indefinível, e muitas vezes sujeito a diversas interpretações.*”, para Lewis (cit. in Vaz 2005, p. 49) emerge a importância de uma mudança conceptual da noção de integração para inclusão pois:

“o termo integração tinha-se tornado um conceito muito limitado, interpretando-se como a colocação dos alunos na sala de aulas, sem nenhuma referência à qualidade dessa integração.”.

Corroborando a distinção entre estes dois conceitos, Sasaki (1997, p. 43) define estas terminologias referindo:

“(…) a integração significando inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar o seu desenvolvimento e exercer a cidadania.”.

Desta forma, e no geral, a inclusão é definida como um processo de transformações graduais que foi acompanhando a evolução dos tempos, e a integração é referida como um método mais tradicional meramente assistencial do aluno com NEE, como se pode observar no quadro seguinte, no qual são notórias as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão, aplicados no quotidiano do ensino.

Modelos Tradicionais	Modelos de Educação Inclusiva
Alguns alunos não estão na sala de aula.	Todos os alunos estão na sala de aula.
O professor é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.	Equipas de profissionais partilham responsabilidades.
Os alunos aprendem com o professor e este resolve os problemas.	Os alunos e professores desenvolvem o trabalho de forma cooperativa.

Os alunos são agrupados por nível.	Os alunos são agrupados de forma heterogénea.
O ensino dirige-se ao aluno médio.	O ensino considera os diferentes tipos de competências, de capacidades e de ritmos dos alunos.
A colocação do aluno no ano da escolaridade corresponde aos conteúdos curriculares desse ano.	A colocação do aluno no ano da escolaridade e a estrutura curricular que é utilizada é independente.
O ensino é demasiado passivo, formal e competitivo.	O ensino é ativo, criativo e cooperativo.
O apoio educativo é providenciado sobretudo fora da sala de aula.	O apoio educativo é providenciado sobretudo dentro da sala de aula.
Os alunos com NEE são frequentemente excluídos das atividades desenvolvidas.	As atividades são planeadas de forma a permitir a participação de todos os alunos, ainda que a diferentes níveis.
O professor é responsável pelo processo educativo dos alunos “sem problemas” e a equipa de apoio é responsável pelos alunos com NEE.	O professor da turma, o professor de apoio e os outros técnicos partilham a responsabilidade da educação de todos os alunos.
Os alunos são avaliados usando dispositivos normalizados.	Os alunos são avaliados usando dispositivos diferenciados.
O sucesso dos alunos é avaliado considerando o objetivo curricular normalizado.	O sucesso é atingido quando se atingem os objetivos do aluno.

Quadro 1 – Modelos Tradicionais e Modelos de Educação Inclusiva¹

Apesar destas diferenças, Rodrigues (2001, p. 95) afirma que a verdadeira intenção é permitir ao aluno com NEE perceber que:

¹ Fonte: Giangreco et al (1993).

“estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”.

Para tal é desejável que a heterogeneidade dos alunos seja encarada como “*um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.*” (Correia, 2008, p. 21).

1.2 Evolução do Atendimento às Crianças com NEE em Portugal

Apesar da evolução mundial da noção de Educação Especial, é importante observar os progressos ocorridos no nosso país, no que a este assunto se concerne.

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (1992), as primeiras experiências de “Educação Integrada” em Portugal consistiram em “classes especiais”, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944 (Correia, 1999).

Este facto permite perceber que a implementação da Educação Especial foi mais lenta no nosso país que nos restantes, havendo um desfasamento temporal relativamente à evolução nesta área.

A partir dos anos 60, surgem novas iniciativas de alargar o apoio a crianças e a adolescentes com deficiência, integrando-os em escolas regulares, sendo este assegurado pela Segurança Social e por instituições privadas. Começam desta forma a surgir associações privadas com carácter não lucrativo visando dar resposta às necessidades educativas das crianças nesta situação.

Na década de 70, criam-se estruturas responsáveis pela criação de serviços destinados a assegurar a educação das crianças deficientes, sendo então o Ministério da Educação a assumir progressivamente o sector da Educação Especial, criando a Divisão de Ensino Especial (Lei 5/73, 12 de fevereiro de 1973).

Em 1976, a publicação do Decreto-Lei 666/76 de 4 de agosto, altera o texto da Constituição da República consagrando a igualdade de oportunidades e direitos a **todos** os cidadãos, obrigando o estado a repensar a situação dos deficientes na escola, e com o Decreto-Lei 538/79 de 31 de dezembro determina-se a obrigatoriedade do ensino básico

e refere-se a necessidade de assegurar a educação das crianças deficientes, uma vez que aos mesmos não pode ser negado “*o dever e o direito ao trabalho*” por não possuírem a escolaridade obrigatória.

Entre 1984 e 1989 ocorrem acontecimentos decisivos para a educação em geral e para a educação especial em particular.

A entrada da Portugal na União Europeia, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a 14 de outubro de 1986 e a publicação do Decreto-Lei 3/87 de 3 de janeiro de 1987, que estabelece a regionalização dos serviços do Ministério da Educação e a Reforma do Sistema Educativo. Estes são os marcos importantes no ensino português pois através da Lei de Bases do Sistema Educativo introduz-se formalmente o conceito de Necessidades Educativas Especiais, constituindo um ponto de partida para outros diplomas consagrando medidas de atuação junto da criança com NEE, embora se deva referir que as disposições legais eram ainda pouco explícitas.

Em 1990, publica-se o Decreto-Lei 35/90 de 25 de janeiro, definindo a lei da escolaridade obrigatória pondo termo à isenção de frequência escolar para crianças deficientes, assegurando-lhes no artigo 2º o direito à educação

“em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno”.

Contudo, só com o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto se substituem as classificações das deficiências por categorias pelo conceito de NEE, provendo maior ênfase aos critérios pedagógicos e não apenas às avaliações médicas.

No ano seguinte, o Despacho 173/ME/91 de 23 de outubro regulamenta explicitamente que:

“1 - As medidas constantes do regime educativo aplicam-se aos alunos com NEE optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum.”

Posteriormente, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho surge no panorama educacional português com o objetivo de:

“(…) que os apoios educativos constituam uma resposta consistente com a descentralização e territorialização das políticas educativas, preconizando-se a

possibilidade de articular apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo nas escolas.”.

Mais recentemente publica-se o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o qual rege a situação atual da Educação Especial. Esta deliberação surge tendo como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF), definindo os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e social.

Este documento possibilitou também a:

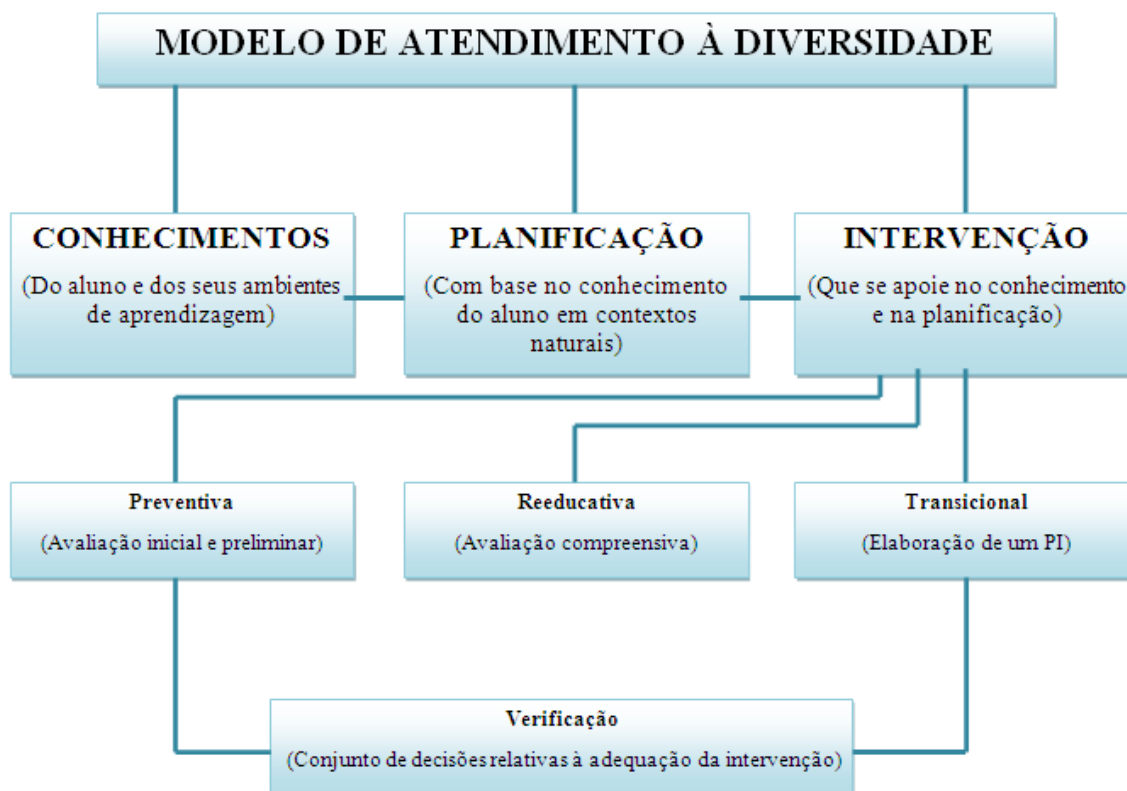
“criação de condições para a adequação do processo educativo às Necessidades Educativas Especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.” (Paiva, 2008, p. 59).

Reforçando a inclusão das crianças e jovens com NEE numa política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, este novo regime jurídico assume, de forma consciente, clara e inequívoca, a promoção da qualidade de ensino num modelo de escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades, para além de introduzir uma mudança significativa na política educativa, orientada para a diversidade das crianças numa perspetiva abrangente.

Segundo Correia (2008, p. 27) “*O discurso educacional prefigura, assim, um modelo cujo objectivo é o de tentar dar resposta à diversidade.*”. Premissa confirmada por Reis e Sá (2001, pp 8-9) quando refere que:

“Educar para a diferença é, pois, educar de forma realista, para a aceitação e para o respeito pelas diferenças individuais, sejam elas de carácter físico ou intelectual. Valorizar a diferença pode ser então uma mais-valia que permite consolidar não só valores sociais e morais como também permite que se aprenda a viver com os outros no pleno respeito pelas diferenças individuais que são afinal a regra que temos de enfrentar.”.

De forma a compreender melhor o modelo acima exposto por Correia (2008), que pretende dar resposta à diversidade, apresenta-se de seguida um quadro explicativo do mesmo.



Quadro 2 – Modelo de Atendimento à Diversidade²

Este paradigma, apesar de ser aplicável a todos os alunos, está mais direcionado para a intervenção junto de alunos com NEE e chama a atenção para a importância de uma intervenção antecipada, certificando-se que o estudante recebe o apoio necessário, se possível, ainda antes de ser direcionado para os serviços de educação especial.

Contudo, e como referem Campos e Martins (2008, p. 230):

“Na actualidade, podemos afirmar que os desafios à Educação são imensos. Os valores mudam e as concepções do saber e da cultura estão rápida e permanentemente em constante transformação.”.

Perante esta situação, sabendo que não existem soluções simples e que há ainda muito caminho a trilhar, Correia (2008, p. 37) afirma que devemos trabalhar de forma a

² Fonte: Correia (2008).

“conseguirmos fazer dos nossos alunos, designadamente dos alunos com NEE, cidadãos atentos, autónomos e produtivos.”.

Desta feita, torna-se relevante fazer um levantamento dos efeitos das atitudes dos professores face à inclusão de alunos portadores de NEE nas turmas regulares.

Capítulo II – As atitudes

2.1 Abordagem conceptual das atitudes

Como se foi observando ao longo das considerações anteriores, para que haja inclusão é necessário haver mudanças, mudanças essas que têm de ser a nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e da gestão da sala de aula e da própria escola bem como a nível da sua postura enquanto instituição.

Assim, torna-se importante fazer uma abordagem conceptual das atitudes, conceito que está intimamente associado a comportamento. No entanto o mesmo pode ser também sinónimo de “*propósito, norma ou procedimento*” (Paiva, 2008, p. 22).

Todos os indivíduos possuem a sua própria definição de atitude, contudo são em seguida apresentadas algumas citações de diversos autores de forma a clarificar a definição deste termo.

Retrocedendo a Allport (1935, p. 5), o mesmo considera que as atitudes são:

“um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos e situações com que se relaciona.”.

Triandis (1971, p. 2) refere que é “*uma ideia carregada de emoção que predispõe um determinado conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais.*”.

De acordo com Rajecki (1982):

“As atitudes implicam juízos avaliativos que a pessoa efectua através de uma avaliação prévia e deliberada do objecto da atitude. Não se limitam pois, a perceber o objecto e a efectuar a descrição narrativa do mesmo.”.

Na opinião de Aznem (1988, p. 4) “*atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.*”.

Sánchez & Ruíz (1988, p. 9) definem-nas como sendo:

“estruturas básicas da pessoa que permitem que a mesma adote uma determinada postura interpretativa e de realização perante o mundo.”.

Marques (2000, p. 16) considera que as atitudes são definidas como:

“a posição ou comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante as pessoas.”.

No entanto e de acordo com diversos autores (McGuire, 1969; Triandis, 1971; Eiser, 1982; Rajecki, 1982; Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1986; Lamberth, 1989; *cit. in* Vaz, 2005) podem-se assinalar resumidamente alguns pressupostos sobre a teoria das atitudes.

Assim, as atitudes são ocasionadas por estímulos externos; implicam juízos avaliativos; podem comunicar-se; levam a pessoa a comportar-se de uma forma determinada; são constructos enquadráveis no sistema cognitivo; são complexas e multidimensionais; podem dirigir-se a todo o tipo de referentes sociais; são avaliáveis; e os indivíduos que mantêm atitudes diferentes face a um objeto diferem nas suas crenças relativamente ao que é verdadeiro ou falso em relação a esse objeto.

Na generalidade, os autores ao definir as atitudes consideram que as mesmas são constituídas por três categorias distintas: a cognitiva, a afetiva e a comportamental, embora nem todos os autores concordem com esta categorização, como é o caso de Shaw & Wright (1967, p. 10) que referem as atitudes como:

“Um conjunto de reacções afectivas para com o objecto da atitude, derivado de conceitos, ou crenças que o sujeito possui acerca desse objecto e predispondo-se a comportar-se de uma certa maneira para com o objecto da atitude.”.

A manifesta divergência de opiniões prende-se principalmente com a relação entre atitudes e comportamentos observáveis, pois as atitudes são construções teóricas, obtendo-se através de deduções comportamentais lógicas, o que não as torna exatamente observáveis.

No entanto, e apesar destas divergências entre as correntes teóricas, Lima (1993) refere que entre elas existem três pontos em comum, pois referem-se a práticas subjetivas, estão sempre associadas a um objeto e têm sempre uma componente avaliativa, sendo esta a sua principal característica.

Em suma, as atitudes são “*realidades dinâmicas submetidas a um contínuo processo de aprendizagem, tendem a ser duradouras ainda que sejam modificáveis pela experiência.*” (Ribeiro, 2008, p. 87) como ponto de partida de atitudes que se vão construindo e adaptando de forma sistemática a situações novas e distintas.

2.2 Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE

Tendo em conta que as atitudes podem ser positivas e negativas, sendo as primeiras “*as que favorecem o relacionamento interpessoal e a integração do sujeito na sociedade*” (Marques, 2000, p. 16) e as segundas “*as que prejudicam o relacionamento interpessoal e que dificultam a integração do sujeito na sociedade*” (Ibidem), e que “*as atitudes e expectativas dos outros têm um enorme poder (...) nos comportamentos das pessoas com incapacidade*” (Jones & Guskin, 1986) é importante que as atitudes dos professores sejam essencial e fundamentalmente positivas face a todos os alunos.

Jones & Guskin (1986) referem que apesar de as atitudes face às pessoas com deficiência serem negativas, quem trabalha com pessoas com incapacidade apresenta crenças e atitudes mais favoráveis face a elas. Ainscow (1998, p. 28) vem reforçar esta premissa quando afirma que:

“muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos.”.

Assim, e sabendo que as atitudes dos docentes são um dos elementos fundamentais para a inclusão plena de alunos com NEE, Correia e Martins (2000) referem que essas mesmas atitudes podem contribuir fortemente para a implementação de práticas educativas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos, até porque, os professores que revelam atitudes menos positivas face à inclusão, não realizarão estratégias educativas eficazes tão frequentemente como os docentes que demonstram atitudes positivas (Van Reusen, Soho e Barker, 2000).

Para que a inclusão seja uma realidade e as atitudes face à diferença sejam cada vez mais positivas é necessário que os processos de mudança envolvam as funções do professor, o seu desenvolvimento profissional, considerando a sua dimensão pessoal, as variáveis do contexto e da cultura deste grupo profissional (Fullan e Hargreaves, 1993).

No entanto existem algumas condicionantes impeditivas do sucesso de uma educação inclusiva onde atitudes de receio, de resistência e de insegurança se afiguram como obstáculos.

Para Vieira (1995) as atitudes de receio dos professores do ensino regular devem-se essencialmente ao facto de estes não se sentirem devidamente preparados para trabalhar com alunos portadores de NEE.

Após uma investigação acerca do tema, Silva (2002, p. 43) afirma que:

“é natural que os professores manifestem atitudes de receio e de resistência face a uma inovação dirigida centralmente e para a qual, de um modo geral, só se criaram dispositivos legais.”.

Palácios (1987) refere que a formação e as atitudes são as duas variáveis mais importantes para que a inclusão seja um êxito. Opinião corroborada por Siegel et al (1994) que, com base numa experiência realizada no Novo México (E.U.A.), concluíram que a formação contínua dos docentes contribuía consideravelmente para uma melhoria de atitude para com os alunos com NEE bem como para o modo como os professores passavam a perspetivar a inclusão.

De facto, para que a inclusão de alunos com NEE na escola regular seja um sucesso é importante que os professores saibam desempenhar determinadas competências, sob pena de resistirem, ou se sentirem incapazes de dar uma resposta adequada a esses alunos, caso não possuam as competências necessárias.

Larrivee e Cook (1979) definiram também algumas variáveis institucionais relacionadas com as atitudes dos pedagogos relativamente à inclusão de crianças com NEE. No final da sua investigação concluíram que: à medida que o nível educativo decresce, as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão tendem a beneficiar de um acréscimo positivo; as variáveis da dimensão da escola, da sala de aula e do tipo de escola são atitudinalmente indiferentes ao desempenho dos docentes perante a inclusão; e que existe uma forte relação entre a disponibilidade de serviços de apoio, o nível de apoio administrativo recebido, a perceção do professor relativa ao êxito obtido e as atitudes face à inclusão.

Contudo, Pedhazur (1981) centrou o seu paradigma de pesquisa na hipótese de que os professores do ensino regular demonstravam atitudes menos favoráveis, quando comparados com os professores do ensino especial.

Taylor et al. (1997) referiram também significativas diferenças entre os professores do ensino regular e os professores da educação especial, não concordando os professores do ensino regular com a entrada na sala de aula de alunos com NEE significativas.

