

JOÃO PAULO FERNANDES RAMOS LEITÃO

**A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ENSINO E GRUPO DISCIPLINAR

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2010/2011

JOÃO PAULO FERNANDES RAMOS LEITÃO

**A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE ENSINO E GRUPO DISCIPLINAR

Seminário/Relatório de Estágio para obtenção
do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de
Ensino em Educação Física no Ensino Básico e
Secundário, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Francisco Alberto
Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2010/2011

*Das Beste an einem großen Siege ist, daß er dem Sieger
die Furcht vor einer Niederlage nimmt.*

*Em uma grande vitória, o que existe de melhor,
é que ela tira do vencedor o receio de uma derrota.*

Nietzsches Werke

AGRADECIMENTOS

Apraz-me iniciar este espaço com uma nota prévia, no intuito de elucidar o leitor que não pretendo hierarquizar os agradecimentos dirigidos a cada um dos intervenientes directos (ou indirectos) na cooperação para a elaboração deste estudo.

Primeiramente, deleito a minha gratidão ao Orientador Professor Doutor Francisco Leitão pela canalização do seu entusiasmo e disponibilidade no acompanhamento e mediação desta investigação.

Por conseguinte, contenta-me realçar o reconhecimento do esforço evidenciado pelos colegas da linha de investigação pela ajuda no processo de aplicação dos questionários, contribuindo desta forma na construção de uma amostra certamente mais representativa, e também na assistência na elaboração da folha de cálculo de base de dados.

Felicito de igual forma todo o corpo constituinte da Escola Secundária José Afonso – Loures, sem poder deixar de particularizar o professor José Machado, pelo interesse que demonstraram no acompanhamento das diferentes etapas deste estudo.

Por último, não poderia deixar de manifestar uma profunda e sincera gratidão ao meu irmão, Pedro Leitão, pelo tempo disponibilizado para efeitos de crítica e análise na composição deste documento.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	4
Índice Geral	5
Índice de Tabelas	7
Índice de Gráficos.....	7
Índice de Anexos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Capítulo I – Introdução.....	10
Capítulo II – Revisão da literatura.....	13
2.1 – Educação Inclusiva	13
2.2 – Aprendizagem Cooperativa e Inclusiva.....	14
Participação e Socialização	15
2.3 – Ensino Cooperativo	17
Estruturas Cooperativas e Cultura de Escola.....	20
Mudança de Atitudes	22
Capítulo III – Metodologia	25
Caracterização do Estudo	25
Instrumentos de medida.....	25
Procedimentos	26
Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	27
Objectivos.....	27
Definição das Hipóteses de Estudo	27
Caracterização da Amostra.....	28
Género	29

Habilitações Literárias.....	29
Experiência Profissional.....	30
Experiência no ensino de alunos com deficiência.....	30
Grupo Disciplinar	31
Nível de Ensino	31
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados	32
H1 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do nível de ensino.....	32
H2 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do nível de ensino	33
H3 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Mental varia em função do nível de ensino	33
H4 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Motora varia em função do nível de ensino.....	34
H5 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do Grupo Disciplinar.....	35
H6 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do Grupo Disciplinar.....	36
H7 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Mental varia em função do Grupo Disciplinar.....	36
H8 – A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Motora varia em função do Grupo Disciplinar	37
Capítulo V – Conclusões	39
Bibliografia.....	44
Anexos.....	47

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 – Relação entre as dimensões consideradas e as respectivas afirmações, referentes ao questionário das “Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência” – APIAD (Leitão, 2010).</i>	26
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 - Distribuição por Género</i>	29
<i>Gráfico 2 - Distribuição por Habilitações Literárias</i>	29
<i>Gráfico 3 - Distribuição por Experiência Profissional</i>	30
<i>Gráfico 4 - Distribuição por Experiência no ensino de alunos com deficiência</i>	30
<i>Gráfico 5 - Distribuição por Grupo Disciplinar</i>	31
<i>Gráfico 6 - Distribuição por Nível de Ensino</i>	31

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1 – Questionário “Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência” – APIAD (Leitão, 2010).</i>	47
<i>Anexo 2 – Ezanalyze H1 output</i>	51
<i>Anexo 3 - Ezanalyze H2 output</i>	52
<i>Anexo 4 – Ezanalyze H3 output</i>	53
<i>Anexo 5 – Ezanalyze H4 output</i>	54
<i>Anexo 6 - Ezanalyze H5 output</i>	55
<i>Anexo 7 – Ezanalyze H6 output</i>	56
<i>Anexo 8 – Ezanalyze H7 output</i>	57
<i>Anexo 9 – Ezanalyze H8 output</i>	58

RESUMO

A conjuntura actual veicula a necessidade de reflexão e de mudança acerca da concepção do modelo educativo, que se reformulam em novas realidades e ajustam a incumbência de adaptar. É certo que as necessidades de mudança devem partir de uma reflexão séria, fundamentando-se e difundindo o seu propósito em valores superiores. Estes desafios, que se cruzam na moralização social, tornam a discussão acerca do Paradigma Inclusivo substancial.