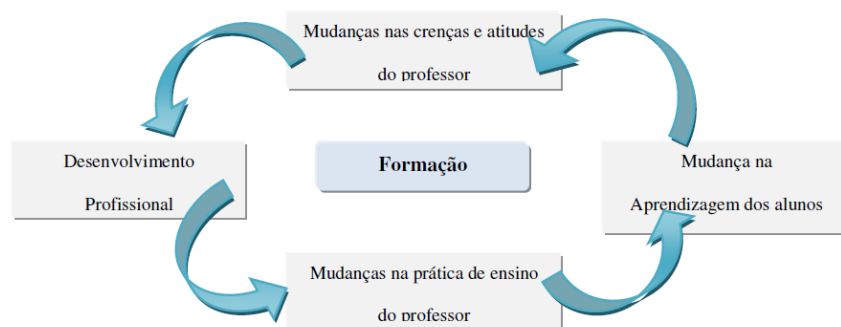
Os professores da educação especial são encarados, neste contexto, como um recurso humano de apoio à inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares sendo-lhes “*requerido que convençam os professores do ensino regular da importância da implementação de uma filosofia de inclusão*” e que “*tomem a responsabilidade e liderem o processo diário da implementação das reformas inclusivas*” (Fox e Ysseldyke cit. in Leitão 2007, p. 292), contudo, de acordo com Sanches (1995, p. 117) e após um inquérito realizado aos docentes de Educação Especial, os mesmos enfatizaram “*sempre a necessidade de se gostar muito³ daquilo que se faz para poder ultrapassar os muitos e demasiados obstáculos em que se tropeça.*”.

Foi realizado em 1985, por Garcia e Alonso, um estudo de investigação tendo como objetivo conhecer as atitudes dos professores do ensino regular face à inclusão de alunos com NEE. Das diversas conclusões do estudo destacam-se como pertinentes o facto de que: os docentes que tinham mais formação tinham atitudes mais positivas face à inclusão; quanto mais elevado o nível de ensino, menos positivas eram as atitudes inclusivas; e quanto mais jovens os professores mais positivas eram as suas atitudes perante a inclusão. (Vaz, 2005).

A severidade da NEE apresenta-se também como um influenciador da inclusão de alunos com NEE. Segundo Leitão (2007, p. 294),

“Vários estudos referem que as crianças com NEE menos severas e que são menos exigentes em termos de resposta do professor são, geralmente, encaradas de uma forma mais positiva com candidatos à inclusão do que crianças com NEE severas.”.

³ Negrito no original.



Sendo mais facilmente aceites em turmas regulares crianças com deficiências motoras moderadas do que alunos com deficiências mentais e perturbações emocionais ou comportamentais.

Apesar de existirem inúmeras investigações relacionadas com as atitudes inclusivas dos professores perante alunos com NEE, todas elas evidenciam a formação como a palavra-chave para a alteração atitudinal pois um professor com maior formação pedagógica será mais propenso a assumir mudanças metodológicas e de atitudes. (Torre, 1995; Plaisance, 2002; Silva, 2002; Melero, 2004).

Na opinião de Marques (2003, p. 106) a questão da formação dos professores é uma enorme mais-valia, pois:

“Uma escola onde os professores têm oportunidades de formação tende a ser um local que promove o empenhamento e o entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem.”.

Para além de a formação aumentar a autoestima e o sentido de competência do professor, o que se confirma nas palavras de Beck e Hillmar (*cit. in* Marques 2003, pp. 84-85), ao referirem que “*quando os professores têm uma boa auto estima e gostam do trabalho que estão a fazer, revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos.*”, a mesma possibilitará uma maior motivação do docente, como constata Marques (2003, p. 99) ao afirmar que “*um professor motivado e empenhado tem muito mais facilidade em proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.*”.

O quadro seguinte confirma a importância da formação e as mudanças que esta origina em favorecimento de uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem.

Quadro 3 – Modelo de Mudança Profissional⁴

Paralelo à formação, e como inferido por Correia e Martins (2000) através do estudo “Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão”, os recursos humanos, os recursos materiais, o número de alunos por turma, o grau de severidade das NEE, o tempo de planeamento e o envolvimento parental são outros fatores que intervêm de forma direta na formação das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular.

Em suma, pode-se afirmar que as atitudes dos professores constituem efetivamente uma variável fundamental no sucesso ou insucesso de uma educação inclusiva, cabendo ao docente o desenvolvimento de atitudes positivas facilitadoras da aprendizagem e a alteração de atitudes negativas que a possam vir a dificultar.

Desta feita, é importante não esquecer que, e de acordo com Marques (2003, p. 117):

“(…)existe uma associação evidente entre o moral dos professores e o moral dos alunos. Um influencia o outro. Quando os professores se mostram pouco empenhados e revelam baixas expectativas face aos alunos, o moral destes tende a diminuir. Uma onda de pessimismo e de descrença percorre toda a escola, tornando extremamente difícil a tarefa dos professores.”.

Como tal, Seligman (2008, p. 59) vem também reforçar esta ideia ao afirmar que “*Um estado de espírito positivo (...) leva as pessoas a uma maneira de pensar que é criativa, tolerante, construtiva, generosa, não defensiva e lateral.*”, o que facilitará a ampliará o sucesso das aprendizagens de todos os alunos.

Para o mesmo autor (Seligman, 2008, p. 209), “*A vida laboral está a passar por uma grande mudança nos países mais ricos.*”, estando “*A nossa economia (...) a mudar rapidamente da economia financeira para a economia da satisfação.*”. Desta forma, Seligman (2008, p. 210) afirma que:

⁴ Fonte: Ribeiro (2008), adaptado de Guskey (1986)

“Reestruturar o seu emprego para poder empregar as suas forças e virtudes todos os dias não só torna o trabalho mais agradável, como também metamorfoseia um trabalho rotineiro ou uma carreira estagnada numa vocação.”.

Esta premissa vem reforçar a valorização positiva das atitudes dos professores face ao seu trabalho, ganhando um sentido ainda mais forte se essa mesma vocação se basear na inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

Capítulo III – Psicologia Positiva e Otimismo

3.1 Gênese da Psicologia Positiva

Embora se venham a discutir os efeitos da felicidade humana desde a Grécia antiga, e após alguns psicólogos humanistas terem desenvolvido algumas teorias (nomeadamente, Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm e Carl Jung), a falta de evidências sólidas fez com que as mesmas caíssem por terra. Contudo, o recente aparecimento de psicólogos positivos e humanistas fez com que as pesquisas primordialmente formuladas encontrassem suporte empírico, destacando-se neste campo de estudo Donald Clifton, Albert Bandura, Martin Seligman, Ed Diener, Mihaly Csikszentmihalyi, C.R. Snyder, Christopher Peterson, Shelley Taylor, Barbara Fredrickson, Charles S. Carver, Michael F. Scheier, Jonathan Haidt, entre outros. (Sheldon e King, 2001; Patterson e Joseph, 2007; Seligman, 2008).

Para Sheldon e King (2001, p. 216) a Psicologia Positiva é então necessária como “*estudo científico das forças e virtude humanas ordinárias.*”.

Mas concretamente, em que consiste a Psicologia Positiva e quais os tópicos aí incluídos?

Segundo Oliveira (2010, p. 15):

“Para já, a própria terminologia é vacilante. Pode falar-se de emoções positivas mas também de valores, de virtudes, de positividade, qualidade de vida, forças de carácter, funcionamento ou dinamismo humano optimal, assertividade, (sin)energia psíquica.”.

Mas, no geral, o movimento da Psicologia Positiva investiga de que forma as relações pessoais e até as institucionais apoiam a procura de maior satisfação e sentido, tentando compreender os aspetos positivos do ser humano e o que o leva a sentir-se bem e fornecer significado à sua vida.

Este movimento teve início em 1998, quando o psicólogo Martin Seligman assumiu a presidência da *American Psychological Association (APA)* e afirmou que a prática da psicologia se encontrava incompleta.

Para este sexagenário, professor da Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, a psicologia clínica estava essencialmente centrada na cura das patologias dos indivíduos, negligenciando, deste modo, o estudo dos aspetos virtuosos da natureza humana. Em termos de intervenção, este ramo da Psicologia defende que tratar “*não é apenas arranjar o que está danificado; é também cuidar de algo ou alguém e fomentar o que temos de melhor*” (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000), amplificando-se as forças ao invés de se corrigirem as fraquezas.

Apesar de Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi não clamarem pela originalidade ao afirmarem que “*a Psicologia Positiva não é uma ideia nova*” (Oliveira, 2010, p. 12), foram estes o principais responsáveis por trazerem esta temática para a luz de investigações rigorosas e controladas, sendo extremamente importante não esquecer que a mesma nunca se afasta da mais rigorosa metodologia científica característica na área das ciências sociais e do comportamento.

Averiguando a dimensão biológica da felicidade, os investigadores admitem a existência de uma faceta biomolecular em que o cérebro é o centro de comando de alterações químicas e fisiológicas que acompanham as emoções positivas, e como refere Oliveira (2010, p. 67): “*O otimismo é abordado sobre as mais diversas perspetivas, incluindo a neurobiológica.*”.

Seligman (2008, p. 329) conta-nos no seu livro *Felicidade autêntica* que:

“A Psicologia Positiva passou de um brilho nos olhos de três pessoas no Iucatão durante a primeira semana de Janeiro de 1998 a um movimento científico.”.

O mesmo autor (Seligman, 2008, p. 331) afirma ainda que vê:

“a Psicologia Positiva como uma mera alteração de foco da psicologia, do estudo de algumas das piores coisas da vida para o estudo daquilo que faz com que a vida valha a pena ser vivida.”.

O conteúdo desta ambição científica assenta em três pilares fundamentais: o estudo da emoção positiva, o estudo do carácter positivo, e o estudo das instituições positivas. Relativamente ao estudo do carácter positivo (as forças e virtudes cujo exercício regular produz a emoção positiva) Mihaly Csikszentmihalyi, Ray Fowler e Martin Seligman consideram “*que o carácter positivo estava a precisar de um sistema de classificação*

exactamente do mesmo modo que as doenças mentais antes do DSM III’ (Seligman, 2008, p. 330), pois “*A psiquiatria tinha-nos dito quais eram as perturbações mentais. A Psicologia Positiva, sob a sua liderança, informar-nos-ia sobre as sanidades.*”. Relativamente às instituições positivas, Seligman (2008) refere que as famílias e as comunidades fortes, a democracia, a liberdade de comunicação, a educação e as redes de segurança económica são disso exemplo, sendo estruturas maiores que transcendem o indivíduo isolado, apoiando o carácter positivo que por sua vez engendra a emoção positiva.

No entanto, para alguns, a Psicologia Positiva pode ser erradamente identificada, assim, e segundo o *site* de Psicologia Positiva⁵, é relevante referir exatamente o que não é a Psicologia Positiva, referindo que a mesma não é:

“(…) um exercício de auto-ajuda nem um método mágico para alcançar a felicidade; (…)
não deve ser confundida em caso algum com uma corrente dogmática que pretende atrair adeptos nem seguidores, e em caso algum deve ser entendida fora de um rigoroso contexto profissional.”

Uma questão que se levanta neste momento é: Por que motivo a Psicologia Positiva é um movimento tão recente? De acordo com Nunes (2007) existem três grandes razões para tal facto. A primeira prende-se com o apelo mais pungente da perturbação e do sofrimento, sendo a patologia o grande foco do investimento clínico. A segunda é mais de ordem pragmática e histórica reportando-se ao final da Segunda Guerra Mundial e ao regresso a casa dos ex-combatentes, na sua generalidade em sofrimento físico e psíquico, voltando a aumentar a importância do estudo da psicopatologia e dos tratamentos médicos. A terceira razão é, segundo a autora, questionável, referindo-se ao natural destaque para o negativo, relacionado com a natureza humana e com as teorias dos indivíduos sobre os processos psicológicos, havendo até literatura documentando que os acontecimentos negativos têm maior impacto que os positivos no ser humano.

Este novo campo científico interessou-se por traços psicológicos e experiências consideradas positivas tais como o otimismo, a satisfação, o bem-estar, a felicidade, a gratidão, a esperança, a resiliência e a empatia, tendo como principal objeto de estudo o funcionamento saudável e adaptativo do ser humano.

⁵ Fonte <<http://psicologia-positiva.com/2009/12/%c2%bfque-es-la-psicologia-positiva/>>. Consultado em 27/07/2012.

Segundo Seligman (2008, pp. 325-381), “*A felicidade e o bem-estar são os resultados desejados da Psicologia Positiva*”, sendo a palavra «felicidade» “*o termo predominante que descreve toda a panóplia de objectivos da Psicologia Positiva.*”. Porém como as formas de aumentar as emoções positivas têm divergido, o mesmo autor divide-as em três tipos: as que se dirigem para o passado, como a satisfação, o contentamento, o orgulho e a serenidade; as que se dirigem para o futuro, como o otimismo, a esperança, a confiança em nós próprios, a confiança nos outros e a fé; e as que se dirigem para o presente, como os prazeres e as gratificações, contudo estas são atividades que gostamos de fazer, em oposição os prazeres corporais e os prazeres mais elevados que são sentimentos subjetivos.

Neste contexto surge então o otimismo como um dos tópicos de maior interesse para os investigadores da Psicologia Positiva.

3.2 O Otimismo

De acordo com Oliveira (2010, p. 67):

“Há autores que abordam este tema superficialmente, a roçar a charlatanice, mas o otimismo também é tratado com seriedade científica, particularmente a partir da última década do século passado.”.

Segundo Peterson (2000), o otimismo “*promete ser um dos importantes tópicos de interesse para a ciência social positiva*”.

De acordo com Marcos (2006, p. 28), otimismo é:

“uma forma de sentir e de pensar que nos ajuda a utilizar judiciosamente as nossas próprias habilidades e os recursos do meio envolvente e a lutar contra as adversidades sem nos desmoralizarmos.”.

Para o antropólogo Tiger (1979), o otimismo é:

“uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer.”

Seligman (2008, p. 23) define este conceito como a forma como as pessoas explicam a si próprias os seus sucessos e fracassos, referindo que:

“As pessoas otimistas tendem a interpretar as suas perturbações como transitórias, controláveis e específicas de uma situação. As pessoas pessimistas, por oposição, acreditam que as suas perturbações duram para sempre, desvalorizam tudo o que fazem e são descontroladas.”.

Carver e Scheier (1990) definem otimismo como uma característica cognitiva (um objeto, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido com sucesso. No entanto, para estes autores, o otimismo não provém unicamente da inteligência ou da cognição mas também de uma grande componente emocional e motivacional.

Estes dois autores fazem a distinção entre otimismo disposicional (pessoal) e otimismo situacional (social), definindo o primeiro como uma forma segundo a qual as pessoas tentam cumprir os objetivos a que se propõem recorrendo a uma postura de confiança e de persistência, mesmo perante dificuldades, ou optando por uma atitude de dúvida e de hesitação. Designam ainda o seu modelo como sendo de autorregulação, tendo subjacente a ideia de que o indivíduo otimista persiste em atingir os seus objetivos, contrariamente ao sujeito pessimista que evidencia uma tendência para desistir dos objetivos a que se propôs (Scheier e Carver, 1985).

3.3 Otimismo versus Pessimismo

Erroneamente se associa insensatez e ingenuidade a pessoas felizes, todavia, a tristeza não proporciona mais sabedoria, existindo até provas de que pessoas felizes têm maior capacidade de enfrentar situações negativas e até de aprender com elas.

Vários céticos em relação à Psicologia Positiva criticam a questão da felicidade enquanto um objetivo e para Seligman (2008, p. 56):

“A perspectiva do feliz mas estúpido tem uma proveniência muito respeitável. C. S. Peirce, o fundador do pragmatismo, escrevia em 1878 que a função do pensamento é aliviar a dúvida: nós não pensamos, nós mal temos consciência, até alguma coisa correr mal.”.

Além de que o próprio Nietzsche (*cit. in* Oliveira 2010, p. 66) “*conclui que o optimismo afinal prolonga o sofrimento humano porque ilude a crua realidade, sendo melhor olhar o sofrimento de frente.*”.

Porém, para Scruton (2011, p. 163):

“Os pessimistas globais, cujo pessimismo priva o mundo do seu aspecto sorridente e que recusam ser animados seja pelo que for, incluindo a perspectiva da sua própria extinção final, são personagens nada atraentes – nada atraentes para os outros, e também para eles próprios.”.

Perante a charada popular que consiste em encher um copo de água até metade e questionar o sujeito se o mesmo está meio cheio ou meio vazio espera-se então que um otimista responda que está meio cheio, por oposição ao pessimista que responderá que se encontra meio vazio. Ora, esta situação leva a pensar que o otimismo e o pessimismo são duas disposições distintas, porém, para alguns autores, o otimismo e o pessimismo não podem ser meramente encarados como duas qualidades diferentes, sendo ambos igualmente necessários em diversas ocasiões.

Assim, pode-se afirmar que ser excessivamente otimista poderia até ser perigoso, uma vez que uma certa quantidade de pessimismo permite acionar mecanismos de defesa e proteção que uma atitude cegamente otimista não permitiria avaliar corretamente.

Como refere Oliveira (2010, p. 71):

“(…) o optimismo não será panaceia para todos os males, nem é desejável um optimismo a todo o custo, um optimismo ilusório, que ultrapasse um sã realismo. Deve tratar-se de um optimismo realista ou dum «optimismo flexível» e não irrealista ou «cego».”.

Sobre este assunto, Marcos (2006, p. 59) refere que:

“O pessimismo defensivo consiste em esperar o pior com o fim de preparar-se para todas as possibilidades de fracasso. Para esse efeito, criam-se expectativas muito baixas perante situações difíceis com o objectivo de adaptar-se a tudo o que possa correr mal. Na minha opinião, no fundo, o pessimismo defensivo é uma tática otimista, pois procura estimular «a força positiva do pensamento negativo» e transformar o medo em acção.”.

Assim, uma pessoa excessivamente otimista acredita na sua indestrutibilidade, e é nesses casos que uma certa dose de pessimismo faz toda a diferença, tornando a pessoa mais objetiva.

Fundamentando esta ideia, Oliveira (2010, p. 65) diz que:

“(…)embora o optimismo seja de todo recomendável, não se deve cair no que Held (2002) designa de «tirania da atitude positiva» na América, pois uma grande «pressão» para se ser positivo, assertivo ou pró-activo poderia gerar efeitos contrários e contribuir para certas formas de infelicidade.”.

Scruton (2011, pp. 26-163) declara também que embora não se proclame um pessimismo global, é necessária uma “*dose ocasional de pessimismo para moderar as esperanças que doutro modo poderiam arruinar-nos.*”, referindo igualmente que:

“As pessoas verdadeiramente alegres, porém, que amam a vida e estão gratas pela sua dádiva, têm grande necessidade de pessimismo, em doses suficientemente pequenas para serem digeríveis mas suficientemente subtis para visarem as loucuras que as rodeiam, que doutro modo envenena as suas alegrias.”.

Seligman (2008, p. 318) afirma ainda que:

“quando estamos numa competição mortal, quando se trata de comer ou ser comido, o medo e a ansiedade são os nossos motivadores e os nossos guias.”.

Depreendendo-se então que “*a emoção negativa evoluiu para nos ajudar a ganhar os jogos do tipo ganhar-perder*” (Seligman, 2008, p. 318) ao passo que:

“Quando estamos numa situação da qual todas as pessoas podem beneficiar – cortejar, caçar juntos, educar crianças, cooperar, plantar sementes, ensinar e aprender –, a alegria, o bom humor, o contentamento e a felicidade motivam e guiam as nossas ações.”.

Permitindo afirmar que “*a emoção positiva evoluiu, então, para nos motivar e guiar através dos jogos do tipo ganhar-ganhar*” (p. 318)

De acordo com Reivich⁶, “*O optimismo é um motivador maravilhoso mas precisa casar-se com a realidade*”.

⁶ Fonte <<http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NjA=>>>. Consultado em 27/07/2012.

É então aqui que se pode introduzir o conceito de otimismo flexível, pois apesar de o otimismo ser benéfico existem algumas limitações, que segundo Seligman (2002) podem: impedir-nos de ver a realidade com clareza; ajudar algumas pessoas a fugirem da responsabilidade dos seus próprios atos; e funcionar melhor numas culturas do que em outras.

Segundo o mesmo autor (Seligman, 2002)⁷, o que se pretende não é um otimismo cego, mas um otimismo flexível (com os olhos abertos), pois temos de ser capazes de utilizar o pessimismo da realidade quando necessitamos dele, mas sem nos acostumarmos às suas sombras escuras. Desta forma, os benefícios deste otimismo são ilimitados.

3.4 Vantagens do Otimismo

Atualmente existem diversos estudos que comprovam que as emoções positivas promovem a longevidade, o funcionamento individual e coletivo, o bem-estar psicológico e a saúde física. Assim, segundo Fredrickson (2001), as emoções positivas promovem a saúde física, intelectual e psicossocial, que perduram muito depois de a emoção positiva ter desaparecido. Seligman (2008, p. 262) refere ainda que:

“(...)graças ao trabalho de Barbara Fredrickson, a emoção positiva tem consequências que são abrangentes, formadoras e permanentes. Ao contrário da emoção negativa, que estreita o nosso repertório para lutar contra a ameaça imediata, a emoção positiva publicita o crescimento.”.

Acrescentando também que:

“As pessoas felizes lembram-se mais dos acontecimentos bons e esquecem-se mais dos maus. Por contraste, as pessoas depressivas são muito precisas sobre ambos.” (p. 57).

Na opinião de Oliveira (2010, pp. 65-66):

“O optimismo está ligado ao estilo exploratório, ao bom humor, à felicidade, esperança, perseverança, bom nível de realização, resiliência, saúde física, popularidade, etc. enquanto o pessimismo se relaciona com a depressão, infelicidade,

⁷ Fonte < <http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NjE=>>. Consultado em 27/07/2012.

desesperança, passividade, morbidade, falta de resistência ou vulnerabilidade aos contratempos, doença (mesmo morte), impopularidade.”.

Nesta perspectiva considera-se então que o otimismo é uma atitude benéfica a diversos níveis e que o pessimismo acarreta alguns custos na qualidade de vida global do indivíduo.

Segundo Seligman⁸, as vantagens de ser otimista incluem: melhor saúde; longevidade; vida mais feliz; menos *stress* e ansiedade; carreiras de sucesso; melhor qualificação educacional; melhores relacionamentos; melhor resolução de problemas; mais resiliência perante adversidades; e lidar melhor com o fracasso.

Ao passo que as desvantagens de ser pessimista acarretam: depressão; morrer jovem; inércia face a adversidades; ter um sistema imunológico baixo; aumento dos problemas de saúde, tanto física como mental; não possuir um bom desempenho profissional; falhar quando confrontado com situações críticas; e relacionamentos mais pobres.

Segundo Barros, Barros e Neto (*cit. in* Oliveira 2010, pp. 71-72) são:

“características da pessoa otimista (o pessimista é o contrário): sociável, sentido de eficácia pessoal, objectivos precisos na vida, saber sair-se bem dos insucessos, internalidade em termos de locus do controlo e de atribuições, perseverança, responsabilidade, sentido de humor, realismo (não perfeccionismo). Inimigos do optimismo são: atitudes perfeccionistas, baixa auto-estima, medo de arriscar... (ao contrário, o optimista começa por dar os primeiros passos, ciente de que todas as grandes caminhadas começam pelo primeiro passo).”.

Ora, de acordo com Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 43):

“Vale definitivamente a pena ser otimista. Em termos da experiência social – aspecto central desta nossa vida em comunidade – os optimistas têm o melhor do fruto da vivência colectiva, pois são mais sociáveis e têm mais amigos.”.

Mediante esta análise e sabendo que a escola é, por excelência, o local onde as crianças aprendem as regras da convivência social, torna-se pertinente abordar a presença do otimismo no ensino/educação.

⁸ Fonte

<<http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NTY=>>.
Consultado em 27/07/2012.

3.5 Otimismo e Educação

Sobre este tema, já estão disponíveis com relativa facilidade alguns estudos e pesquisas e encontram-se até no nosso país alguns autores de referência (Neto, Marujo e Perloiro, 1999). Existem também cada vez mais indivíduos interessados em educar para o otimismo, sejam eles os filhos ou os alunos.

Oliveira (2010, p. 71) afirma que:

“Ninguém duvida da importância do otimismo para a felicidade da pessoa, para a sua saúde física e psíquica, e também para o seu sucesso profissional (pense-se, por exemplo, a nível pedagógico, nas vantagens de ter um professor otimista ou nos malefícios de um professor pessimista).”.

No entanto, e como referem Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 19),

“Os professores são talvez das classes profissionais em que a mudança é mais lenta e difícil de desencadear. As razões serão inúmeras, profundas e justificáveis, mas se há coisa de que a escola actual precisa é de metamorfoses.

A escola portuguesa é um local de sofrimento para a maioria dos professores e para a quase totalidade dos alunos. Para os primeiros é uma fonte de *stress* e de frustrações diárias, para os segundos “uma seca” minuto a minuto.

A exaustão dos professores deve-se à exposição prolongada a condições negativas e “stressantes”, que incluem desgaste físico e emocional (...), remuneração não adequada, ausência de boa formação contínua, despersonalização e falta de realização profissional.

Do lado dos alunos, a escola é um local onde muitas vezes lhes exigem intenso trabalho, sucesso no rendimento, passividade, obediência, controlo, e em troca lhes não dão razões para envolvimento activo, diferenciação, motivação e prazer.”.

Ora, se a situação escolar é, assim como se verifica, tão obscura, como se poderão então educar os nossos alunos para o otimismo? Esta questão é deveras pertinente, mas existem respostas...

Pajares (2001) comparou, num grupo de adolescentes, alguns conceitos, como o otimismo, com diferentes teorias da motivação, concluindo que quanto maior a positividade maior o favorecimento da motivação e realização académicas.

Todavia primeiramente tem de existir a necessidade interior (essencialmente por parte do professor) em iniciar uma nova era de positividade e êxito, onde se celebrem os sucessos do dia a dia ao invés de nos afundarmos no pessimismo que se vivencia atualmente a nível global. (Neto, Marujo e Perloiro, 1999).

Após se sentir esse ímpeto, há que pôr em prática alguns fundamentos promotores de otimismo. Para isso os autores acima referidos criaram o perfil do professor otimista, e criaram também uma listagem de aspetos que caracterizam um professor de sucesso. Logicamente que só um *Superprofessor* conseguiria vivenciar diariamente todos estes aspetos, mas como refere Marcos (2006, p. 167):

“As pessoas que esperam conseguir aquilo a que aspiram tendem a trabalhar mais intensamente e durante mais tempo do que aquelas que não esperam alcançar os seus objetivos.”.

Como tal, ser um *Superprofessor* significa para os autores Neto, Marujo e Perloiro, (1999, pp. 41-42):

1. Partilhar um espírito alegre e entusiasmado.
2. Saber que aprender é um processo afetivo, e que se deve dar prioridade às emoções envolvidas na aprendizagem.
3. Gostar daquilo que faz e ter prazer em estar com os seus alunos.
4. Inspirar e motivar alunos e colegas.
5. Conseguir ligar o que ensina à vida real e aos interesses dos alunos.
6. Conhecer cada aluno de uma forma individualizada.
7. Ter alunos com um bom desempenho, dentro das capacidades que possuem.
8. Ter alunos felizes, que sorriem, que brincam, que têm sentido de humor e que gostam de estar na sala de aula.
9. Ter alunos que o/a admiram e que não têm “medo” de si nem o/a desrespeitam.
10. Ser um modelo positivo e credível, ou seja, alguém que alunos e colegas gostam de imitar.
11. Conseguir estabelecer um bom diálogo, pais-professor-aluno-escola.
12. Gostar tanto de ensinar como de aprender, e ter vontade de saber sempre mais.
13. Ter alunos que se entrem ajudam, tanto nos aspetos escolares como nas relações sociais.
14. Ter turmas que não têm nenhum alvo “excluído” ou posto à margem.
15. Ter alunos reflexivos, participativos e criativos, que falam, expõem as suas ideias e o/a confrontam de forma saudável.

16. Ter alunos que lhe oferecem uma flor, lhe dão um beijo/abraço, lhe mostram os seus poemas ou, de qualquer outra forma, consigo partilham o seu mais profundo sentir.
17. Ter alunos que, já adultos, lhe vêm agradecer aquilo que lhes ensinou.
18. Ter alunos que escolhem ser professores no futuro por causa da forma fantástica como desempenha essa sua função.
19. Ter alunos que, daqui a muitos anos, num qualquer debate ou conversa, vão buscar as memórias que guardaram de si como um dos mais positivos exemplos de doação pessoal e envolvimento pessoal.

Naturalmente que qualquer professor ambiciona vivenciar e rever-se nestes aspetos, contudo, este será um ponto de partida para educar os alunos para o otimismo, até porque pais e professores ainda são os elementos mais influenciadores no ensino de atitudes e crenças, sendo na família e na escola que os alunos irão encontrar modelos marcantes. (Neto, Marujo e Perloiro, 1999)

Seligman (2008, p. 61) afirma que “*A investigação sugere que mais felicidade causa, na realidade, mais produtividade e um rendimento mais elevado.*”. O mesmo autor refere também que:

“Quando se tenta definir se é a felicidade ou a produtividade que surge primeiro (induzindo a felicidade experimentalmente e depois verificando a realização posterior), verifica-se que os adultos e as crianças a quem se induz o bom humor escolhem objectivos mais elevados, são melhores trabalhadores e persistem durante mais tempo numa diversidade de tarefas laboratoriais.”.

Partindo do princípio que só se pode dar aquilo que se tem, um professor otimista irá conseguir que os seus alunos sejam indivíduos igualmente otimistas, felizes, descontraídos, entusiasmados, confiantes, positivos, que sentem que os seus sucessos dependem dos seus esforços, em suma, indivíduos que querem aprender, descobrir e crescer (Neto, Marujo e Perloiro, 1999).

Assim, confirmar-se-á na prática que “*as estruturas fazem as pessoas, mas as pessoas fazem as estruturas*” (Neto, Marujo e Perloiro, 1999, p. 39).

Como tal e segundo Seligman (*cit. in Oliveira 2010, p. 13*) “*é necessário ensinar às novas gerações a resiliência, a esperança, o optimismo, para as tornar mais resistentes à depressão e capazes de levar uma vida mais feliz e produtiva.*”, encaminhando-os

para uma visão da vida mais otimista, onde o mais importante é a forma como lidamos com os acontecimentos do que os próprios acontecimentos em si.

Relativamente ao ensino do otimismo, na publicação do artigo relacionado com a Psicologia Positiva e intervenções em sala de aula, Seligman et al (2009, p. 293) referem que:

“A educação positiva é definida como a educação tanto para os saberes tradicionais como para a felicidade. A alta prevalência mundial de depressão entre os jovens, o pequeno aumento na satisfação com a vida, e a sinergia entre a aprendizagem e a emoção positiva argumentam que as aptidões para a felicidade devem ser ensinadas na escola. Há evidências substanciais em estudos controlados que referem que as aptidões que aumentam a resistência, a emoção positiva, o empenho e o significado podem ser ensinados aos alunos.”.

Os mesmos Seligman et al. (2009, p. 295), após diversos estudos referem:

“Concluimos que, se for possível, o bem-estar deve ser ensinado na escola por três motivos: como um antídoto para a depressão, como um veículo para o aumento da satisfação de vida, e como um auxílio para uma melhor aprendizagem e de pensamento mais criativo. Como a maioria dos jovens frequentam a escola, as escolas oferecem a oportunidade de alcançá-los e melhorar o seu bem-estar em grande escala.”.

No entanto, estes estudos associavam o bem-estar à educação. Hoy, Hoy e Kurz (2007), realizaram um estudo no qual se desenvolve e testa o constructo do otimismo académico, tendo como principais objetivos testar o constructo do otimismo académico ao nível individual e identificar indicadores importantes do sentido do otimismo académico dos professores.

Para estes autores o otimismo académico é um retrato rico da atividade humana que explica os julgamentos dos professores em termos das dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Assim, estes autores suspeitam que o otimismo académico também pode ser uma característica importante dos professores pois a confiança, a eficácia, e o entusiasmo profissional têm significados paralelos ao nível de cada professor (Hoy, Hoy e Kurz, 2007).

No entanto, este estudo não é simplesmente sobre o otimismo e os professores otimistas; mas sim sobre o otimismo académico, as crenças dos professores sobre o

ensino e gestão, o seu compromisso com a profissão, a confiança nos pais e nos alunos para cooperarem no processo de ensino/aprendizagem e o acreditar na sua própria capacidade para superar as dificuldades e reagir ao fracasso com resiliência e perseverança.

Este estudo é o primeiro a examinar o otimismo académico ao nível do professor, onde Hoy, Hoy e Kurz (2007) referem que a eficácia do professor, a sua confiança nos pais e alunos e o seu entusiasmo profissional são elementos-chave na construção geral do otimismo académico do professor, o qual origina professores empenhados, comprometidos, enérgicos, resistentes e conscienciosos das realizações dos alunos, realizando essas tarefas através da cooperação e do vínculo, e não com pressões e punições. Como tal, os autores referem, e mediante os resultados obtidos no seu estudo, que a construção do constructo do otimismo académico é potencialmente importante e digno de um estudo mais aprofundado.

Assim, os autores desenvolveram um instrumento que permite avaliar o constructo do otimismo académico, sendo esta a medida de uma característica individual dos professores, a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005).

O mesmo instrumento divide o constructo do otimismo académico em três componentes, sendo elas a eficácia do professor, a confiança nos pais e alunos e o entusiasmo profissional.

Assim, é agora pertinente explicitar os conceitos de eficácia do professor, confiança nos pais e alunos e entusiasmo profissional.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, (1998, p. 202) definem a noção de eficácia do professor, como a capacidade do professor

“avaliar a sua capacidade de trazer ao cimo os níveis desejados de empenho do aluno e de aprendizagem, mesmo entre os alunos que possam ser difíceis ou estar desmotivados.”.

Esta é uma das poucas características do professor relacionadas com o desempenho do aluno. Uma das razões prende-se com a crença do professor de que é capaz de afetar

a aprendizagem do aluno, logo define expectativas mais altas, aplica um maior esforço e persiste perante dificuldades.

Professores eficazes devem também ser capazes de estabelecer relações de confiança com os seus alunos e respetivos pais. Uma relação de confiança inclui sentimentos de benevolência, dependência, competência, honestidade e abertura (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Em geral, os professores devem acreditar que os seus alunos possuem abertura à aprendizagem, capacidade de agarrar conceitos e à honestidade. Similarmente à noção de eficácia, os professores estabelecem altas expectativas para os alunos em quem confiam e de cujos pais dependem para apoio.

Segundo os mesmos autores (Hoy, Hoy e Kurz, 2007), o ênfase académico e a pressão académica são utilizados de forma permutável para referir as crenças dos professores sobre sucesso académico e a sua concentração em tarefas académicas. Enquanto anteriormente era estudado como uma variável escolar, este estudo examina individualmente o ênfase académico dos professores. O ênfase académico deve aumentar o tempo que os alunos passam de forma bem sucedida e ativamente envolvidos em tarefas académicas que se relacionam positivamente com a aprendizagem do aluno (Woolfolk, 2007). O ênfase académico capta o desempenho comportamental da eficácia e da confiança, possuindo, o constructo do otimismo académico, aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Neste ponto torna-se pertinente indagar: como se sentirá um professor otimista que tenha na sua turma um aluno com NEE?

Tentar-se-á obter a resposta a esta questão de seguida, analisando a inclusão de uma perspetiva otimista.

3.6 Otimismo e Inclusão

A análise dos pontos anteriores permite constatar que o otimismo está cada vez mais inserido numa perspetiva educacional, contudo, a associação entre o otimismo e a inclusão é uma área sobre a qual ainda não existem estudos realizados.

No entanto, e mediante o disposto em Oliveira (2010, p. 13):

“vários autores tentam aplicar mais concretamente a Psicologia Positiva às crianças, aos idosos, às pessoas com deficiência física, ao contexto multicultural, ao trabalho e ainda ao campo da ética.”.

Em certa medida acaba por ser compreensível esta lacuna, visto a própria Psicologia Positiva estar ainda nos primórdios da sua existência, no entanto, com o evoluir da consciência positiva, principalmente nos contextos escolares, acredita-se que muito em breve irão encontrar-se investigações que associem estas duas grandes áreas educacionais e que proclamem, cada vez com maior premência, a aplicação do otimismo em especial em turmas com alunos com NEE.

Como tal e pesquisando acerca do perfil de funcionalidade de um professor do Ensino Básico, encontrou-se no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* publicado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (200, p. 23), um conjunto de competências

“concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.”.

Assim, o professor deverá, e tomando como referente o pressuposto pela lei de bases do sistema educativo, promover e desenvolver um conjunto de princípios e valores através quais proporcione aos alunos:

- “• A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, 2001, p. 23)

Analisando o referido perfil pode-se afirmar que se trata de um conjunto de tarefas, até certo ponto, ambiciosas, contudo se se constatar que o professor possui uma turma

inclusiva, essas tarefas ganham toda uma nova dimensão, pois para além do ensino dos restantes elementos, terá de proporcionar experiências de aprendizagem adequadas e significativas aos alunos com NEE (independentemente da tipologia da Necessidade Educativa Especial dos alunos em questão). No entanto, e como refere Marcos (2006, p. 76) “*Os optimistas transformam os seus anseios em desafios e confiam na sua capacidade para superar as barreiras que se interpõem no seu caminho*”, assim sendo, considera-se que uma das condições *sine qua non* de todos os professores deveria ser o otimismo.

De acordo com Nielsen (1999, p. 23):

“O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.”.

Mediante esta perspectiva, a inclusão e o otimismo apresentam-se então como uma união deveras salutar, até porque segundo Paiva (2008, p. 66):

“Incluir os alunos com NEE numa sala de aula, é construir uma oportunidade de acesso a uma educação de qualidade quer para eles quer para os seus colegas sem dificuldades.”.

Esta premissa remete para o ponto número 13 da listagem de aspetos que caracterizam um professor de sucesso, o qual refere que ser um professor de sucesso significa “Ter alunos que se entreejudam, tanto nos aspetos escolares como nas relações sociais.”.

Segundo a mesma autora (Paiva, 2008, p. 66):

“Este princípio que defendemos assenta no pressuposto de que a heterogeneidade e a diversidade são um valor e nunca um obstáculo. Poderá mesmo tornar-se motor de uma nova geração mais justa, mais solidária, mais verdadeira.”.