O carácter quantitativo do estudo, assume o pressuposto de encontrar uma forma de monitorização de dados, decorrentes da aplicação de um inquérito por questionário, que para além da recolha de informações, visava também promover a reflexão dos professores, acerca das suas atitudes. Numa lógica de investigação em mosaico, obteve-se uma amostra total de 741 inquiridos, seleccionados no universo docente de forma aleatória. O tratamento estatístico foi desenvolvido por meio do suplemento EZanalyze, recorrendo-nos do teste paramétrico de análise de variância – ANOVA.

Assim, pareceu-nos pertinente, centrar este estudo na figura activa do professor, no processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, propondo-nos a procurar eventuais analogias entre as variáveis *Nível de Ensino* e *Grupo Disciplinar* em estreita relação com a atitude dos docentes, relativas às vantagens da educação inclusiva, tanto para os alunos ditos normais como para os alunos portadores de deficiência, averiguando tanto a deficiência no seu âmbito geral, como especificando ainda a Deficiência Mental e a Deficiência Motora.

Verificou-se que as variáveis *Nível de Ensino* e o *Grupo Disciplinar* influenciam directamente a atitude dos professores face aos benefícios para os alunos, que advêm da implementação do Paradigma Inclusivo. Verificou-se ainda que as vantagens que a inclusão proporciona, vão-se esbatendo à medida que o nível de ensino vai avançando. Naturalmente, destacam-se de forma positiva, os Educadores de Infância e os professores do 1º ciclo como os que se aproximam de atitudes mais inclusivas. Por sua vez constatou-se que as atitudes dos docentes do 2º ciclo ao ensino secundário evidenciavam atitudes bastante idênticas.

ABSTRACT

The present context conveys the need for reflection and transformation on the educational model, which will reshape into new realities and readapt. It is true that the need for change must start from a serious enquiry, basing himself and his purpose on spreading higher standards. These challenges are intertwined in social moralizing which makes the discussion surrounding the Inclusive Paradigm substantial.

The quantitative nature of the study, assumes the purpose of finding a way to monitor data from the application of a questionnaire that in addition to the collection of information, also aimed at promoting teachers reflection about their attitudes. In the logics of mosaic research, we obtained a total sample of 741 respondents, all of them were teachers selected at random. Statistical analysis was developed through EZanalyze, using the parametric test analysis of variance - ANOVA.

Thus, it seemed appropriate that this study focused on the teacher's active figure on the teaching-learning process in the classroom, offering us a look for possible analogies between the variables Education Degree and Discipline Group in close relation with the teacher's attitude concerning the advantages of inclusive education, for normal students as for students with disabilities, examining the deficiency within the general scope, such as specifying mentally and physical disabled.

It was concluded that the variables Level of Education and Discipline Group directly influence teacher's attitude, towards student's benefits, coming from implementation of the Inclusive Paradigm. It was also concluded that the benefits of inclusion, are blurred as the education level progresses. Standing in a positive way, Early Childhood Educators and First Degree Teachers have more inclusive attitudes. Also, teachers from Second Degree to Secondary Degree has evidenced has being fairly homogeneous related to their attitudes towards the benefits of implementing a truly Inclusive Paradigm.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Ao longo da história da civilização, os indivíduos portadores de deficiência, de uma forma geral, foram alvos de acções discriminatórias. Apenas se verificou uma inflexão nesta tendência no decorrer do século XX, quando surgiram as primeiras preocupações por parte das classes governativas, em integrar estes indivíduos na comunidade, com tradução expressa em legislação específica.

Após a estruturação da Organização das Nações Unidas (ONU), com o culminar da Segunda Guerra Mundial, segue-se um período harmonioso a nível internacional. Podemos considerar que o primeiro passo no caminho rumo à inclusão, resultou da preocupação geral em relação à educação, dando origem à massificação do ensino. Esta vontade política internacional manifesta-se através da introdução de um artigo dedicado ao papel da Educação, na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, onde se expressa que “toda a pessoa tem direito à educação” (artigo 26º, I). Contudo, esta corrente apenas chegou a Portugal após a queda do Regime do Estado Novo, em 1974, sendo que dois anos mais tarde, a Constituição da República Portuguesa reconheceu no seu artigo 73º a “democratização da educação” por parte do Estado, ainda que não previsse (eventualmente) a equidade entre todos, alheando-se das necessidades específicas que os alunos portadores de deficiências pudessem evidenciar.

Foi com o Warnock Report (1978) que surge pela primeira vez o conceito de *Special Educational Needs*. Esta designação, apesar de traduções ambíguas (Necessidades Educativas Especiais e Necessidades Educativas Específicas), deu um contributo importante “substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência” (Sanches e Teodoro, 2006: 64). Esta publicação teve uma importância significativa na medida que comprovou que as “dificuldades de aprendizagem que se verificavam em uma de cada cinco crianças dependiam de vários factores e não significavam necessariamente uma deficiência, podendo, no entanto, agravar-se, se não houvesse uma intervenção educativa adequada” (Silva, 2009: 140).