De acordo com Sousa (2007, p. 23):

“As crianças com NEE têm os mesmos direitos que as outras crianças, mas muitas vezes são vistas como incapazes frente à deficiência que apresentam.

As crianças com NEE têm sentimentos, muitas vezes ocultos por medo de se expressarem e ser erroneamente discriminados ou recriminados.

As crianças têm o sentimento mais puro e verdadeiro em relação às pessoas que lidam com elas (...) muitas vezes estes sentimentos ficam recolhidos frente ao tratamento que recebem.”.

Como tal, e de acordo com Ribeiro (2007)⁹,

“O grande desafio que uma visão otimista nos coloca é o de transmitir às crianças uma mensagem de alegria, esperança, confiança em si próprias e no futuro, sem escamotear que as dificuldades e preocupações fazem parte da vida!”

Esta é uma afirmação pertinente e que posta em prática, trará benefícios a todos os alunos, associada à conclusão de Peterson (*cit. in Oliveira 2010, p. 72*) que afirma que “*o optimismo e os seus benefícios são possíveis para todos, desde que abordemos o optimismo duma forma persistente.*”.

Agora imagine-se estes mesmos benefícios para os alunos com NEE, que se sentem diferentes, excluídos e inferiorizados por não conseguirem realizar as mesmas tarefas que os seus colegas. Mediante esta perspectiva o otimismo ganha uma conotação bem maior.

Enfatizando esta ideia, Seligman (2008, p. 263) afirma que:

“(...) a emoção positiva é tão abundante nas crianças por ser um período fundamental para o alargamento e construção de recursos cognitivos, sociais e físicos. (...) Primeiro, gera diretamente a exploração, que por sua vez permite o domínio. O domínio em si produz mais emoção positiva, criando uma espiral ascendente de um sentimento bom, mais domínio e mais bons sentimentos. (...) Ao contrário, quando experimenta uma emoção negativa, ela está a construir uma fortaleza que a mantém naquele local onde permanece segura e impenetrável, com o custo de bloquear a sua expansividade.”.

Ainda segundo Ribeiro (2007)¹⁰, “*Um olhar otimista poderá ajudar-nos a focar a nossa atenção mais nos talentos das nossas crianças do que nas dificuldades em educá-las.*”.

⁹ Fonte < <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=13>>. Consultado em 27/07/2012.

Opinião também corroborada por (Neto, Marujo e Perloiro, 1999, p. 103) “*educar não é fazer sofrer nem denegrir, mas puxar pela excelência que há em cada um.*”.

Cury (2004, pp. 146-147) afirma também que “*Ser educador é ser promotor da autoestima*” e acrescenta que se os alunos “... *deixarem de acreditar na vida, não haverá futuro.*”.

Contudo, até que ponto o otimismo dos professores estará associado a atitudes inclusivas de alunos com NEE?

Segundo Blanco (1997) e Carvalho (2007), o ponto mais delicado e difícil de uma formação de professores no campo da educação inclusiva é precisamente o da modificação das suas atitudes e percepções.

Bento (1997) reconhece que os professores necessitam de formação que os capacite para identificar os problemas, as insuficiências e os distúrbios apontados e a desencadear diversas medidas para os abordar. Mas para além do conhecimento, é necessária a formação de uma atitude de profunda empatia e responsabilidade humana para com os alunos com carências, problemas e deficiências.

Desta forma, o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam responder às necessidades educativas da criança e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 1999).

Novamente, as atitudes inclusivas aparecem interligadas com o otimismo, e embora o termo “produtividade” não se aplique ao ensino, as atitudes positivas, os sentimentos de otimismo e de autoeficácia nos professores podem, não só melhorar o desempenho e bem-estar do professor, mas também conduzir a melhores resultados no desempenho dos alunos (Bandura, 1997).

De acordo com Seligman (2008, p. 113) os benefícios do otimismo são maiores ainda, pois:

“O otimismo e a esperança provocam uma maior resistência à depressão quando somos atingidos por acontecimentos negativos, oferecem um melhor desempenho no

¹⁰ Fonte < <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=13>>. Consultado em 27/07/2012.

trabalho, especialmente quando nos deparamos com desafios e uma melhor saúde física.”.

Torna-se evidente que a associação entre a inclusão e o otimismo é, sem sombra de dúvidas, uma mais-valia para todos os intervenientes no processo (aluno, colegas, professor, pais, bem como toda a comunidade educativa), pois como afirma Ainscow (2002), há a necessidade de estudar os processos de inclusão, em todas as componentes e dimensões incluindo os seus protagonistas. Afirmção corroborada por Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 74), ao afirmarem que um professor otimista é:

“por definição, uma pessoa que se movimenta, que arrisca, que mergulha profundamente na vida em direcção a voos que ela própria definiu.”.

Após uma breve contextualização teórica onde muito mais havia para dizer, ficam patentes os benefícios desta associação, à qual se pretende dar um contributo, promovendo a abertura de novos horizontes de investigação científica em direcção ao otimismo e à inclusão.

Capítulo IV – Estudo Empírico

4.1. Problemática

Ao longo do enquadramento teórico foi possível analisar a premência em tornar a educação inclusiva uma realidade livre de preconceitos e receios, melhorando as atitudes dos professores, essencialmente em relação à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares.

Neste âmbito torna-se importante que o professor se sinta à vontade para fazer da sua sala de aula um ambiente que dê resposta à diversidade de alunos que a compõe, para que se consiga tornar os alunos, todos eles, incluindo os alunos com NEE, cidadãos atentos, autónomos e produtivos (Correia, 2008).

Desta forma, todos têm a ganhar com a inclusão, pois de acordo com Rodrigues (2001, p. 95) os alunos vão sentir que:

“estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”.

Assim, os alunos beneficiam de diversos recursos, vivenciam experiências novas, convivem com crianças diferentes delas e realizam aprendizagens muito ricas.

Os alunos sem NEE têm também a ganhar com a inclusão, realizando aprendizagens através da descoberta, e valorizando, desta forma, a diversidade, fomentando a sua tolerância e compreensão face à diferença.

Num ambiente inclusivo, os próprios docentes desenvolvem a sua prática e enriquecem a sua formação, pois revelando atitudes positivas face à inclusão os professores implementarão frequentemente estratégias educativas mais eficazes e a comunidade educativa ganha a consciência e a certeza de que a criança é um cidadão de pleno direito.

Logo, todos sairão fortalecidos através do contexto inclusivo, pois a comunidade torna-se um espaço mais democrático, onde todos os sujeitos sociais são diferentes mas igualmente dignos.

Nos pontos dispostos anteriormente, enquadra-se e salienta-se também a importância do otimismo e dos seus benefícios quando aplicado ao ensino. Pois como afirma Oliveira (2010, p. 71):

“Ninguém duvida da importância do otimismo para a felicidade da pessoa, para a sua saúde física e psíquica, e também para o seu sucesso profissional (pense-se, por exemplo, a nível pedagógico, nas vantagens de ter um professor otimista ou nos malefícios de um professor pessimista).”

Como tal, e segundo Seligman (*cit. in* Oliveira 2010, p. 13):

“é necessário ensinar às novas gerações a resiliência, a esperança, o otimismo, para as tornar mais resistentes à depressão e capazes de levar uma vida mais feliz e produtiva.”

No entanto, e como foi já referido, a falta de estudos que associem a inclusão ao otimismo é uma realidade, embora surjam cada vez mais investigadores a alargar o campo de pesquisa do otimismo a diversos âmbitos. Contudo, e devido à inexistência de estudos nesta área específica, conforme se pode comprovar nos contactos estabelecidos com Anita Hoy, Whaine Hoy, Martin Seligman e Mathew White (anexos 15, 16, 17 e 18), foi fortemente aguçada a inquietação e a curiosidade no sentido de se realizar um estudo exploratório que pudesse dar um contributo de possíveis análises e investigações.

Desta forma, e confirmando o exposto por Ribeiro (2007)¹¹: “*Um olhar otimista poderá ajudar-nos a focar a nossa atenção mais nos talentos das nossas crianças do que nas dificuldades em educá-las.*”

Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 103) corroboram essa premissa quando afirmam que “*educar não é fazer sofrer nem denegrir, mas puxar pela excelência que há em cada um.*”. Como tal, parece evidente que a associação entre a inclusão e o otimismo pode ser uma mais-valia para todos os intervenientes no processo. Contudo, ficaram por responder algumas questões, às quais se tentará dar resposta, com a realização e aplicação do presente estudo.

¹¹ Fonte < <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=13>>. Consultado em 27/07/2012.

Assim sendo, até que ponto os professores são otimistas? E se os professores são otimistas, até que ponto são inclusivos?

Estas questões desencadearam uma outra, mais completa e pertinente, que associa os conceitos de inclusão e otimismo: Será que os professores otimistas são ou não mais inclusivos de alunos portadores de NEE nas suas turmas?

Pra responder a estas questões definiram-se os seguintes objetivos.

4.2. Objetivos

De forma a dar prosseguimento ao estudo definiram-se três objetivos gerais, assim e no final do estudo pretende-se:

1. Validar para este estudo a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*.
2. Verificar os níveis de otimismo dos professores em geral.
3. Verificar se os professores mais otimistas são mais inclusivos de alunos com NEE.

4.3. Hipóteses

Tendo em conta os objetivos deste estudo e com base em Huot (2002, p. 53): “A hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação.”, formularam-se as seguintes hipóteses.

H.1 – Os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.2 – Os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.3 – Os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

H.4 – Os professores com maior entusiasmo profissional têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

4.4. Metodologia da Investigação

Ao longo deste capítulo apresentam-se, ainda que sucintamente as diferentes fases desenvolvidas e anteriormente referidas, explicitando a forma como o estudo foi organizado, caracterizando a amostra em estudo, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos e a tipologia do tratamento de dados efetuada para a verificação das hipóteses.

Assim, o tipo de estudo será de carácter correlacional preocupando-se em determinar as relações existentes entre as variáveis, não havendo manipulação das mesmas, tendo-se efetuado apenas uma investigação da extensão em que as variáveis estão relacionadas.

Como apontam Almeida e Freire (*cit. in Vaz, 2005, p. 177*):

“o método correlacional situa-se entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos da realidade (estudos qualitativos), e os estudos experimentais. Para estes investigadores, o método correlacional apresenta vantagens em relação àqueles, pois o investigador «consegue ir para além da mera descrição dos fenómenos, consegue já estabelecer relações entre as variáveis, quantificando inclusive tais relações.»”.

Assim, a investigação correlacional procura traços, capacidades ou condições que co-variaram, ou se correlacionam com outras, ajudando a compreender eventos relacionados, condições e comportamentos e a prever condições futuras ou comportamentos numa variável a partir do que se sabe em relação a outra variável.

De acordo com Gil (*cit. in Paiva, 2008, p. 81*) “as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia a dia.”.

Sendo essencialmente exploratória, a investigação correlacional permite ao investigador tentar identificar o padrão das relações existentes entre duas ou mais variáveis, conseguindo dessa forma compreender fenómenos complexos e construir uma teoria acerca de um fenómeno comportamental.

Contudo, é fundamental que o investigador tenha sempre presente que a escolha das variáveis para este tipo de estudo deve ser baseada em teoria, em investigações prévias ou nas suas observações.

4.5. População

Sabendo de antemão que o objetivo de qualquer investigação é encontrar dados relevantes para o problema em análise, fornecendo assim a compreensão da questão. (Paiva, 2008), e sabendo também que a para tal é necessário selecionar uma população-alvo, selecionaram-se para o estudo todos os docentes de todos os níveis de ensino básico na rede pública das ilhas do arquipélago dos Açores.

De acordo com os dados fornecidos pela Divisão do Planeamento e Estatística da Direção Regional da Educação e Formação, a população dos professores da rede pública do arquipélago dos Açores ascende a um total de 4925 docentes, não tendo sido considerados os professores da Educação Especial (códigos 120 e 700) (anexo 1).

De acordo com Morais (2005, p. 15):

“A população pode ser considerada como uma coleção de unidades individuais, que podem ser pessoas ou resultados experimentais, com uma ou mais características comuns que se pretendem estudar. A população refere-se a todos os casos ou situações a que o investigador quer fazer inferências ou estimativas.”.

Contudo, a possibilidade de todos os docentes responderem é algo escassa, como tal, e sendo “*economicamente inviável, estatisticamente desnecessária e humanamente impossível considerar na investigação todos os indivíduos*” (Miranda *cit. in* Almeida e Freire, 1997, p. 97) foi selecionada uma amostra que correspondesse à seleção de uma parte ou subconjunto de uma dada população ou universo, representando, de modo simplificado, a população.

4.6. Caracterização da Amostra

Tendo em conta que os indivíduos que fazem parte da população-alvo são em grande número, selecionou-se uma amostra da população, sendo esta entendida como uma redução representativa da população a dimensões menores, porém sem perda das suas características.

Para Morais (2005, p. 17):

“O tamanho da amostra não determina se ela é de boa ou má qualidade, mais importante do que o seu tamanho é a sua representatividade, ou seja, o seu grau de similaridade com a população em estudo.”.

Assim sendo, a dimensão mínima de uma amostra deve ser de 30 unidades estatísticas, contudo “*o tamanho da amostra depende basicamente do grau de confiança que se quer obter nos resultados; do grau de pormenor desejado na análise e dos recursos e tempo disponíveis.*” (Morais, 2005, p. 17).

Para este estudo foi utilizado o método de amostragem não probabilística, por conveniência de tipo bola de neve. As amostras não probabilísticas podem ser voluntárias, intencionais (por acerto), acidentais (ao acaso) e por quotas. De entre estas selecionaram-se as voluntárias (ou por conveniência), que segundo Morais (2005, p. 18), são “*constituídas por unidades que se disponibilizam voluntariamente para integrar a amostra. Neste método seleciona-se a amostra em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos da população.*”.

De acordo com Maroco (2003, p. 21) “*Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...).*”.

Como tal, foram intencionalmente utilizados todos os docentes de todos os níveis de ensino básico na rede pública das ilhas do arquipélago dos Açores e que voluntariamente preencheram o sítio na Internet onde o questionário se encontrava, tendo a amostra ficado constituída por 143 professores, de acordo com os dados que se passam a caracterizar.

No que se refere ao género, dos 143 docentes que colaboraram na investigação, a maioria encontra-se afeta ao género feminino ($n=111$, 78,0%) enquanto o género masculino se encontra representado pelos restantes 22,0% ($n=32$), conforme se pode constatar pela observação do gráfico 1.

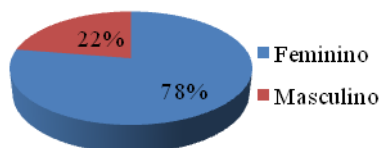


Gráfico 1 – Género

Quanto à idade, a análise da distribuição dos professores por escalões etários indica que a maioria se encontra no escalão 31-40 anos (61,5%). Representando, os professores mais novos 13,3% e os mais velhos 6,3% do total de inquiridos (gráfico 2).

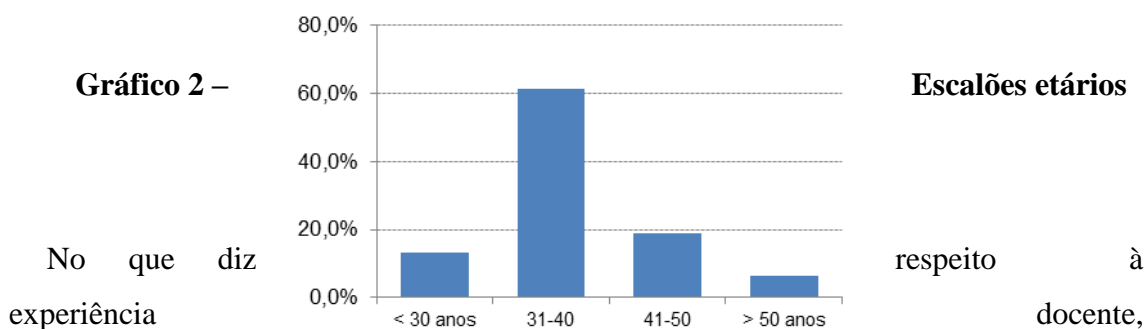


Gráfico 2 –

No que diz
experiência

Escalões etários

respeito à
docente,

nomeadamente em termo de tempo de serviço, a maioria dos inquiridos situa-se entre os 6 a 10 de experiência docente o que perfaz 35,0% (gráfico 3).

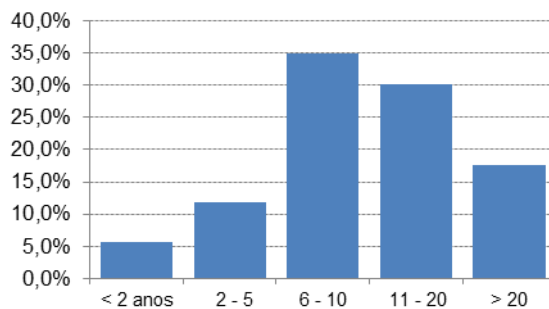


Gráfico 3 – Experiência docente: tempo de serviço

Relativamente à escolaridade, a maioria apresenta habilitações ao nível da licenciatura (60,0%), seguindo-se os professores com pós-graduações (22,0%) ou com o mestrado (12,0%), como se pode observar no gráfico 4.

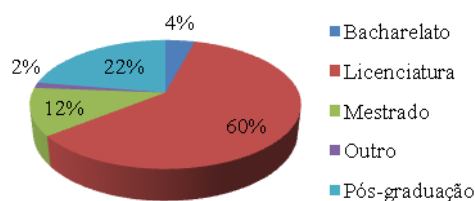


Gráfico 4 – Habilitações literárias

No que se refere ao grau de ensino que leciona, os docentes que lecionam no 1º ciclo, 2º ciclo ou 3º ciclo apresentam uma percentagem semelhante (23,1%), como apresentado na tabela 1.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
1º ciclo	33	23,1	23,1	23,1
2º ciclo	34	23,8	23,8	46,9
3º ciclo	34	23,8	23,8	70,6
Apoio Educativo	1	0,7	0,7	71,3
Educação Especial	18	12,6	12,6	83,9
Pré-escolar	23	16,1	16,1	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 1 – Ensino

Quanto ao desempenho de outros cargos relevantes desempenhados no contexto escolar, perto de 35,0% dos professores desempenha outras funções que não só a docência, sendo os cargos mais exercidos o de Diretor de Turma ou de Coordenador de Departamento (tabela 2).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Coordenador de departamento	14	26,42	26,42	26,42
Diretor de turma	32	60,38	60,38	86,79
Membro da assembleia de escola	4	7,55	7,55	94,34
Membro do conselho executivo	3	5,66	5,66	100,00
Total	53	100,00	100,00	

Tabela 2 – Outros cargos

Relativamente à experiência de trabalho com alunos com NEE, um pouco mais de metade dos professores afirma que têm alunos com necessidades educativas especiais incluídos nas suas turmas (55,9%) e 86,7% indicam que já tiveram, em anos anteriores, facto esse que confirma o cumprimento da lei em vigor (Decreto-Lei nº 3/2008), como se pode constatar nas tabelas 3 e 4.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	80	55,9	55,9	55,9
Não	63	44,1	44,1	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 3 – Experiência atual com alunos com NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	124	86,7	86,7	86,7
Não	19	13,3	13,3	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 4 – Experiência, em anos anteriores, com alunos com NEE

A distribuição dos docentes por ilhas pode ser apreciada na tabela 5, onde se confirma que a maioria dos inquiridos provem de São Miguel (87,4%).

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Corvo	2	1,4	1,4	1,4
Faial	1	,7	,7	2,1
Flores	1	,7	,7	2,8
Graciosa	1	,7	,7	3,5
Pico	3	2,1	2,1	5,6
Santa Maria	2	1,4	1,4	7,0
São Jorge	1	,7	,7	7,7
São Miguel	125	87,4	87,4	95,1
Terceira	7	4,9	4,9	100,0
Total	143	100,0	100,0	

Tabela 5 – Ilha

4.7. Instrumentos e Procedimentos

A escolha dos questionários utilizados resultou conjuntamente de leituras preliminares, consultas de autores (anexos 14, 15, 16, 17 e 18) e das dimensões de pesquisa que possibilitassem identificar as rubricas de investigação mais importantes.

No momento em que iniciou a pesquisa bibliográfica acerca do assunto deste estudo encontrou-se a “Tradução e validação portuguesa do *Revised Life Orientation Test* (LOT-R)” realizada por Laranjeira (2008), que permite a avaliação do otimismo disposicional como característica estável. Como já referido, Carver e Scheier (1990) (*cit. in* Nunes, 2007), fizeram a distinção entre otimismo disposicional (pessoal) e otimismo situacional (social), definindo o primeiro através da forma como as pessoas tentam cumprir os objetivos a que se propõem com uma postura de confiança e persistência, mesmo perante dificuldades, ou com uma atitude de dúvida e hesitação.

No entanto, este instrumento da avaliação não permite avaliar o otimismo associado à educação, muito menos à educação inclusiva. Aprofundando mais ainda a pesquisa, chegou-se à *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers* (SAOS) de Hoy (2005).

Este instrumento permite avaliar o constructo do otimismo académico, sendo esta a medida de uma característica individual dos professores. O mesmo instrumento divide o constructo do otimismo académico em três componentes, sendo elas a eficácia do professor, a confiança nos pais e alunos e o entusiasmo profissional. Contudo encarou-se o problema de o referido inquérito se encontrar em inglês e não existir, a nosso conhecimento, tradução nem validação realizadas para a população portuguesa. Assim principiou-se o contributo para a tradução e validação da referida ferramenta de avaliação do otimismo académico.

Desta forma iniciaram-se os processos de tradução da versão original, retradução para a língua original, retro tradução de consenso, correção e adaptação semântica, validação do conteúdo por profissionais da área (juízes), pré-teste do questionário, tendo o mesmo sido entregue a 10 docentes e por fim a avaliação por aplicação do inquérito à amostra da população-alvo. No entanto, a tradução e validação de uma escala é um pressuposto um pouco ambicioso, como tal, espera-se com esta investigação, contribuir positivamente para o avanço das pesquisas neste âmbito.

Todavia, existia a necessidade de estabelecer uma correlação entre o otimismo dos professores e as suas atitudes inclusivas face a alunos com NEE, como tal, e para avaliar as atitudes inclusivas, utilizou-se o questionário de Ribeiro (2008) “*Perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*”. A opção da utilização deste instrumento prendeu-se com a sua completude, pois o mesmo recolhe dados e opiniões dos docentes sobre: a sua formação e a sua aptidão para ensinar alunos com NEE; a aceitação da inclusão de aluno com NEE; os recursos humanos e materiais existentes; a colaboração entre os agentes educativos; e as atitudes adotadas por esses professores nos grupos de trabalho bem como no seu trabalho individual de planificação/lecionação para fazer face à inclusão destes jovens nas turmas regulares. Pretende-se assim efetuar uma recolha credível, relevante e válida para a compreensão da temática das perceções e atitudes face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, bem como a confirmação ou infirmação das hipóteses levantadas.

Com a utilização conjunta deste três inquéritos conseguiram-se abranger e analisar três dimensões dos professores: o seu otimismo disposicional, o seu otimismo académico e as suas atitudes inclusivas, sendo posteriormente possível estabelecer-se

uma correlação entre o otimismo disposicional, o otimismo académico e as atitudes inclusivas. Contudo, é importante referir que o constructo de avaliação do otimismo académico só fica completo com a avaliação do sentido de autoeficácia, da confiança nos pais e nos alunos e do entusiasmo profissional.

A utilização deste método de recolha de dados deveu-se ao facto de o mesmo ser, segundo Ghiglione e Matalon (2001, p. 1), “*dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais*”, permitindo recolher dados que não são diretamente observáveis, tais como sentimentos, motivações, atitudes, habilidades e competências e ainda possibilitando recolher amostras de comportamentos, embora sem observação, sendo esta, segundo Ferreira (2003, p. 194) “*uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolas e das suas práticas.*”.

Como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188), o inquérito por questionários consiste:

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (...) as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas.”.

Porém, existem algumas desvantagens na utilização desta metodologia, sendo elas: a ambiguidade na interpretação quer das perguntas por parte do inquirido, quer do próprio investigador; e a falta de autenticidade dos inquiridos ou até mesmo mal-entendidos. Ainda assim, a seleção deste método de recolha de dados justifica-se pela facilidade na recolha de informações credíveis, relevantes e válidas, pela facilidade de aplicação num grupo considerável de indivíduos geograficamente dispersos, pela garantia do anonimato e também pela sua adequação ao estudo o que nos permite, e de acordo com Ghiglione e Matalon (2001, p. 2), “*suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los*”, confirmando, ou não, as hipóteses levantadas.

Desta forma, pretende-se identificar o padrão das relações existentes entre duas ou mais variáveis, utilizando conjuntamente os três inquéritos, nomeadamente a “Tradução

e validação portuguesa do *Revised Life Orientation Test*” (LOT-R) Laranjeira (2008), a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005) e a adaptação do questionário de Ribeiro (2008) “*Perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*”, de maneira a abranger e analisar três dimensões dos professores: o seu otimismo disposicional, o seu otimismo académico e as suas atitudes inclusivas.

i. Revised Life Orientation Test (LOT-R)

O *Revised Life Orientation Test* (Scheier, Carver e Bridges, 1994) permite a avaliação do otimismo disposicional como característica estável. De acordo com Oliveira (2010, p. 73) medir o otimismo não é fácil, “*todavia trata-se de uma variável importante da personalidade a conhecer e a promover. Daí a necessidade de instrumentos mais ou menos fidedignos de avaliação.*”. Para o mesmo autor, e após aprofundadas pesquisas, “*Pode concluir-se que o otimismo disposicional favorece a saúde física, para além de ajudar (e porque ajuda) a saúde psíquica.*” (Oliveira, 2010, p. 70).

Segundo Laranjeira (2008, p. 471):

“Justifica-se a adaptação desta escala para a língua portuguesa, pelo facto de apresentar qualidades específicas permitindo avaliar o otimismo disposicional como característica estável, por ser uma versão curta de fácil aplicação em ambiente clínico e não clínico e por poder ser utilizada na avaliação de adolescentes e adultos.”.

Assim, esta escala de avaliação é constituída por seis itens, dos quais três deslocam-se num vetor positivo e três num vetor oposto, o negativo (tabela 6). Trata-se de uma escala de tipo *Likert* em que os indivíduos são convidados a manifestar a extensão do acordo com as questões, a partir de cinco posições que variam entre *discordo bastante* e *concordo bastante*.

Indicadores	Itens
Indicadores de otimismo	1, 3 e 6

Tabela 6 – Indicadores e Itens do Revised Life Orientation Test (LOT-R)

Para Laranjeira (2008, p. 475):

“O LOT-R para a população portuguesa (...) pode dar um contributo viável para o encontro de instrumentos psicológicos capazes de avaliar optimismo na prática psicológica, auxiliando as dinâmicas de promoção da saúde.”.

ii. Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)

De acordo com Hoy, Hoy e Kurz (2007), o otimismo académico é um retrato rico da atividade humana que explica os julgamentos dos professores em termos das dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais.

Assim, estes autores suspeitam que o otimismo académico também pode ser uma característica importante dos professores pois a confiança, a eficácia, e o entusiasmo profissional têm significados paralelos ao nível de cada professor.

Os principais objetivos do estudo destes autores foram testar o constructo do otimismo académico ao nível individual, bem como identificar indicadores importantes do sentido do otimismo académico dos professores.

No entanto, este estudo não é simplesmente sobre o otimismo e os docentes otimistas; mas antes uma pesquisa sobre o otimismo académico, as crenças dos professores sobre o ensino e a gestão, o seu compromisso com a profissão, a confiança nos pais e nos alunos para cooperarem no processo de ensino/aprendizagem e o acreditar na sua própria capacidade para superar as dificuldades e reagir ao fracasso com resiliência e perseverança.

Esta investigação é a primeira a examinar o otimismo académico ao nível do professor, onde Hoy, Hoy e Kurz (2007) referem que a eficácia do professor, a sua confiança nos pais e nos alunos e o seu entusiasmo profissional são elementos-chave na construção geral do otimismo académico do professor, o qual origina professores empenhados, comprometidos, enérgicos, resistentes e conscienciosos das realizações

dos alunos, realizando essas tarefas através da cooperação e do vínculo, e não com pressões e punições. Como tal, os autores aconselham, mediante os resultados obtidos, que a construção do constructo do otimismo académico é potencialmente importante e digno de um estudo mais aprofundado.

Esta escala de avaliação é constituída por trinta itens, doze dos quais avaliam a eficácia do professor, dez avaliam a confiança nos pais e alunos e oito avaliam o entusiasmo profissional (tabela 7). Na versão original, o instrumento de trabalho divide-se em duas secções, contendo, a primeira parte, as questões 1 até à 22 e organizando-se por uma escala de *Likert* com seis posições que variam entre *discordo totalmente* até *concordo totalmente*, e a segunda parte, contendo as questões 23 até à 30 organizando-se por uma escala de *Likert* com quatro posições que variam entre *ocorre raramente* até *ocorre sempre*.

Indicadores	Itens
Eficácia do professor	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12
Confiança nos pais e alunos	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22
Entusiasmo profissional	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30

Tabela 7 – Indicadores e Itens da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*

De forma a uniformizar toda a bateria de testes a aplicar neste estudo optou-se por organizar a SAOS numa escala única, sendo a mesma avaliada tipo *Likert* em que os indivíduos são convidados a manifestar a extensão do acordo com as questões a partir de cinco respostas qualitativas que variam entre *discordo bastante* e *concordo bastante*.

iii. Questionário de Atitudes

Havendo ainda a necessidade de estabelecer uma correlação entre o otimismo dos professores e as suas atitudes inclusivas de alunos com NEE, e de forma a avaliar as atitudes inclusivas, adaptou-se o questionário de Ribeiro (2008) “*Perspetivas e práticas*

pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE”.

A opção da utilização deste instrumento prendeu-se com a sua completude, contudo não foram utilizados a totalidade dos itens da versão original, pois nem todos eram necessários para a avaliação pretendida. Assim, a versão original deste instrumento de trabalho é composta por quarenta e seis itens, ao passo que, após a adaptação, a escala de avaliação ficou constituída por trinta e dois itens, onde nove avaliam as atitudes inclusivas na escola regular, três avaliam as atitudes inclusivas na sala de aula, dois avaliam a opinião dos professores sobre os recursos materiais na aula de aula, seis avaliam as atitudes dos professores no trabalho individual de planificação das atividades letivas, oito avaliam as atitudes dos professores na lecionação de alunos com NEE, três avaliam as atitudes dos professores nas reuniões do Conselho de Turma face à inclusão de alunos com NEE e um avalia as atitudes dos professores nas reuniões de Grupo de Docência face à inclusão de alunos com NEE (tabela 8).

Indicadores	Itens
Atitudes inclusivas na escola regular	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9
Atitudes inclusivas na sala de aula	10, 11 e 12
Opinião dos professores sobre os recursos materiais na aula de aula	13 e 14
Atitudes dos professores no trabalho individual de planificação das atividades letivas	15, 16, 17, 18, 19 e 20
Atitudes dos professores na lecionação de alunos com NEE	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28
Atitudes dos professores nas reuniões do Conselho de Turma face à inclusão de alunos com NEE	29, 30 e 31
Atitudes dos professores nas reuniões de Grupo de Docência face à inclusão de alunos com NEE	32

Tabela 8 – Indicadores e Itens do Questionário de Atitudes

Este instrumento de avaliação está também organizado tipo *Likert* em que os indivíduos são convidados a manifestar a extensão do acordo com as questões a partir de cinco posições que variam entre *discordo bastante* e *concordo bastante*.

4.8. Validação dos instrumentos

Como já referido, a bateria de testes a aplicar para o estudo em questão é composta por três inquéritos distintos, contudo a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005) encontrava-se disponível apenas na sua versão original, não existindo, a nosso conhecimento e à data de realização desta pesquisa, tradução nem validação realizadas para a população portuguesa.

Dando início ao contributo para a tradução e validação da referida ferramenta de avaliação do otimismo académico, procedeu-se ao método de tradução e retroversão (Hill e Hill, 2005), levado a cabo por duas linguistas profissionais graduadas em letras. Após estes procedimentos, o referido instrumento de trabalho passou por uma revisão técnica procedendo-se a uma tradução de consenso e a correções e adaptações semânticas realizadas, independentemente, por dois professores de língua portuguesa com especialização em inglês, o que originou uma versão mais fidedigna (anexo 2).

A elaboração do questionário a aplicar nesta pesquisa e o seu consequente aperfeiçoamento foi um processo moroso e merecedor de cuidadosa atenção. Começamos por efetuar um pré-teste denominado questionário 1 (anexo 3). De acordo com Fortin (2003):

“O pré-teste consiste no preenchimento por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população visada (...) a fim de verificar se as questões podem ser compreendidas.”.

O pré-teste foi levado à consideração de uma amostra constituída por cinco docentes de áreas distintas que trabalham juntos, formando por isso um “grupo natural” representativo do universo a estudar visto as suas experiências profissionais serem heterogéneas, incluindo trabalho com alunos de ensino regular e com alunos portadores de NEE.

Os professores envolvidos neste estudo preliminar consideraram que a introdução do mesmo condicionava de imediato as respostas dadas ao solicitar evitar a opção de “valor intermédio” como possível resposta, para além de exercer alguma pressão psicológica sobre o participante quando menciona a obrigatoriedade de preenchimento da totalidade do instrumento com vista à validação dos dados através da utilização de maiúsculas no vocábulo “completamente”.

Os participantes sugeriram ainda que seria preferível explicitar que a investigação pretende relacionar o otimismo dos professores com a inclusão de alunos com NEE na folha de rosto, de forma a motivar o preenchimento do mesmo.

Quando convidados a manifestar a sua opinião sobre a adequação das perguntas e das escalas de resposta. A maioria considerou estas últimas adequadas, porém referiu a sensação de redundância, especialmente na parte 2, e o número excessivo de perguntas sugerindo que as questões desnecessárias fossem eliminadas na versão final do questionário uma vez que encararam as mesmas como motivo desmotivador ao gastar muito tempo no preenchimento do inquérito.

Perante estas valiosas recomendações e uma reanálise pormenorizada ao questionário 1 (anexo 3), levou-se a cabo o aperfeiçoamento do instrumento de trabalho.

O questionário 2 (anexo 4) passou desta forma a possuir uma introdução menos intimidatória ao escrever-se a vocábulo “completamente” com minúsculas e a explicitar de forma mais detalhada o objetivo do estudo no parágrafo inicial. Para além dessa alteração levamos a cabo a divisão do mesmo em quatro secções distintas: a primeira manteve-se inalterada; a segunda sofreu uma redução para seis afirmações; a terceira passou a incluir 30 declarações, tendo sido eliminadas as redundâncias do questionário 1 e reescritas algumas expressões de forma a evitar ambiguidades interpretativas, como na nona afirmação onde se substituiu “alunos mais difíceis” por “alunos com problemas disciplinares”; e na última parte, a quarta, que acrescentamos para ser possível medir a inclusão de alunos com NEE de forma mais eficaz, colocamos 32 afirmações

Em relação ao tipo de questões, optou-se por manter o mesmo tipo de perguntas dos inquéritos que serviram de base a este questionário. Assim, todas as perguntas possuem um carácter fechado, pois espera-se que o respondente se limite a escolher entre as diversas respostas disponibilizadas. Esta escolha prende-se com o facto de ser fácil

aplicar as análises estatísticas posteriores e podermos eventualmente analisar os dados de uma forma sofisticada. Esta opção é reforçada pelas palavras de Hill e Hill (2005, p. 95), referindo que a utilização apenas de perguntas fechadas se torna particularmente útil: “quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e quer obter **informação quantitativa**¹² sobre elas”; bem como “quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável (variável latente)” (Ibidem).

Uma vez que as perguntas/afirmações do questionário visam medir opiniões, atitudes ou satisfações possuem uma forma neutra, pois estão escritas para medir variáveis “bipolares”, ou seja, possuem um polo positivo (concordo totalmente), um polo negativo (discordo totalmente) e entre estes, um polo neutro (não concordo nem discordo).

Ainda de acordo com as classificações do mesmo autor, utilizaram-se apenas dois tipos de respostas na primeira secção, parte 1, do questionário: *respostas qualitativas escolhidas pelo respondente*, pois disponibilizam-se as respostas alternativas apresentando “um conjunto de categorias qualitativamente diferentes” (Hill e Hill, 2005, p. 86), como por exemplo as questões relativas ao género, ao grau académico, ao nível de ensino lecionado, os cargos desempenhados e a ilha em que exerce a profissão; e *respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas*, pois apresentamos “um conjunto de categorias quantitativamente diferentes” (Ibidem), como é o caso das questões sobre a idade e o tempo de serviço, onde se pretendia obter uma resposta mais flexível e não valores exatos para evitar uma eventual relutância dos inquiridos perante a cedência de informação passível de ser considerada demasiado pessoal.

Em relação às restantes secções, optaram-se por *respostas qualitativas descritas por palavras pelo respondente*, colocando ao inquirido a possibilidade de classificar as afirmações de acordo com as categorias previamente definidas: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente.

Os números associados a cada resposta foram medidos através de: *escalas nominais*, onde as categorias de respostas da parte 1 são “*qualitativamente diferentes e*

¹² Negrito no original.

*mutuamente exclusivas*¹³ (Hill e Hill, 2005, p. 106); e *escalas ordinais* nas restantes partes ao admitir uma ordenação numérica das respostas alternativas disponibilizadas onde o respondente apenas tem que avaliar um item em termos de variável.

Na etapa seguinte foi utilizado o modelo de validação consensual (Fortin, 2003), no qual diversos especialistas na área da psicologia, investigação e educação especial analisaram e avaliaram o questionário (anexo 5), nomeadamente a Prof. Dra. Tereza Ventura, a Prof. Dra. Helena Marujo, o Prof. Dr. José Morgado, a Dra. Ana Rodrigues (Cadin), o Prof. Dr. Carlos Filipe (Cadin), a Mestre Leonor Ribeiro (Cadin) e a Psicóloga Regina Franco Moniz (anexos 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12).