Influenciado pela conjuntura internacional, em Portugal, a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), vem diferenciar a Educação Especial, na subsecção

IV, a qual previa a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contexto de salas de aula do ensino regular. Este Paradigma de Integração foi marcado por dois momentos distintos: um centrado no aluno e outro centrado na escola. No primeiro, o aluno é diagnosticado e a intervenção do professor realiza-se com base nos resultados médicos ou psicológicos, sendo que o professor trabalha de acordo com esse diagnóstico, o que não deixava de figurar como uma forma de segregação. No segundo momento, dá-se uma ruptura epistemológica com os conceitos existentes. A escola é responsável por todos os alunos, independentemente dos problemas que tenham e o professor de Educação Especial é visto apenas como um recurso que ajuda a instituição escolar, ditando o fim das classes especiais. Esta realidade educativa emergente foi consubstanciada no enquadramento legal devido: o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que “regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” e que previa diversas medidas para adaptar as condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, norteando a sua acção pela aplicação das “medidas mais integradoras e menos restritivas”.

Esta preocupação sobre a igualdade e uma equidade efectiva é suportada a nível internacional na Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos (1990), que refere a necessidade de “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Além desta conferência, a década de noventa é rica em manifestações políticas acerca desta problemática. Em 1994, decorreu em Espanha a Declaração de Salamanca como sequência às Normas Sobre a Igualdade De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência, atribuindo às escolas a responsabilidade de se “ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, e ao Estado o dever de “integrar gradualmente os serviços de ensino especial no sistema regular de ensino”. Este papel do Estado relativamente à educação visa, numa perspectiva mais lata, o transfere das aprendizagens como forma de combate à exclusão social numa vida em sociedade. “As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias,

criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994).

Face aos novos desafios sociais, o paradigma anterior sentiu a necessidade de se modificar e evoluir para tendências cada vez mais inclusivas, dando assim origem ao Paradigma Inclusivo. Podemos então encarar a Integração como um ponto de partida. Para desambiguar ambos os conceitos, Integração e Inclusão, na sua matriz concepcional, são suportados por correntes ideológicas distintas, na medida que, “a integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado se tem que adaptar. Diferentemente, a Educação Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006: 3).

Numa perspectiva holística a “aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social” que extrapolando o âmbito da escola, deve ser “entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (Silva, 2009: 144).

Então, de acordo com a UNESCO (2003: 8) “a Inclusão é vista como um processo que consiste em responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade, assim como reduzir a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e alterações de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, numa visão comum que abarque todas as crianças dos mesmos níveis etários, e partindo da convicção que compete aos sistemas educativos regulares educarem todas as crianças”.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Paradigma Inclusivo celebra a diferença como aspecto fundamental para a sociedade e todos os seus membros. Este paradigma, tal como hoje o conhecemos, surge contextualizado historicamente por tendências de mudança que pautam a nossa vivência em comunidade e que manifestamente não foram capazes de fazer face aos novos desafios sociais e culturais. Este paradigma sucede um modelo de integração, que apesar de estar estreitamente ligado à sua génese, extinguiu-se nos seus próprios pressupostos e foi obrigado a desenvolver-se para fazer face a novos enquadramentos contextuais. Assim, estes modelos dissociam-se no conceito de participação do aluno e segundo Rodrigues (2006: 3), “a integração pressupõe um ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar. Diferentemente, a Educação Inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”.

Essencialmente, verificava-se que o paradigma de Integração frequentemente incorria no erro de criar uma escola paralela à escola regular, em função da discriminação entre os alunos ditos normais e os deficientes, afastando-os na medida em que se criaram condições para a coexistência entre ambos, mas cujos benefícios da socialização eram muito limitados por uma aparência de adaptação, mantendo a sua lógica curricular e alheando-se dos valores e práticas que se desejam como finalidade estruturante da Educação. Nesta óptica, Rodrigues (2006: 4) refere que “o papel do aluno deficiente na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser devolvido à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava”.

Consequentemente, este modelo resultou inevitavelmente numa necessidade de mudança de paradigma, divergindo de um modelo centrado no aluno individual para um modelo focado no ponto de vista curricular (UNESCO, 1993). Nesta perspectiva, Bénard da Costa, *et al* (2006: 10), insere o conceito de Educação Inclusiva “na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço” de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.”.

De acordo com Leitão (2010: 9), “uma das tendências que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas educativos actuais é o alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos”. Este será então o ponto de partida para uma concepção de um novo modelo educativo, que, tal como já foi referido, deve centrar a sua evolução no contexto social em que a escola se insere e não nos diversos *handicap* que determinados alunos ou grupos de alunos manifestem. Assim entende-se por Inclusão “o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde a diferença é um valor” (2010: 21).

Quando falamos de Escola Inclusiva, por associação directa ao que se deseja para a sociedade, pressupõe-se uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras, considerando as suas mais diversas formas: éticas, físicas ou curriculares, entre outras, promovendo interacções positivas, de colaboração e de equidade entre os seus membros enquanto elementos activos e conscientes.