Foi solicitado aos peritos que, aquando a sua análise, dessem um maior enfoque à *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*, tendo em conta que era essencialmente esse o questionário que se pretendia validar. Isto porque o *Revised Life Orientation Test* (LOT-R) se encontrava já validado e ao questionário de atitudes de Ribeiro (2008), efetuar-se-ia apenas uma adaptação direcionando para a recolha de dados considerados pertinentes para a nossa pesquisa.

De acordo com as sugestões dos mesmos (anexos 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12), o instrumento foi novamente reformulado e realizou-se novamente um pré-teste do questionário que de seguida foi entregue a 10 docentes, novamente a uma pequena amostra representativa da população-alvo da investigação. A estes foi solicitado que lessem o inquérito e sugerissem modificações se a linguagem não parecesse adequada, ou surgisse ambígua, anotando os motivos das observações efetuadas. De um modo geral, os participantes consideraram as questões claras, precisas e adequadas, bem como os tópicos relevantes e suficientes. Partindo dessas sugestões que resultaram da discussão de grupo foram levadas a cabo modificações no instrumento para elaborar a versão final do questionário, o qual denominamos questionário 3 (anexo 13).

A realização da etapa de pré-teste é de todo indispensável e permite proceder a correções ou alterações de perguntas ou de estrutura do questionário, bem como resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões (Fortin, 2003), servindo também para verificar a clareza e objetividade das questões do inquérito, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade e, podendo ser o aplicado mais

¹³ Negrito no original.

de uma vez com o intuito de aperfeiçoar e aumentar a sua validade, o que sucedeu no caso presente onde foi necessário proceder à sua aplicação uma segunda vez. No entanto, é importante referir que os indivíduos aos quais foram aplicados os pré-testes não fizeram parte do grupo de inquiridos da amostra sobre a qual se realizou a recolha e a análise de resultados.

Após o processo de validação, o questionário foi disponibilizado *on-line* no *site* www.surveymonkey.com, o que permitiu uma maior rapidez na obtenção das respostas dadas pelos inquiridos, bem como na recolha dos dados para posterior análise. Utilizando-se assim o método de amostragem não probabilística e por conveniência, tendo como premissa a voluntariedade dos inquiridos.

Na etapa seguinte, enviou-se a respetiva ligação eletrónica a vários amigos e conhecidos, bem como às várias escolas da região, solicitando o reenvio da respetiva ligação a outros docentes de todos os níveis de ensino básico das escolas da rede pública na totalidade das ilhas do arquipélago dos Açores, obtendo um total de 143 respostas. A fase de preenchimento do inquérito por parte dos professores decorreu entre março e maio de 2012 e, na generalidade, os professores manifestaram-se solidários no preenchimento do questionário, revelando uma atitude muito afável e interessada no estudo.

Seguidamente à recolha dos dados em bruto foi necessário estudá-los e analisá-los de forma a poder tirar ilações que validassem, ou não, as hipóteses formuladas para a investigação. Desta feita, e tendo em conta que a estatística nos permite recolher, organizar e analisar informação para conseqüentemente obter conclusões e fazer previsões, realizou-se o tratamento estatístico dos dados com recurso ao *software* aplicativo de tipo científico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para Windows.

Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Apresentação dos resultados

Neste tópico, proceder-se-á a uma apresentação descritiva pormenorizada dos resultados globais.

Tendo em conta que o questionário utilizado é constituído por três questionários distintos, analisou-se primeiramente o otimismo disposicional.

Os valores mínimos, médios e máximos, bem como o respetivo desvio padrão, podem observar-se na tabela 9. Aí constatou-se que o valor médio do otimismo disposicional é de 22,93, sendo o desvio padrão de 3,55.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Otimismo disposicional	143	11,00	30,00	22,93	3,55

Tabela 9 – Estatísticas descritivas (LOT-R)

Analisando a tabela 9 pode-se verificar que os inquiridos revelam, em média, otimismo disposicional.

Seguidamente analisou-se o otimismo académico (SAOS), onde os valores obtidos pelos sujeitos nesta escala podem ser observados na tabela 10, onde se constata que o sentido de eficácia do professor possui um valor médio de 43,10, e um desvio padrão de 4,34; o valor médio da confiança nos pais e nos alunos é de 30,43 e o desvio padrão de 5,9; e o entusiasmo profissional apresenta um valor médio de 24,72 e um desvio padrão de 3,91.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Eficácia do professor	143	32,00	56,00	43,10	4,34
Confiança nos pais e nos alunos	143	14,00	43,00	30,43	5,90
Entusiasmo profissional	143	10,00	34,00	24,72	3,91

Tabela 10 – Estatísticas descritivas (SAOS)

Analisando atentamente a tabela 10 pode-se verificar que o sentido de eficácia do professor e a sua confiança nos pais e alunos são os parâmetros do otimismo acadêmico que detêm uma média mais elevada, revelando-se o entusiasmo profissional um parâmetro manifestado com menor ênfase. Ainda na tabela 10 verifica-se que o desvio padrão no parâmetro da confiança nos pais e alunos é de 5,90, o que denota uma disparidade relativamente ao mesmo.

Observando a tabela 11, verifica-se que as correlações obtidas entre as dimensões do otimismo acadêmico (a eficácia do professor, a confiança nos pais e nos alunos e o entusiasmo profissional) são positivas, moderadas e significativas, ocorrendo a correlação mais elevada entre a dimensão da eficácia do professor e a dimensão do entusiasmo profissional ($r= 0,426$).

		Confiança	Entusiasmo
Eficácia	Pearson Correlation	,330**	,426**
	Sig.	,000	,000
	N	143	143

* coeficiente significativo para um nível $\leq 0,05$

Tabela 11 – Correlações (SAOS)

Desta forma, pode-se confirmar que embora a confiança nos pais e alunos seja estatisticamente significativa, quanto maior o sentido de eficácia do professor, maior o seu entusiasmo profissional. Esta constatação faz sentido, na medida em que tanto a eficácia como o entusiasmo são condicionantes essencialmente pessoais, ao passo que a confiança nos pais e alunos implica já um certo envolvimento interpessoal e cultural, estando dependente de situações favoráveis à sua ocorrência.

Obtiveram-se também correlações positivas, significativas e moderadas entre o otimismo disposicional e as dimensões do otimismo acadêmico, eficácia do professor ($r=0,393$) e confiança nos pais e alunos ($r=0,323$). A relação entre o otimismo disposicional e o entusiasmo profissional não é estatisticamente significativa como se pode observar através dos resultados da tabela 12.

		Otimismo
Eficácia		,393**
Confiança		,323**

Tabela 12 – Correlações (Otimismo disposicional vs SAOS)

No que concerne às respostas dos professores em cada uma das questões da escala de atitudes face à inclusão de alunos com NEE, as mesmas podem ser apreciadas na tabela 13. Na mesma destacam-se a azul claro as respostas mais frequentes (moda). A questão que motivou uma percentagem mais elevada de concordância foi “*promovo o trabalho de pares e colaborativo na lecionação em turmas com alunos com NEE*” (76,9%) e a que motivou um maior número de discordância foi “*suprimo ou até elimino competências na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE*” (55,9%).

		Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente	Total
1. A escola está preparada para receber alunos com NEE.	Freq.	10	33	16	76	8	143
	%	7,0	23,1	11,2	53,1	5,6	100,0
2. Sinto que os alunos com NEE são parte integrante da turma.	Freq.	5	19	14	92	13	143
	%	3,5	13,3	9,8	64,3	9,1	100,0
3. Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.	Freq.	38	68	22	9	6	143
	%	26,6	47,6	15,4	6,3	4,2	100,0
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada, das dificuldades que apresentem.	Freq.	8	24	20	72	19	143
	%	5,6	16,8	14,0	50,3	13,3	100,0
5. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio específicas.	Freq.	15	39	40	39	10	143
	%	10,5	27,3	28,0	27,3	7,0	100,0
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.	Freq.	8	15	29	77	14	143
	%	5,6	10,5	20,3	53,8	9,8	100,0
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença	Freq.	5	2	11	93	32	143
	%	3,5	1,4	7,7	65,0	22,4	100,0
8. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.	Freq.	8	15	27	74	19	143
	%	5,6	10,5	18,9	51,7	13,3	100,0
9. Os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo.	Freq.	5	27	25	73	13	143
	%	3,5	18,9	17,5	51,0	9,1	100,0
10. Só os alunos com NEE ligeiras devem ser inseridos em turmas regulares.	Freq.	12	36	13	71	11	143
	%	8,4	25,2	9,1	49,7	7,7	100,0
11. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas aulas prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.	Freq.	7	29	26	71	10	143
	%	4,9	20,3	18,2	49,7	7,0	100,0
12. O rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE.	Freq.	9	71	21	32	10	143
	%	6,3	49,7	14,7	22,4	7,0	100,0
13. É importante utilizar tecnologia adequada nas salas de aula de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE	Freq.	2	5	8	88	40	143
	%	1,4	3,5	5,6	61,5	28,0	100,0

14. Existe nesta escola equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.	Freq.	12	35	27	65	4	143
	%	8,4	24,5	18,9	45,5	2,8	100,0
15. Reflito sobre os critérios de avaliação nas turmas que têm alunos com NEE.	Freq.	1	3	16	98	25	143
	%	,7	2,1	11,2	68,5	17,5	100,0
16. Recorro a leituras/investigação da especialidade na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE.	Freq.	3	6	14	97	23	143
	%	2,1	4,2	9,8	67,8	16,1	100,0
17. Suprimo ou até elimino competências na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE.	Freq.	16	80	17	25	5	143
	%	11,2	55,9	11,9	17,5	3,5	100,0
18. Planifico mais detalhadamente as atividades letivas nas turmas com alunos com NEE.	Freq.	3	11	12	92	25	143
	%	2,1	7,7	8,4	64,3	17,5	100,0
19. Defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE.	Freq.	1	1	8	92	41	143
	%	,7	,7	5,6	64,3	28,7	100,0
20. Peço ajuda aos colegas do grupo de docência na planificação das atividades em turmas com alunos com NEE	Freq.	2	7	11	92	31	143
	%	1,4	4,9	7,7	64,3	21,7	100,0
21. Efetuo demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados na lecionação em turmas com alunos com NEE	Freq.	1	4	18	96	24	143
	%	,7	2,8	12,6	67,1	16,8	100,0
22. Reforço o recurso a materiais didáticos diversificados na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	1	2	8	101	31	143
	%	,7	1,4	5,6	70,6	21,7	100,0
23. Intensifico o uso das novas tecnologias na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	1	5	12	101	24	143
	%	,7	3,5	8,4	70,6	16,8	100,0
24. Diminuo o número de atividades por aula na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	8	30	19	80	6	143
	%	5,6	21,0	13,3	55,9	4,2	100,0
25. Produzo materiais de aprendizagem específicos na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	2	4	9	104	24	143
	%	1,4	2,8	6,3	72,7	16,8	100,0
26. Localizo apropriadamente os alunos na sala de aula na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	1	5	16	101	20	143
	%	,7	3,5	11,2	70,6	14,0	100,0
27. Solicito a colaboração do docente de Educação Especial na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	1	6	11	93	32	143
	%	,7	4,2	7,7	65,0	22,4	100,0
28. Promovo o trabalho de pares e colaborativo na lecionação em turmas com alunos com NEE.	Freq.	1	3	9	110	20	143
	%	,7	2,1	6,3	76,9	14,0	100,0
29. Nas reuniões do Conselho de Turma discutimos as adaptações curriculares necessárias para os alunos NEE.	Freq.	1	4	8	99	31	143
	%	,7	2,8	5,6	69,2	21,7	100,0
30. Nas reuniões de Conselho de Turma recebemos sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar com os alunos com NEE.	Freq.	2	4	11	98	28	143
	%	1,4	2,8	7,7	68,5	19,6	100,0
31. Nas reuniões do Conselho de Turma analisamos os casos dos alunos com NEE.	Freq.	1	2	9	96	35	143
	%	,7	1,4	6,3	67,1	24,5	100,0
32. Nas reuniões de Departamento Curricular trocamos sugestões e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.	Freq.	4	10	21	90	18	143
	%	2,8	7,0	14,7	62,9	12,6	100,0

Tabela 13 – Atitudes face à inclusão de alunos com NEE

De forma a avaliar o grau de uniformidade, ou de coerência existente, entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem as escalas de avaliação usadas no presente estudo, verificou-se a consistência interna das respostas dos sujeitos utilizando o Alfa de Cronbach em todos os instrumentos.

De acordo com Paiva (2008, p. 103):

“O Alfa de Cronbach e uma estatística que indica a consistência das respostas dos sujeitos nos itens das escalas ou sub escalas. Quanto mais elevado for o valor do Alfa mais consistentes são os itens de uma escala ou teste, e indica, ainda, que a escala ou teste produz valores consistentes ou similares cada vez que uma pessoa responde.”.

Desta forma, debruçando-se sobre os dados das tabelas 14, 15 e 16, verifica-se que os mesmos variam entre um mínimo de 0,648 (fraco, mas aceitável) na escala de otimismo disposicional e um máximo de 0,839 na escala do otimismo académico (subescala de confiança nos pais e alunos). Os valores encontrados validam, desta forma, as escalas usadas enquanto instrumentos de investigação.

	Alpha de Cronbach	N of Items
Otimismo disposicional	,648	6

Tabela 14 – Consistência interna (LOT-R)

	Alpha de Cronbach	N of Items
Eficácia do professor	,655	12
Confiança nos pais e alunos	,839	10
Entusiasmo profissional	,664	8

Tabela 15 – Consistência interna (SAOS)

	Alpha de Cronbach	N of Items
Atitudes face à inclusão	,838	32

Tabela 16 – Consistência interna (Atitudes face à inclusão)

5.2. Verificação das hipóteses

Para testar as hipóteses, que de seguida se formulam, utilizou-se como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância (α) $\leq 0,05$. Em todas as hipóteses utilizou-se a estatística não paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo ordinal. Concretamente utilizou-se o teste de Mann-Whitney, sendo este, segundo Norton (2009) “o mais utilizado quando se tem grupos independentes e grupos de tamanhos irregulares” pois, ao longo do estudo, comparam-se sempre duas amostras independentes.

Relativamente à **hipótese 1 – Os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE**, verifica-se na tabela 17 a existência de diferenças estatisticamente significativas.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
PIV_01	2195,500	4541,500	-1,568	,117
PIV_02	2226,000	4572,000	-1,533	,125
PIV_03	2107,000	4453,000	-1,920	,055
PIV_04	2257,000	4603,000	-1,275	,202
PIV_05	2262,000	4608,000	-1,203	,229
PIV_06	2041,500	4387,500	-2,252	,024 *
PIV_07	2465,000	4811,000	-,407	,684
PIV_08	2306,500	4652,500	-1,067	,286
PIV_09	2223,000	4569,000	-1,430	,153
PIV_10	2337,000	5187,000	-,928	,353
PIV_11	2497,500	5347,500	-,228	,819
PIV_12	2440,500	4786,500	-,477	,634
PIV_13	2150,000	4496,000	-1,873	,061
PIV_14	1961,500	4307,500	-2,530	,011 *
PIV_15	1744,500	4090,500	-3,974	,000 *
PIV_16	1952,000	4298,000	-2,925	,003 *
PIV_17	2183,000	4529,000	-1,642	,101
PIV_18	1970,000	4820,000	-2,749	,006 *
PIV_19	2116,500	4462,500	-2,080	,038 *
PIV_20	2143,500	4489,500	-1,933	,053
PIV_21	1809,500	4155,500	-3,602	,000 *
PIV_22	2100,500	4446,500	-2,276	,023 *
PIV_23	2205,500	4551,500	-1,738	,082
PIV_24	2195,000	5045,000	-1,591	,112
PIV_25	2232,500	4578,500	-1,643	,100
PIV_26	2309,000	4655,000	-1,214	,225
PIV_27	2093,500	4439,500	-2,185	,029 *

PIV_28	2027,500	4373,500	-2,869	,004 *
PIV_29	1914,000	4260,000	-3,170	,002 *
PIV_30	2000,500	4346,500	-2,713	,007 *
PIV_31	1964,000	4310,000	-2,867	,004 *
PIV_32	2091,500	4437,500	-2,147	,032 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 17 – Testes de Mann-Whitney (Hipótese 1)

Após análise dos resultados apresentados na tabela 17, encontram-se diferenças estatisticamente significativas em diversos itens.

No item 6 (**a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes**) verifica-se que $Z = -2,252$ e $p = 0,024$, concordando mais com esta afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (3,67 *versus* 3,35). No item 14 (**existe nesta escola equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade**) verifica-se que $Z = -2,530$ e $p = 0,011$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (3,31 *versus* 2,87). Para o item 15 (**reflito sobre os critérios de avaliação nas turmas que têm alunos com NEE**) constata-se que $Z = -3,974$ e $p = 0,000$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,21 *versus* 3,76). No item 16 (**recorro a leituras/ investigação da especialidade na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,925$ e $p = 0,003$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,09 *versus* 3,72). Para o item 18 (**planifico mais detalhadamente as atividades letivas nas turmas com alunos com NEE**) constata-se que $Z = -2,749$ e $p = 0,006$, discordando mais da afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (1,99 *versus* 2,28). No item 19 (**defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,080$ e $p = 0,038$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,32 *versus* 4,06). Para o item 21 (**efetuo demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados na leção em turmas com alunos com NEE**) comprova-se que $Z = -3,602$ e $p = 0,000$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,16 *versus* 3,75). No item 22 (**reforço o recurso a materiais didáticos diversificados na leção em turmas com alunos**

com NEE) confirma-se que $Z = -2,276$ e $p = 0,023$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,24 *versus* 3,97). No item 27 (**solicito a colaboração do docente de Educação Especial na lecionação em turmas com alunos com NEE**) comprova-se que $Z = -2,185$ e $p = 0,029$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,19 *versus* 3,88). Para o item 28 (**promovo o trabalho de pares e colaborativo na lecionação em turmas com alunos com NEE**) confirma-se que $Z = -2,869$ e $p = 0,004$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,15 *versus* 3,87). No item 29 (**nas reuniões do Conselho de Turma discutimos as adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE**) verifica-se que $Z = -3,170$ e $p = 0,002$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,24 *versus* 3,91). No item 30 (**nas reuniões de Conselho de Turma recebemos sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar com os alunos com NEE**) constata-se que $Z = -2,713$ e $p = 0,007$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,15 *versus* 3,88). No item 31 (**nas reuniões do Conselho de Turma analisamos os casos dos alunos com NEE**) confirma-se que $Z = -2,867$ e $p = 0,004$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (4,28 *versus* 3,97). E por fim, no item 32 (**nas reuniões de Departamento Curricular trocamos sugestões e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,147$ e $p = 0,032$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo disposicional (3,88 *versus* 3,62).

Na tabela 18 podem ver-se em síntese os resultados obtidos.

	Otimismo	N	Média	Desvio padrão
PIV_06	Valores mais baixos	68	3,35	1,004
	Valores mais altos	75	3,67	,977
PIV_14	Valores mais baixos	68	2,87	1,078
	Valores mais altos	75	3,31	1,026
PIV_15	Valores mais baixos	68	3,76	,755
	Valores mais altos	75	4,21	,473
PIV_16	Valores mais baixos	68	3,72	,878
	Valores mais altos	75	4,09	,640
PIV_18	Valores mais baixos	68	2,28	,826

	Valores mais altos	75	1,99	,878
PIV_19	Valores mais baixos	68	4,06	,751
	Valores mais altos	75	4,32	,470
PIV_21	Valores mais baixos	68	3,75	,780
	Valores mais altos	75	4,16	,521
PIV_22	Valores mais baixos	68	3,97	,732
	Valores mais altos	75	4,24	,460
PIV_27	Valores mais baixos	68	3,88	,838
	Valores mais altos	75	4,19	,586
PIV_28	Valores mais baixos	68	3,87	,667
	Valores mais altos	75	4,15	,485
PIV_29	Valores mais baixos	68	3,91	,707
	Valores mais altos	75	4,24	,589
PIV_30	Valores mais baixos	68	3,88	,702
	Valores mais altos	75	4,15	,711
PIV_31	Valores mais baixos	68	3,97	,712
	Valores mais altos	75	4,28	,534
PIV_32	Valores mais baixos	68	3,62	,898
	Valores mais altos	75	3,88	,821

Tabela 18 – Estatísticas descritivas (Hipótese 1)

Contudo, apesar de todos estes itens serem estatisticamente significativos para a validação da hipótese 1, confirmando-se efetivamente que os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, existem também alguns itens que se salientam precisamente pelo seu oposto, nomeadamente o item 11 (**o tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas aulas prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE**) onde $Z = -0,228$ e $p = 0,819$, e o item 12 (**o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE**) onde $Z = -0,477$ e $p = 0,634$. Embora estes itens tenham valores muito díspares dos anteriormente apresentados, esta situação vem confirmar com maior certeza que efetivamente os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, discordando mais destes itens e assegurando que os alunos com NEE não prejudicam o desenvolvimento das competências dos restantes alunos da turma, bem como a sua falta de rigor na execução dos trabalhos não cria obstáculos à sua inclusão.

No que se refere à **hipótese 2 – Os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE**, certifica-se na tabela 19 a existência de diferenças estatisticamente significativas.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
PIV_01	2334,500	3819,500	-,312	,755
PIV_02	2386,000	6391,000	-,083	,934
PIV_03	2047,500	6052,500	-1,587	,112
PIV_04	2143,500	3628,500	-1,164	,245
PIV_05	2102,000	6107,000	-1,295	,195
PIV_06	2389,000	6394,000	-,064	,949
PIV_07	2060,500	6065,500	-1,689	,091
PIV_08	2274,500	6279,500	-,580	,562
PIV_09	2312,000	6317,000	-,410	,682
PIV_10	2240,500	6245,500	-,730	,466
PIV_11	2048,500	6053,500	-1,589	,112
PIV_12	2377,500	6382,500	-,114	,909
PIV_13	2093,000	6098,000	-1,496	,135
PIV_14	2108,500	3593,500	-1,304	,192
PIV_15	2367,500	3852,500	-,180	,857
PIV_16	2157,000	6162,000	-1,240	,215
PIV_17	2229,500	6234,500	-,800	,424
PIV_18	2045,000	3530,000	-1,748	,080
PIV_19	1932,500	5937,500	-2,325	,020 *
PIV_20	1909,000	5914,000	-2,419	,016 *
PIV_21	2315,500	6320,500	-,438	,661
PIV_22	2111,500	6116,500	-1,520	,128
PIV_23	2117,500	6122,500	-1,483	,138
PIV_24	1851,000	5856,000	-2,549	,011 *
PIV_25	2114,500	6119,500	-1,538	,124
PIV_26	1946,000	5951,000	-2,372	,018 *
PIV_27	1924,000	5929,000	-2,362	,018 *
PIV_28	2189,000	6194,000	-1,211	,226
PIV_29	2125,500	6130,500	-1,425	,154
PIV_30	2275,000	6280,000	-,651	,515
PIV_31	1929,000	5934,000	-2,389	,017 *
PIV_32	2313,500	6318,500	-,432	,666

* $p \leq 0,05$

Tabela 19 – Testes de Mann-Whitney (Hipótese 2)

Assim, após análise dos resultados apresentados na tabela 19 encontram-se diferenças estatisticamente significativas em diversos itens.

No item 19 (**defino estratégias apropriadas aos alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,325$ e $p = 0,020$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de eficácia (4,31 *versus* 4,12). No item 20 (**peço ajuda aos colegas do grupo de docência na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,419$ e $p = 0,016$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de eficácia (4,15 *versus* 3,91). No item 26 (**localizo apropriadamente os alunos na sala de aula na leção em turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,372$ e $p = 0,018$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de eficácia (4,06 *versus* 3,87). No item 27 (**solicito a colaboração do docente de Educação Especial na leção em turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,362$ e $p = 0,018$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de eficácia (4,17 *versus* 3,97). No item 31 (**nas reuniões do Conselho de Turma analisamos os casos dos alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,362$ e $p = 0,018$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de eficácia (4,22 *versus* 4,08).

Na tabela 20 podem ver-se em síntese os resultados obtidos.

	Eficácia	N	Média	Desvio padrão
PIV_19	Valores mais baixos	89	4,12	,560
	Valores mais altos	54	4,31	,722
PIV_20	Valores mais baixos	89	3,91	,701
	Valores mais altos	54	4,15	,899
PIV_26	Valores mais baixos	89	3,87	,568
	Valores mais altos	54	4,06	,811
PIV_27	Valores mais baixos	89	3,97	,630
	Valores mais altos	54	4,17	,863
PIV_31	Valores mais baixos	89	4,08	,482
	Valores mais altos	54	4,22	,839

Tabela 20 – Estatísticas descritivas (Hipótese 2)

Desta forma, conclui-se que a hipótese 2 é validada, uma vez que as variáveis estatisticamente significativas confirmam efetivamente que os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, definindo estratégias apropriadas aos alunos com NEE, localizando apropriadamente os

alunos na sala de aula, pedindo ajuda no processo de planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE e solicitando a colaboração do docente de Educação Especial, para além de analisar em Conselho de Turma os casos dos alunos com NEE. Todas estas situações vêm consolidar o sentido de auto eficácia do professor, para além de denotar atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

Relativamente à **hipótese 3 – Os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE**, certifica-se na tabela 21 a existência de diferenças estatisticamente significativas.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
PIV_01	2006,000	3897,000	-2,210	,027 *
PIV_02	2081,000	3972,000	-2,007	,045 *
PIV_03	2280,500	4171,500	-,965	,335
PIV_04	2085,500	3976,500	-1,826	,068
PIV_05	2414,500	5817,500	-,365	,715
PIV_06	1974,500	3865,500	-2,354	,019 *
PIV_07	2334,000	4225,000	-,807	,420
PIV_08	2028,000	3919,000	-2,093	,036 *
PIV_09	1974,000	3865,000	-2,327	,020 *
PIV_10	2194,500	5597,500	-1,349	,177
PIV_11	2411,500	5814,500	-,393	,694
PIV_12	2035,500	3926,500	-2,046	,041 *
PIV_13	2380,500	4271,500	-,570	,569
PIV_14	1978,500	3869,500	-2,268	,023 *
PIV_15	2314,500	4205,500	-,929	,353
PIV_16	2134,000	4025,000	-1,813	,070
PIV_17	2065,000	3956,000	-1,969	,049 *
PIV_18	2313,500	5716,500	-,897	,370
PIV_19	2375,500	4266,500	-,608	,543
PIV_20	2427,000	4318,000	-,355	,722
PIV_21	2468,000	5871,000	-,162	,871
PIV_22	2385,500	4276,500	-,591	,555
PIV_23	2462,500	5865,500	-,196	,845
PIV_24	2152,500	5555,500	-1,577	,115
PIV_25	2153,000	4044,000	-1,818	,069
PIV_26	2313,500	4204,500	-,954	,340
PIV_27	2445,500	4336,500	-,268	,789
PIV_28	2453,000	4344,000	-,266	,790
PIV_29	2193,500	4084,500	-1,547	,122
PIV_30	2240,000	4131,000	-1,301	,193
PIV_31	2199,500	4090,500	-1,490	,136
PIV_32	1975,000	3866,000	-2,487	,013 *

* $p \leq 0,05$

Tabela 21 – Testes de Mann-Whitney Estatísticas descritivas (Hipótese 3)

Após análise dos resultados apresentados na tabela 21, encontram-se diferenças estatisticamente significativas em diversos itens.

No item 1 (**a escola está preparada para receber alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,210$ e $p = 0,027$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,45 *versus* 3,03). No item 2 (**sinto que os alunos com NEE são parte integrante da turma**) constata-se que $Z = -2,007$ e $p = 0,045$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,77 *versus* 3,43). Para o item 6 (**a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes**) confirma-se que $Z = -2,354$ e $p = 0,019$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,68 *versus* 3,30). No item 8 (**os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados**) verifica-se que $Z = -2,093$ e $p = 0,036$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,73 *versus* 3,34). No item 9 (**os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo**) verifica-se que $Z = -2,327$ e $p = 0,020$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,60 *versus* 3,21). Para o item 12 (**o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE**) constata-se que $Z = -2,046$ e $p = 0,041$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,41 *versus* 3,05). Para o item 14 (**existe nesta escola equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade**) confirma-se que $Z = -2,268$ e $p = 0,023$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,27 *versus* 2,87). No item 17 (**suprimo ou até elimino competências na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -1,969$ e $p = 0,049$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,67 *versus*

3,36). E no item 32 (**nas reuniões de Departamento Curricular trocamos sugestões e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,487$ e $p = 0,013$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de confiança nos pais e nos alunos (3,94 *versus* 3,51).

Na tabela 22 podem ver-se em síntese os resultados obtidos.

	Confiança	N	Média	Desvio padrão
PIV_01	Valores mais baixos	61	3,03	1,224
	Valores mais altos	82	3,45	,958
PIV_02	Valores mais baixos	61	3,43	1,072
	Valores mais altos	82	3,77	,821
PIV_06	Valores mais baixos	61	3,30	1,070
	Valores mais altos	82	3,68	,915
PIV_08	Valores mais baixos	61	3,34	1,167
	Valores mais altos	82	3,73	,890
PIV_09	Valores mais baixos	61	3,21	1,066
	Valores mais altos	82	3,60	,941
PIV_12	Valores mais baixos	61	3,05	1,117
	Valores mais altos	82	3,41	1,054
PIV_14	Valores mais baixos	61	2,87	1,176
	Valores mais altos	82	3,27	,956
PIV_17	Valores mais baixos	61	3,36	1,065
	Valores mais altos	82	3,67	,969
PIV_32	Valores mais baixos	61	3,51	1,090
	Valores mais altos	82	3,94	,595

Tabela 22 – Estatísticas descritivas (Hipótese 3)

Assim, conclui-se que a hipótese 3 é validada, uma vez que as variáveis estatisticamente significativas confirmam que os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, sentindo que a escola está preparada para receber alunos com NEE e que os mesmos são parte integrante da turma. Assumem também que a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, que os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados, e que têm acesso a um currículo mais amplo, confirmando a existência de equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade,

afirmando que planificam tendo em conta também os alunos com NEE e que trocam materiais e sugestões acerca dos alunos com NEE entre os colegas, nas reuniões de Departamento Curricular. No entanto, são também os professores com maior confiança nos pais e alunos que concordam que o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE. Esta situação vem desigualar as afirmações acima expostas, pese embora não ponha em questão a validação da hipótese 3.

No que concerne à hipótese 4 – **Os professores com maior entusiasmo profissional têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE**, verifica-se na tabela 23 a existência de diferenças estatisticamente significativas.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Sig.
PIV_01	1465,500	2843,500	-4,134	,000 *
PIV_02	1728,500	3106,500	-3,132	,002 *
PIV_03	2050,500	3428,500	-1,420	,156
PIV_04	1734,500	3112,500	-2,854	,004 *
PIV_05	2207,500	6393,500	-,687	,492
PIV_06	1932,000	3310,000	-1,995	,046 *
PIV_07	2147,000	3525,000	-1,088	,277
PIV_08	1815,000	3193,000	-2,506	,012 *
PIV_09	1872,000	3250,000	-2,243	,025 *
PIV_10	2044,000	6230,000	-1,457	,145
PIV_11	2222,000	3600,000	-,651	,515
PIV_12	1589,500	2967,500	-3,508	,000 *
PIV_13	2278,000	3656,000	-,428	,669
PIV_14	1775,000	3153,000	-2,638	,008 *
PIV_15	2250,000	3628,000	-,594	,552
PIV_16	1869,000	3247,000	-2,524	,012 *
PIV_17	2032,000	3410,000	-1,551	,121
PIV_18	2096,000	6282,000	-1,329	,184
PIV_19	2147,500	3525,500	-1,088	,277
PIV_20	2188,500	3566,500	-,876	,381
PIV_21	2285,500	6471,500	-,406	,684
PIV_22	2185,500	3563,500	-,949	,343
PIV_23	2298,000	3676,000	-,356	,722
PIV_24	2281,500	6467,500	-,393	,694
PIV_25	2298,500	3676,500	-,363	,717
PIV_26	2353,500	3731,500	-,065	,948
PIV_27	2309,000	3687,000	-,283	,777
PIV_28	2208,500	3586,500	-,898	,369
PIV_29	2259,500	6445,500	-,551	,582
PIV_30	2242,000	6428,000	-,636	,525
PIV_31	2296,000	6482,000	-,356	,722

PIV_32	2025,000	3403,000	-1,658	,097
* p ≤ 0,05				

Tabela 23 – Testes de Mann-Whitney (Hipótese 4)

Após análise dos resultados apresentados na tabela 23, encontram-se diferenças estatisticamente significativas em diversos itens.

No item 1 (**a escola está preparada para receber alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -4,134$ e $p = 0,000$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,56 *versus* 2,77). No item 2 (**sinto que os alunos com NEE são parte integrante da turma**) verifica-se que $Z = -3,132$ e $p = 0,002$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,81 *versus* 3,29). Para o item 4 (**a inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresentem**) confirma-se que $Z = -2,854$ e $p = 0,004$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,70 *versus* 3,12). Para o item 6 (**a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes**) constata-se que $Z = -1,995$ e $p = 0,046$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,65 *versus* 3,29). No item 8 (**os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados**) verifica-se que $Z = -2,506$ e $p = 0,012$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,73 *versus* 3,29). Para o item 9 (**os alunos com NEE inseridos na turma regular têm acesso a um currículo mais amplo**) confirma-se que $Z = -2,243$ e $p = 0,025$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,57 *versus* 3,19). Para o item 12 (**o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE**) constata-se que $Z = -3,508$ e $p = 0,000$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (3,51 *versus* 2,83). No item 14 (**existe nesta escola equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade**) verifica-se que $Z = -2,638$ e $p = 0,008$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional

(3,27 *versus* 2,79). No item 16 (**recorro a leituras/ investigação da especialidade na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE**) verifica-se que $Z = -2,524$ e $p = 0,012$, concordando mais com a afirmação os professores com valores mais altos de otimismo em termos de entusiasmo profissional (4,08 *versus* 3,63).

Na tabela 24 podem ver-se em síntese os resultados obtidos.

	Entusiasmo	N	Média	Desvio padrão
PIV_01	Valores mais baixos	52	2,77	1,215
	Valores mais altos	91	3,56	,909
PIV_02	Valores mais baixos	52	3,29	1,091
	Valores mais altos	91	3,81	,802
PIV_04	Valores mais baixos	52	3,12	1,247
	Valores mais altos	91	3,70	,937
PIV_06	Valores mais baixos	52	3,29	1,091
	Valores mais altos	91	3,65	,923
PIV_08	Valores mais baixos	52	3,29	1,143
	Valores mais altos	91	3,73	,932
PIV_09	Valores mais baixos	52	3,19	1,067
	Valores mais altos	91	3,57	,956
PIV_12	Valores mais baixos	52	2,83	1,150
	Valores mais altos	91	3,51	,982
PIV_14	Valores mais baixos	52	2,79	1,143
	Valores mais altos	91	3,27	,990
PIV_16	Valores mais baixos	52	3,63	1,067
	Valores mais altos	91	4,08	,500

Tabela 24 – Estatísticas descritivas (Hipótese 4)

Conclui-se então que a hipótese 4 é validada, uma vez que as variáveis estatisticamente significativas confirmam efetivamente que os professores com maior entusiasmo profissional têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, sentindo que a escola está preparada para receber alunos com NEE e que os mesmos são parte integrante da turma. Assumem também que a inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresentem, bem como concordam que a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, que os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados, e que têm acesso a um currículo mais amplo, confirmando a existência de

equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, afirmando que recorrem a leituras/ investigação da especialidade na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE.

No entanto, são também os professores com maior entusiasmo profissional que concordam que o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE. Esta situação vem desigular as afirmações acima expostas, contudo não põe em questão a validação da hipótese 4.

5.3. Discussão dos resultados

Neste ponto da investigação é importante definir até que ponto os objetivos foram alcançados e em que medida as hipóteses foram ou não confirmadas.

Segundo Fortin (2003, p. 343):

“A apresentação bruta dos resultados não tem sentido senão incluída numa discussão na qual o investigador lhes dá significação. (...) O investigador discute os principais resultados da investigação em função do problema de investigação, das questões ou hipóteses, estabelece comparações entre resultados deste estudo ou de outros trabalhos de investigação ligados ao quadro de referência (...).”.

O primeiro, e mais importante objetivo desta investigação prendia-se com a validação da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005).

Considera-se que com esta investigação se conseguiu contribuir para um primeiro e importante passo para a sua tradução e validação. Entrou-se em contacto direto, via correio eletrónico, com os próprios autores da mesma Anita Hoy, Wayne Hoy, Nan Kurz e Karen Beard, os quais confirmaram que não existia nenhuma tradução da SAOS para a população portuguesa, fornecendo autorização e total apoio nesta demanda, como se pode verificar nos anexos 14, 15 e 16.

O segundo objetivo prendia-se com a verificação dos níveis de otimismo dos professores em geral.

Relativamente a este objetivo, confirma-se que os docentes inquiridos são pessoas otimistas, ou seja possuem um certo grau de otimismo disposicional.

Essa confirmação vem acentuar o acima exposto de que o otimismo é *“uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer”* (Tiger, *cit. in* Nunes, 2007, p.25) e que, de acordo com Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 43):

“Vale definitivamente a pena ser otimista. Em termos da experiência social – aspecto central desta nossa vida em comunidade – os otimistas têm o melhor do fruto da vivência colectiva, pois são mais sociáveis e têm mais amigos.”.

Contudo, o otimismo não foi avaliado apenas na sua dimensão disposicional, mas também na sua dimensão académica.

A avaliação da escala do otimismo académico divide-se, como já referido, em três aspetos distintos, sendo eles o sentido de eficácia do professor, a confiança nos pais e nos alunos e o entusiasmo profissional.

De acordo com os dados obtidos, conseguiu-se verificar a existência de correlações positivas entre as três dimensões do otimismo académico, ocorrendo a correlação mais significativa entre a dimensão da eficácia do professor e a dimensão do entusiasmo profissional.