2.2 – APRENDIZAGEM COOPERATIVA E INCLUSIVA

A Aprendizagem Cooperativa assume-se como uma conduta verdadeiramente inclusiva, centrando-se essencialmente nas condições da singularidade do aluno e na configuração social subsequente, que emerge da interacção entre os mesmos, em contexto de sala de aula. Para Leitão (2010: 22), esta “assume todo o seu valor e

plenitude exactamente porque se coloca numa perspectiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos e no esforço de incentivar as interacções aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizes”.

Considerando que as dificuldades de aprendizagem são essencialmente contextuais e curriculares, manifesta-se a necessidade evidente de centrar o currículo e as actividades no próprio aluno, ajustando-se aos seus interesses e necessidades. É nesta perspectiva que Bénard da Costa (2006: 6) expressa que “se cada criança e cada jovem apresenta diferenças individuais em relação às capacidades que possuem, às barreiras à aprendizagem com que se defrontam, às condições da sua família e da sua comunidade, ao modo como interagem com as pessoas que os rodeiam, ao seu envolvimento social e afectivo, às expectativas dos seus pais e deles próprios sobre a sua vida e o seu futuro, é fundamental que seja desenvolvido um planeamento curricular que esteja em sintonia com estes mesmos contextos e condições”. Importa então abordar as formas organizacionais que devem ser exploradas de modo a aproximar a escola, os professores, os alunos e o currículo, inseridos conceptualmente no contexto sala de aula. Para isso, Leitão (2010: 229) considera que estas estratégias, “numa óptica de inclusão, de respeito e valorização, de acesso a um currículo que olhe para todos e para as peculiaridades de cada um, pode assumir múltiplos rostos: o envolvimento em actividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento nas actividades curricularmente negociadas entre alunos e professor; actividades (...) de carácter individual ou de grupo; actividades de carácter competitivo ou cooperativo”.

PARTICIPAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Não seria possível fazer uma abordagem ao Paradigma Inclusivo, sem lhe associarmos conceitos fundamentais na aprendizagem como participação e socialização. No que diz respeito à aprendizagem, numa abordagem inclusiva, todos os alunos assumem um papel interventivo no processo ensino-aprendizagem, de forma diferenciada, sendo estes reconhecidos como um recurso natural a ser explorado por parte do professor. Esta ideia é subscrita por Silva (2009: 148) “a Educação Inclusiva

parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se”.

Surge então a necessidade de enaltecer a importância do primeiro conceito, a participação. Assumindo a Escola Inclusiva como a ‘Escola Para Todos’, é primordial que o professor assuma a sua liderança em função do papel activo do aluno, no processo de aprendizagem, evitando eventuais formas de exclusão que possam advir dos contextos específicos ou das actividades desenvolvidas na sala de aula. Leitão (2010: 229) declara a importância deste conceito como um “objectivo norteador da intervenção educativa”, assumindo que “seria difícil entender como poderiam ser alcançados outros objectivos se a participação não estivesse, ela própria, assegurada”.

O segundo conceito, a socialização, é em si mesmo uma finalidade educativa. As configurações que surgem num contexto de sala de aula, envolvendo interacções professor-aluno e aluno-aluno, são à partida um potencial foco de tensões, tornando a capacidade de socializar um requisito básico adquirido desde cedo, tornando esta uma competência transversal da educação. Segundo Ainscow (1997: 7), “na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo, podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem, em que os alunos são tratados como indivíduos, embora, ao mesmo tempo, tomem parte em experiências que encorajam a maior realização possível”. Deste modo, não faz sentido que o professor desperdice um recurso potencial como as complexas interacções que podem advir dos processos sociais entre alunos, decorrentes do trabalho cooperativo.

Estes fundamentos vêm romper com a imagem do ensino tradicional, muito centrado na transmissão de conhecimentos por parte do professor para toda a turma. A passividade que o aluno revela nesse estilo de ensino, é contrariada pelos pressupostos inerentes ao modelo de Aprendizagem Cooperativa, privilegiando, segundo a concepção de Mosston e Ashworth (1990), a Descoberta Guiada por parte do aluno e os restantes estilos definidos após o conceito de “Barreira da Descoberta”. É nesta visão sobre o enquadramento do aluno na aprendizagem, que Leitão (2010: 184) afirma que “os alunos assumem um maior grau de responsabilidade, de regulação e controlo, em

relação à sua própria aprendizagem, ou seja, percebem menos a aprendizagem como algo extrínseco, controlado e imposto por outra pessoa”.