Estudos efetuados por Bzuneck e Guimarães (2003, p. 137) revelam que a eficácia do professor está relacionada com o desempenho, sendo notório o seu entusiasmo profissional, pois:

“A motivação e o senso de eficácia dos estudantes influencia o nível de aspiração do professor, o esforço aplicado no ensino e o seu comportamento em sala de aula, principalmente quanto ao planeamento e à organização das atividades escolares.”.

Por fim, o último objetivo era verificar se os professores mais otimistas eram mais inclusivos de alunos com NEE.

Para tal, estabeleceram-se correlações entre as dimensões do otimismo académico e as atitudes inclusivas dos professores.

Entrou-se em contacto direto, via correio eletrónico, com o próprio Martin Seligman com o objetivo de averiguar a existência de algum estudo que correlacionasse especificamente o otimismo às atitudes inclusivas, ao que ele respondeu fornecendo uma listagem de diversos contactos relacionados com as várias extensões da Psicologia Positiva (anexo 17).

Enviaram-se mensagens de correio eletrónico aos quatro contactos referidos por Seligman, associados à Educação Positiva. Desses quatro, apenas Mathew White (Diretor de Bem-Estar e Educação Positiva do St. Peter's College na Austrália) respondeu, referindo que não tinha qualquer referência acerca desta abordagem, mostrando-se muito interessado nela também e solicitando uma partilha da lista de referências conseguida (anexo 18).

Tendo como ponto de partida a inexistência de estudos nesta área, que correlacionassem especificamente o otimismo dos professores às suas atitudes inclusivas de alunos com NEE, partimos da experiência profissional para formular quatro hipóteses que permitiram apurar este último objetivo.

A primeira hipótese afirma que “Os professores mais otimistas têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE”.

Através da análise dos resultados obtidos, verifica-se a validade da mesma, pois no geral, os professores com valores mais altos de otimismo disposicional demonstraram ter atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, afirmando que “a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes”, entre outras premissas. Uma outra situação que confirma a validade da hipótese 1 é a existência de dois itens dos quais os professores discordam mais, mas que apenas vêm reforçar a hipótese. Desta forma, os professores afirmam que os alunos com NEE não prejudicam o desenvolvimento das competências dos restantes alunos da turma, bem como a sua falta de rigor na execução dos trabalhos não cria obstáculos à sua inclusão.

De acordo com Oliveira (2010, p. 71):

“Ninguém duvida da importância do optimismo para a felicidade da pessoa, para a sua saúde física e psíquica, e também para o seu sucesso profissional (pense-se, por

exemplo, a nível pedagógico, nas vantagens de ter um professor optimista ou nos malefícios de um professor pessimista.” (p. 71).

Segundo Jones & Guskin (*cit. in Vaz 2005*, p. 139), “*quem trabalha com pessoas com incapacidade apresenta crenças e atitudes mais favoráveis face a elas*”, premissa que Ainscow (1998, p. 28) vem reforçar quando afirma que “*muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos.*”.

A segunda hipótese afirma que “Os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE”.

A análise dos resultados obtidos revela que a hipótese 2 é validada, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas que confirmam que os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE. De entre os diversos itens, ressalta a confirmação que os professores definem estratégias apropriadas aos alunos com NEE, localizando-os apropriadamente na sala de aula, pedindo ajuda no processo de planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE e solicitando a colaboração do docente de Educação Especial, para além de analisar em Conselho de Turma os casos dos alunos com NEE. Todas estas situações vêm consolidar o sentido de auto eficácia do professor, para além de denotar atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

Este facto certifica-se com o acima exposto, onde se refere que um professor com uma boa noção de eficácia define expectativas mais altas, aplica um maior esforço e persiste perante dificuldades, o que se confirma nas palavras de Correia e Martins (*cit. in Leitão 2007*, p. 288), que referem que os professores com atitudes inclusivas “*podem contribuir decisivamente para a implementação de práticas educativas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos.*”, até porque:

“os professores que apresentam atitudes menos positivas face à ideia de inclusão, não implementarão estratégias educativas eficazes tão frequentemente como os docentes que denotam atitudes positivas.” (Van Reusen, Soho e Barker *cit. in Leitão 2007*).

A terceira hipótese afirma que “Os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE”.

Após a análise dos dados obtidos para a hipótese 3, conclui-se que a mesma é validada, uma vez que se encontram diferenças estatisticamente significativas e que confirmam que os professores com maior confiança nos pais e alunos têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

Verifica-se que os professores sentem que a escola está preparada para receber alunos com NEE e que os mesmos são parte integrante da turma, assumindo também que a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, que os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados, e que têm acesso a um currículo mais amplo, confirmando a existência de equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, afirmando que planificam tendo em conta também os alunos com NEE e que trocam materiais e sugestões acerca dos alunos com NEE entre os colegas, nas reuniões de Departamento Curricular. Estas confirmações vêm consolidar a premissa de que a confiança do professor nos pais e alunos possibilita a abertura à aprendizagem, a capacidade de agarrar conceitos e fomenta a honestidade, estabelecendo, os professores, altas expectativas para os alunos em quem confiam e de cujos pais dependem para apoio.

Também para Correia e Martins (2000), o envolvimento parental é um dos fatores que intervêm de forma direta na formação das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular.

A quarta hipótese afirma que “Os professores com maior entusiasmo profissional têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE”.

Verifica-se, através da análise dos resultados obtidos, que se confirma esta hipótese, pois os professores com maior entusiasmo profissional sentem que a escola está preparada para receber alunos com NEE e que os mesmos são parte integrante da turma. Assumem também que a inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresentem, bem como concordam que a inclusão dos alunos com NEE numa turma regular é uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes, que os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados, e que têm acesso a um currículo mais amplo, confirmando a existência de equipamento adequado ao

desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, afirmando que recorrem a leituras/ investigação da especialidade na planificação das atividades letivas em turmas com alunos com NEE.

Todas estas aprovações são corroboradas pelo disposto por Marcos (2006, p. 76), que refere que os professores “*transformam os seus anseios em desafios e confiam na sua capacidade para superar as barreiras que se interpõem no seu caminho.*”.

Beck e Hillmar (*cit. in* Marques 2003, pp. 84-85), afirmam também que “*quando os professores têm uma boa auto estima e gostam do trabalho que estão a fazer, revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos.*”, o que possibilitará uma maior motivação do docente, como constata Marques (2003, p. 99) ao referir que “*um professor motivado e empenhado tem muito mais facilidade em proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.*”.

Contudo, são também os professores com maior entusiasmo profissional que mais concordam que o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE. Esta situação vem desigualar as afirmações acima expostas, contudo não põe em questão a validação da hipótese 4.

Ao longo deste estudo, e no término da análise dos dados obtidos, constata-se que todas as hipóteses delineadas são corroboradas e tendo em conta que a generalização dos resultados para a população é o passo seguinte numa investigação, conseguem-se apurar algumas limitações neste estudo.

A primeira e grande limitação deste estudo prende-se essencialmente com o tamanho da amostra. Segundo Fortin (2003), para que os resultados de um estudo correlacional sejam generalizáveis a outras populações, as amostras deverão ser de grande tamanho e representativas da população em estudo. Já Morais (2005, p. 17) refere que:

“O tamanho da amostra não determina se ela é de boa ou má qualidade, mais importante do que o seu tamanho é a sua representatividade, ou seja, o seu grau de similaridade com a população em estudo.”.

Neste estudo a população alvo ascende a um total de 4925 docentes, contudo a amostra é constituída por apenas 143 professores. O número reduzido de inquiridos perfaz um total de 2,9% da população alvo, no entanto esta amostra é representativa da

população visada, uma vez que as características da população estão presentes na amostra selecionada (Fortin, 2003).

Uma outra limitação deste estudo prende-se com algumas desvantagens da utilização da metodologia de recolha de dados, nomeadamente a ambiguidade na interpretação, quer das perguntas por parte do inquirido, quer do próprio investigador; e a falta de autenticidade dos inquiridos ou até mesmo mal-entendidos, pois como se pode verificar na hipótese 4, embora os professores com maior entusiasmo profissional revelem atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE, os mesmos concordam que o rigor na execução dos trabalhos cria um obstáculo à inclusão dos alunos com NEE. Esta situação poderá estar relacionada com uma certa falta de autenticidade nas respostas, respondendo os inquiridos de forma antagónica neste aspeto, quando comparado com as restantes afirmações que revelam atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE.

Uma outra limitação do estudo é também a inexistência de outros trabalhos de investigação ligados ao quadro de referência, não possibilitando o estabelecimento de comparações de resultados entre estudos.

Contudo, considera-se que o principal objetivo foi alcançado com relativo sucesso, conseguindo-se empreender um estudo exploratório inovador, o qual se considera importante para a comunidade científica, na medida em que constitui um contributo válido para a tradução e validação portuguesa da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*.

Capítulo VI – Conclusões

A investigação realizada chega então à sua etapa final. Após a análise da abordagem teórica e com base nos dados obtidos podem-se então ponderar algumas conclusões e comentários pertinentes.

Assim, o principal objetivo do estudo era a validação para este estudo da *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)* de Hoy (2005). Ao longo do trabalho, este revelou-se um objetivo ambicioso, no entanto, e no seguimento da análise de todos os resultados obtidos considera-se que, acima de tudo, se conseguiu dar um contributo para futuras pesquisas neste âmbito.

A questão inicial era: Será que os professores otimistas são ou não mais inclusivos de alunos portadores de NEE nas suas turmas? Com este ponto de partida traçaram-se caminhos por desbravar e chegou-se, com mais ou menos esforço dependendo das alturas, à resposta ambicionada e pôde-se confirmar a sua veracidade.

Como explicitado e aprofundado inicialmente, a inclusão é um caminho que se percorre ainda com algumas alterações, mas que cada vez mais encontra apoiantes e defensores, tornando a educação inclusiva uma mais-valia para todos os alunos e possibilitando que alunos com NEE sejam cada vez mais estimulados e até que alunos sem NEE estejam cada vez mais familiarizados com a diferença, para que, um dia, num futuro próximo, a mesma não seja mais um motivo de repulsa ou admiração, mas sim uma trivialidade, pois não o poderia ser de outra forma.

As atitudes inclusivas dos professores são para isso fundamentais, como tal, é necessários que as mesmas se vão experimentando e consolidando, pois tendem a tornam-se duradoiras, essencialmente quando construídas através de experiências vivenciadas.

A par da inclusão, associou-se um outro caminho ainda mais recente: a Psicologia Positiva, mais concretamente no ramo da Psicologia Positiva na Educação.

Confirmou-se a juvenilidade desta corrente psicológica, contudo, comprovaram-se também a sua importância e os seus benefícios cada vez mais em expansão e análise científica.

Neste sentido, pensa-se que não restam dúvidas quanto à importância e vantagens do otimismo na saúde física, social e até educacional.

Contudo, decidiu-se ir um pouco mais longe e conhecendo de antemão as vantagens de uma educação inclusiva e os benefícios de uma educação para o otimismo, associaram-se as duas correntes ideológicas.

Pode-se afirmar que os resultados são significativos e que se confirma que realmente, os professores mais otimistas são mais inclusivos de alunos com NEE.

No entanto, fica a certeza de que o caminho iniciado tem ainda muito para trilhar, de forma que seria de todo pertinente que este estudo fosse continuado, melhorado e aprofundado, sendo, se possível, alargado a todos os professores portugueses, para que se conseguisse efetivamente validar a *Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*, promulgando-se desta forma, e de forma mais pungente, os benefícios de uma educação inclusiva e otimista.

Embora o otimismo não seja a solução de todos os males, quando trabalhado de forma persistente, os seus benefícios alargam-se a todos os intervenientes. Esta atitude gerará reações em cadeia, pois se cada vez mais professores educarem os seus alunos para o otimismo, o mesmo irá gradualmente estender-se a toda a comunidade educativa.

Em suma, é importante referir novamente que, embora os obstáculos e as dificuldades façam parte da vida, o ensino do otimismo às gerações futuras terá benefícios elevados para todos, mas mais ainda para alunos com NEE. Para tal é fundamental não esquecer que, e de acordo com Neto, Marujo e Perloiro (1999, p. 39), “*as estruturas fazem as pessoas, mas as pessoas fazem as estruturas.*”.

Capítulo VII – Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na sala de Aula: um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*, 327, 69 - 82.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798 – 844). Worcester: Clark University Press.

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

Aznem, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

Blanco, E. (1997). *A Formação de Professores: uma necessidade urgente no âmbito da Educação Multicultural*. In Patrício, M. *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos* (2000). Évora: Porto Editora.

Brennan, W.K. (1990). *El Currículo para Niños com Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2ª ed.

Carvalho, F. (2007). *Escola para todos? Perspectiva da Ecologia Humana*. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp17-36). Cruz Quebrada: FMH.

Carver, C. e Scheier, M. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19 – 35.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). *Inclusão: Um guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). Uma Escola para Todos: Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 15 – 29.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. J. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, Unesco, Ed. Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

Ferreira, V. (2003). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Silva, A.S. e Pinto, J. M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12.^a ed. (pp. 165-195) Porto: Edições Afrontamento.

Fierro, A. (1984). *La integración Educativa de Escolares diferentes*. Siglo Cero, 94, (pp. 12 - 23).

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218 – 226.

Fullan & Hargreaves (1993). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan. M. Fullan & A. Hargreaves (Eds). *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1 - 9) London: Falmer Press.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.

Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman (1993). I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359 – 372.

Hill, M. & Hill A. (2005). *Investigação por questionário*. (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hoy, A. Hoy, W. & Kurz, N. (2007). *Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct*. In *Teaching and Teacher Education*, Volume 24, Issue 4, May 2008, Pp. 821-835.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. K. Hoy, & C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools*. (pp. 181–207). New York: Information Age.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Coleção Saber Mais, Dinalivro.

Jones, R & Guskin, S. (1986). Attitudes and Attitude Change in Special Education. In R. L. Jones (Ed). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and practice* (pp. 1 – 20). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Larrivee, B & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.

Leitão, M. (2007). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitudes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.

Lima, M. (1993). *As Atitudes*. In Vala, J. & Monteiro, M. (Org.) *Psicologia Social* (pp. 167 – 199). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marchesi, A., Martín, E., (1995). *Perspectivas Actuais em Educação Especial*. In Palácios, J. & A. Marchesi (Ed.). *Desenvolvimento Psicológico e*

Educação/Necessidades Educativas Especiais (pp. 6 – 23). Porto Alegre: Artes Médicas.

Marcos, L. R. (2006). *A Força do Optimismo*. Lisboa, A Esfera dos Livros.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Algibe.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morgado, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas*. In Correia, L. M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Perfeito Juízo*. (pp. 73 – 88). Porto: Porto Editora.

Neto, L., Marujo, H., Perloiro, F., (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge e Taylor & Francis e-Library. Oxon and New York.

Oliveira, J. (2010). *Psicologia Positiva – Uma Nova Psicologia*. Porto: Livpsic.

Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Mestrado. ISPA Lisboa: Biblioteca Nacional.

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95 (1), 27 – 35.

Palácios, J. (1987). Las atitudes de los profesores hacia la integración. *Revista de Educación*. (número extra 1987), 209 – 215.

Patterson, T. G. e Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47 (1), 117 – 139.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44 – 55.

Plaisance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. *Inclusão*, 3. 39 – 48.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rajcecki, D. W (1982). *Attitudes: Themes and advances*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.

Reis e Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA Editores II, S. A.

Ribeiro, I. (2008) *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: Perspetivas e práticas pedagógicas de professores de educação tecnológica, da região autónoma da Madeira, face à inclusão de jovens com NEE*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

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

Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial: Da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.

Sánchez, J. & Ruiz, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valência: Nau Libres.

Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Scheier, M. e Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219 – 247.

Scruton, R. (2011). *As Vantagens do Pessimismo e o perigo da falta de esperança*. Lisboa: Quetzal Editores.

Seligman, M. & Ernst, R. & Gillham, J. & Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* Vol. 35, No. 3, June 2009, pp. 293-311.

Seligman, M. (2008). *Felicidade Autêntica: Os Princípios da Psicologia Positiva*. Nova Iorque: Editora Pergaminho, S. A.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Shaw, M. E. & Wright, J. M. (1967). *Scales for the measurement of attitudes*. N.Y., McGraw-Hill.

Sheldon, K. e King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216 – 217.

Siegel, Janna, Jausovec, Norbert (1994). Improving Teacher's attitudes toward Students with Disabilities, em *Eric Reports*. Washington: US Department of Education.

Silva, M. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, 33 – 48.

Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A. & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29 (3), 50 – 54.

Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon & Schuster.

Torre, de la S. (1995). Innovación en el Contexto Actual de la Reforma. *Educar*, 19, 7 – 18.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Willey and Sons.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 – 248.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High School teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7 – 20.

Vaz, J. (2005). *As Atitudes dos Professores do Ensino Básico Face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

Veiga, L. & Dias, H. & Lopes, A & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Porto: Plátano.

Vieira, M.T. (1995). A Integração Escolar – Uma Prática Educativa, em *Educação*, nº 10, Julho, pp16-21.

Voltz, D., Brazil, N. & Ford, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na Educação Inclusiva: Guia prático para a sua implementação. *Inclusão*, 3, 5 – 20.

Warnock, M. (1978). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 45-73.

Woolfolk, A. E. (2007). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Legislação Portuguesa

Lei 5/73, 12 de fevereiro de 1973.

Decreto-Lei n.º 666/76, de 4 de agosto.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Bibliografia Digital

Bzuneck, J. & Guimarães, S. (2003) *Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy*. [em linha]. Psico-USF (Impr.) vol.8, n.2, pp. 137-143. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n2/v8n2a05.pdf>>. [Consultado em 27/07/2012].

Campos, S. & Martins, R. (2008). *Educação Especial: Aspectos históricos e Evolução Conceptual*. Millenium – Revista do ISPV – n.º34 – Abril de 2008 (Semestral). [em linha]. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium34/17.pdf>>. [Consultado em 27/07/2012].

Castro, H. (2009). *Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA* [em linha]. Disponível em: <<http://purl.net/esepef/handle/10000/280>>. [Consultado em 27/07/2012].

Hoy, W. (2005). *Academic Optimism of Schools*. [em linha]. Disponível em: <<http://www.waynekhoy.com/collective-ao.html>>. [Consultado em 27/07/2012].

Laranjeira, C. (2008). *Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R)*. Universitas Psychologica [em linha]. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64770213>>. [Consultado em 27/07/2012].

Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística* [em linha]. Bragança: Escola Superior de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/7325>>. [Consultado em 27/07/2012].

Nunes, P. (2007). *Psicologia Positiva* [em linha]. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>>. [Consultado em 27/07/2012].

Psicologia Positiva. [Em linha]. Disponível em <<http://psicologia-positiva.com/2009/12/%c2%bfque-es-la-psicologia-positiva/>>. [Consultado em 27/07/2012].

Reivich. [Em linha]. Disponível em <<http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NjA=>>>. [Consultado em 27/07/2012].

Ribeiro (2007). [Em linha]. Disponível em <<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=13>>. [Consultado em 27/07/2012].

Seligman (2002). [Em linha]. Disponível em <<http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NjE=>>>. [Consultado em 27/07/2012].

Seligman. [Em linha]. Disponível em <<http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/overview.php?p=c2lkPTQmdGlkPTAmaWQ9NTY=>>>. [Consultado em 27/07/2012].

Sousa, J. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membros da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal* [em linha]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/7623>>. [Consultado em 27/07/2012].