Contudo, no que se refere ao aluno com deficiência, deve igualmente ser considerada a sua diferença, atendendo ao seu enquadramento na sala de aula. São inúmeros os estudos que declaram o êxito da prática inclusiva, não só para estes alunos em concreto, mas que pela sua condição específica não deixam de ter o direito à aprendizagem e à socialização positiva que a escola promove. Nesta linha de pensamento, Leitão (2010: 20) declara que “é uma evidência que a simples integração física dos alunos com deficiência não é suficiente para que relações positivas e construtivas se desenvolvam entre alunos. O professor deve estruturar o contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem, de forma a que os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que no respeito pelas diferenças, lhes permitem interagir e cooperar uns com os outros”. O papel do professor ganha assim uma dimensão fundamental no processo ensino-aprendizagem, cabendo-lhe, através do seu esforço e da sua capacidade de liderança, encontrar os mecanismos e estratégias que potenciem a construção de saberes com base em interações positivas e construtivas entre os alunos.

Por último, a interação entre os alunos com e sem deficiência deve ser entendida como uma prática natural. O *transfere* da sociedade para dentro da instituição escola deve sensibilizar uns e outros para aceitação da singularidade humana. Assim, estabelece-se uma relação positiva de sentido biunívoco. Esta reflexão é suportada por Leitão (2006: 33) referindo que “é quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam, que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos ditos normais”.

2.3 – ENSINO COOPERATIVO

Se na educação inclusiva o elemento central é o aluno, o papel do professor não deixa por isso de ter o seu relevo em todo este processo, antes pelo contrário, uma vez

que a regulação desta prática requer em grande parte de uma capacidade de mediar de forma assertiva todas estas relações humanas, essa gestão revela a necessidade na liberdade pedagógica, decorrente da imprevisibilidade que surge. Esta ideia é suportada por Rodrigues (2006: 6) ao referir que “a profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes”. Contudo, esta autonomia deve ser observada como uma responsabilização do papel do professor, ao invés de uma profissionalidade marginal.

O insucesso escolar decorrente da escola integradora é resultado de uma tentativa de normalizar o ensino para uma determinada população em massa, sem que se atenda às particularidades dos alunos, porém, esta tentativa revela o fracasso do ensino tradicional. Mas apesar de estas consequências afectarem directamente o aluno dito normal, a taxa de êxito relativamente aos alunos com deficiência revela um desfasamento à sua participação efectiva na escola. De acordo com Porter (1997: 38), este insucesso é explicado uma vez que “os problemas de aprendizagem são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na capacidade de atender eficazmente os alunos com necessidades especiais. Um empenhamento na educação (...) inclusiva significa que os professores, as escolas e a comunidade procuram resolver os problemas de tal modo que seja respeitada a integridade da escola enquanto organização e que não ponha em risco a admissão dos alunos com deficiência”.

Uma vez falhada esta tentativa de normalizar o ensino para o aluno ‘médio’, a Educação Inclusiva assenta num fundamento de diferenciação, ao qual é atribuído ao aluno uma proposta educativa mais ajustada às suas necessidades e interesses. Neste sentido, o conceito inclusivo assume proporções mais vastas, cabendo ao professor evidenciar toda a sua versatilidade pedagógica. Rodrigues (2006: 9) subscreve referindo que “a proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogénea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem”. Esta perspectiva

verdadeiramente inclusiva vem de certa forma contrapor a abordagem educativa tradicional, criticada por Bénard da Costa (2006: 38) ao referir que “de facto, as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade”.

Sendo a diversidade uma característica actual e predominante nas salas de aula, por vezes esta é criticada por parte de alguns professores. Por vezes estas situações são entendidas como um factor adverso ao processo de aprendizagem dos alunos, porém, esta característica pode ser abordada como uma mais-valia como defende Leitão (2010: 25) ao afirmar que “na perspectiva da aprendizagem cooperativa é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos, não deixa de ser igualmente importante garantir a participação activa de todos os alunos, no contexto dos seus grupos de trabalho. Assegurar essa participação activa passa fundamentalmente pelos cuidados a ter na divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades individuais aos vários membros dos grupos e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que esses papéis devem ser desempenhados”.

Mas sendo os alunos diferentes e evidenciando capacidades distintas, é fundamental que o desafio proposto aos alunos seja igualmente ajustado e desafiante. No conceito de participação, explicitado previamente, não significa que todos os alunos tenham que fazer o mesmo. Para Leitão (2010: 229) “essa participação pode manifestar-se através de múltiplas facetas, nomeadamente “no envolvimento nas actividades propostas pelo professor a toda a turma; o envolvimento em actividades curricularmente negociadas entre alunos e professor; actividades de carácter individual ou de grupo; de carácter competitivo ou cooperativo; apoiar outros alunos no desempenho de actividades específicas; observando e registando as actividades em que os seus pares estão envolvidos”. O autor (2010: 26) reforça este pensamento esclarecendo que “deve igualmente compreender-se que participar activamente não quer dizer iguais níveis de participação para todos os alunos. No contexto de grupos heterogéneos a aprendizagem cooperativa revela toda a sua eficácia quando funciona de forma multi-modal e a diferentes níveis de participação (multi-níveis), adequando-se às competências actuais

de cada um dos alunos”. Conclui-se então que, os modos de participação variam em função de analisadores sensoriais que podem e devem distinguir-se mediante as potencialidades e capacidades de cada aluno, e os níveis reportam-se aos objectivos ou actividades propostas que podendo ser distintas podem traduzir-se na operacionalização e desenvolvimento das mesmas competências.

ESTRUTURAS COOPERATIVAS E CULTURA DE ESCOLA

A Educação Inclusiva é uma abordagem ao ensino que assenta verdadeiramente em aprendizagens relevantes e significativas para o aluno. A escola enquanto instituição educativa permite uma sensibilização perante os alunos, os quais devem contribuir para uma sociedade mais inclusiva. Assim, Leitão (2003: 9) “reconhece que a escola é um instrumento essencial na luta contra a discriminação e a marginalização, ao organizar-se como uma comunidade aberta e solidária, democrática, onde no respeito pela diferença, todos se descobrem como membros activos”. Mediante as novas tendências, de políticas de atribuição de maior autonomia para as escolas, Bénard da Costa (2006:12) reconhece que esta prática é um factor associado ao Paradigma Inclusivo, afirmando que “é essencial que a escola disponha de autonomia e de flexibilidade no seu funcionamento, de modo a poder ajustar-se aos condicionalismos de que se reveste cada aluno, nas diferentes fases da sua vida”.

A escola não pode nem deve ser entendida como uma instituição imutável, ela deve ter a capacidade de projectar-se no tempo, antecipando novos desafios e contextos, ajustando-se permanentemente a novas realidades. A expressão de “Escola em Movimento” (Roseenholtz, 1989) revela em todo o seu sentido a qualidade plástica desta instituição. Silva (2009: 148) aponta diversas direcções “que passam por atitudes, às quais, obviamente, estão inerentes valores e, por práticas que estão em consonância com esses valores, implicam que a escola esteja ou se organize neste sentido. É assim que a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, e sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva,

desde logo, e para a implementação da educação inclusiva ou, pelo contrário, para a manutenção de uma escola que, em nome da inclusão, mantém e reforça práticas segregativas”.

Esta reestruturação da escola abrange um espaço científico mais amplo daquele a que a escola se habituou no seu passado. Ainscow (1997: 10) reforça esta necessidade de mudança ao afirmar que a “reorganização das escolas que possam apoiar o desenvolvimento de actividades capazes de ter um importante impacto na sua cultura organizacional e, conseqüentemente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas”. Porém, esta reorganização estrutural não é pacífica. Esta designada cultura, a cultura de escola não muda de um momento para o outro, esta requer uma reflexão prévia e uma vontade de melhorar a sua acção.

Mas a mudança tem de ser mais profunda ainda. Além das mudanças estruturais, as práticas na sala de aula também requerem um esforço de desenvolvimento. De acordo com Leitão (2006: 33), “na perspectiva de inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interacções e interdependências entre alunos”.

Não devemos analisar estas mudanças como actos isolados. A força de mudança, apesar de requerer um primeiro passo, é em comunidade que os seus efeitos assumem maior dinamismo. Olhar para o professor como um sistema isolado, ou como um indivíduo singular, torna este esforço de mudança inconsequente. É então, numa perspectiva de valorização profissional e de superação das dificuldades, que o trabalho cooperativo entre professores assume um papel de elevada importância para a concretização de práticas verdadeiramente inclusivas. Segundo Ben-Peretz (2001, cit. Rodrigues (2006: 10)), “a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização a profissionalidade, etc. A “missão impossível” do professor é antes de mais impossível se ele estiver sozinho. A diferenciação do currículo é uma tarefa do colectivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola”.

De acordo com Leitão (2006: 8), quando consideramos a imensa quantidade de estudos já desenvolvidos relativos aos benefícios de modelos inclusivos e práticas cooperativas, “é surpreendente como ao longo dos últimos anos as práticas dos professores têm continuado tão enfeudadas a perspectivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo e as nossas escolas continuam a ser dominadas por uma cultura estruturalmente competitiva e individualista”, pelo que se torna extremamente importante sensibilizar e apelar à mudança de atitudes no que respeita ao rumo que a educação deve seguir, a bem de uma sociedade verdadeiramente para todos.

MUDANÇA DE ATITUDES

Na lógica da necessidade de mudanças no que respeita ao papel da instituição escolar face a um novo desafio de inclusão, Ainscow (1997: 9) salienta a importância de reconhecer “que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas capazes de ouvir as vozes escondidas e de a elas responder, são, em muitos casos, mudanças profundas, acrescentando que “as culturas escolares tradicionais, (...) têm, em geral, dificuldade em se adaptar a circunstâncias inesperadas”. É com alguma naturalidade então que se verificam alguns obstáculos. Antes de se pretender ultrapassá-los, torna-se então necessário entender a razão para estas reacções. O autor justifica que estas dificuldades advêm de um equilíbrio difícil de definir com a exactidão necessária, uma vez que as escolas se deparam com um “duplo problema: se pretendem enfrentar novos desafios não podem permanecer tal como estão, mas, ao mesmo tempo, precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes”.

Ainda assim, o caminho a percorrer não deve ser abandonado, uma vez que como bem se sabe, o início de um longo percurso sustenta-se sempre num primeiro pequeno passo. Para Leitão (2010: 183) “parece-nos evidente que repensar a escola, hoje, é não renunciar a utopia, vinculá-la a valores, propor e lutar por metas, objectivos e finalidades que, mesmo não sendo imediatamente realizáveis a mudança é sempre complexa, difícil e morosa, conferem sentido e significado aos actuais esforços de mudança”. Uma mudança não pode, nem seria desejável, realizar-se por imperativos fundamentalistas com base em vontades ou ideias singulares. Esta deve ser sempre

justificada por profundas reflexões e debates de ideias, oriundos de uma necessidade objectiva e comum.

Tal como se pode depreender, trata-se então de uma transição processual sobre a qual assentam hábitos adquiridos que não poderiam deixar de influenciar esta transformação. Este aspecto é referenciado por Leitão (2003: 10) ao afirmar que “mudar não é fácil, gerir processos de mudança é algo de extremamente complexo que ocorre ao longo do tempo, pois a mudança é ela própria um processo desenvolvimental que em muito ultrapassa a aparente simplicidade da utilização de novos métodos ou materiais de ensino, já que envolve alterações a nível de novos conhecimentos, de novos comportamentos e mudanças também no plano das crenças e valores”.

É certo que a mudança é um processo emergente de uma necessidade que nem sempre é consensual no seio da comunidade escolar, mas o confronto e o diálogo da investigação e da reflexão devem contribuir para o aprimoramento da educação, e não deve ser realizada sem a participação activa de todos os seus quadrantes, nomeadamente dos poderes políticos, dos professores, dos alunos e das famílias. No âmbito desta pluralidade envolvente, e decorrente da análise e desenvolvimento de diversos estudos já desenvolvidos, Ainscow (1997: 11) destaca que “um factor decisivo na modificação das escolas, consiste no envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade”. Ideia corroborada por Leitão (2010: 183) ao considerar que a “melhoria e mudança dos processos educativos significa vincular a escola ao conceito de inclusão, de cooperação e partilha, tornando-a uma comunidade aberta e solidária, democrática, valorizadora das diferenças, onde todos, activa e cooperativamente, aprendem com todos”.

Indubitavelmente o esforço da mudança não pode deixar ninguém indiferente aos seus efeitos, e ninguém se pode alienar de uma abordagem crucial para enfrentar os desafios que se apresentam, para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para Ainscow (1997: 2) “esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um

estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos”.

Para Rodrigues (2006: 5) “diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada. O certo é que não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A Escola Inclusiva dirige-se assim aos ‘diferentes’ isto é a... todos os alunos. E é ministrada por ‘diferentes’ isto é... todos os professores”.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação será desenvolvida numa lógica observacional uma vez que não existe uma manipulação sobre os indivíduos em estudo, confinando-me a descrever as características da população alvo, e através da análise dos dados retirar as respectivas conclusões. Além disto, uma vez que só existirá uma medição, não se verificará um acompanhamento sobre os indivíduos da amostra, pelo que se trata de um estudo transversal. A metodologia de pesquisa adoptada evidencia características exploratórias e assume um carácter quantitativo.

Para a recolha dos dados, foi utilizado o instrumento, inquérito por questionário no qual consta como objecto o Paradigma Inclusivo no sistema de ensino, debruçando-se concretamente sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas escolas. O questionário (Leitão, 2010), previamente validado, mas reformulado pelos alunos da respectiva Linha de Investigação, intitula-se: “*Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência*” (APIAD).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

O APIAD (ver Anexo 1) é composto por duas fichas: uma de caracterização individual do inquirido, na qual constam questões de resposta aberta e fechada, e uma segunda, onde se formulam catorze afirmações, diferenciando cada uma em quatro condições de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência motora).

Para cada uma das afirmações, os inquiridos devem manifestar o seu grau de concordância com as mesmas, numa escala ordinal qualitativa – Escala de Likert de 5 pontos (1=Discordo Completamente; 2=Discordo; 3=Não Concordo, Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente). Neste contexto, o valor 5 (cinco) corresponde a práticas que mais se aproximam dos pressupostos do Paradigma Inclusivo.

As afirmações encontram-se categorizadas em cinco dimensões: *Competências* (1 e 5), *Formação* (12, 13 e 14), *Exigências Adicionais* (3,7 e 9), *Vantagens da Inclusão* para os *Alunos Deficientes* (2,4 e 8), *Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais* (6 e 11).

Na tabela que se segue (Tabela 1), encontram-se relacionadas as frases que constituem cada dimensão, nomeadamente as que foram contempladas para a consecução do presente estudo.

Dimensão	Afirmações (Questionário APIAD)
Dimensão 4 <i>Vantagens da Inclusão para os Alunos Deficientes</i>	2 - A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um contributo importante para a socialização e desenvolvimento psico-afectivo desses alunos. 4 - Na minha disciplina os alunos com deficiência aprendem mais quando incluídos nas turmas normais com os seus pares de idade do que se tivessem aulas separadas só para eles. 8 - Os alunos com deficiência são bem aceites pelos outros alunos da turma.
Dimensão 5 <i>Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais</i>	6 - A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um incentivo à construção de relações de colaboração, solidariedade e ajuda mútua, entre os alunos. 11 - A inclusão de alunos com deficiência na minha disciplina ajuda, os alunos ditos normais, a desenvolver um maior sentido de tolerância.

Tabela 1 – Relação entre as dimensões consideradas e as respectivas afirmações, referentes ao questionário das “*Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência*” – APIAD (Leitão, 2010).

PROCEDIMENTOS

Depois de uma breve pesquisa bibliográfica de modo a compreender o alcance da importância de adoptar práticas mais Inclusivas no âmbito educativo, os alunos de mestrado desta linha de investigação, definiram o problema de estudo, que cada um pretendia desenvolver, dando de seguida lugar à reestruturação e validação do questionário APIAD.

Posteriormente, na lógica de *estudo de mosaico*, iniciou-se a etapa de aplicação dos questionários, na qual cada aluno procurou aplicar o maior número de inquéritos, com o intuito de cruzá-los na mesma base de dados, de forma a obter uma amostra consideravelmente significativa. A base de dados comum foi elaborada no *software*

Microsoft Office Excel, que através do suplemento *EZanalyze* permitiu-me elaborar um tratamento estatístico inferencial, para posterior análise e reflexão acerca dos resultados obtidos, deslindando conclusões plausíveis.

DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Após a recolha e codificação dos dados obtidos, procedeu-se ao tratamento estatístico adoptando o teste paramétrico de análise de variância – ANOVA. Este visa verificar se existem diferenças significativas entre variáveis, em função de um mesmo eixo (a variável dependente).

Assim, definimos como variáveis independentes o Nível de Ensino e o Grupo Disciplinar, e por sua vez, como variáveis dependentes a atitude dos docentes, em relação às vantagens da inclusão de alunos com deficiência, quer para eles próprios, quer para os alunos ditos normais, considerando o contexto global, e a especificidade da Deficiência Mental e Deficiência Motora.

OBJECTIVOS

Este estudo visa compreender a eventual relação entre as variáveis nível de ensino e grupo disciplinar, com a atitude dos docentes, em relação às vantagens da inclusão, tanto para os alunos normais como para os alunos portadores de deficiência, nomeadamente a deficiência em geral, a deficiência mental e a deficiência motora.

Assim, procurarei encontrar conclusões para as eventuais relações que se estabeleçam, de forma a compreender a atitude dos professores relativamente às suas práticas na sala de aula.

DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESTUDO

H1 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do nível de ensino.

H2 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do nível de ensino.

H3 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Mental varia em função do nível de ensino.

H4 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Motora varia em função do nível de ensino.

H5 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do Grupo Disciplinar.

H6 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do Grupo Disciplinar.

H7 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Mental varia em função do Grupo Disciplinar.

H8 - A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Motora varia em função do Grupo Disciplinar.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Para a realização do presente estudo, foram aplicados questionários a uma amostra de 741 docentes, procurando dentro do possível assumir uma recolha de carácter aleatório, porém, parte significativa desta amostra incide em professores respeitantes às escolas nas quais se verificam núcleos de estágio de Educação Física no ano lectivo corrente.

Nos subcapítulos seguintes, esta amostra é caracterizada em algumas distribuições que assumem alguma relevância, a referir: o género, as habilitações literárias, a experiência profissional, o grupo disciplinar, a experiência no ensino de alunos com deficiência e por fim, o nível de ensino.

GÉNERO

No que diz respeito à distribuição da amostra na categoria género, no gráfico imediatamente abaixo (Gráfico 1), pode-se verificar que mais de dois terços da população, exactamente 535 dos inquiridos, assume o género feminino, apossando-se como o género dominante do total de professores auscultados.

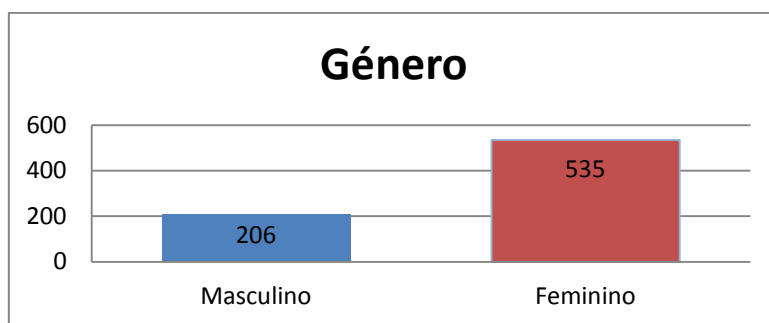


Gráfico 1 - Distribuição por Género

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Já no que se verifica ao nível das habilitações literárias, o gráfico seguinte patenteia que a esmagadora maioria dos professores (556), concluiu o grau académico de licenciatura, sendo que vai diminuindo consideravelmente até ao grau de Doutoramento, assumindo-se este como uma amostra residual.

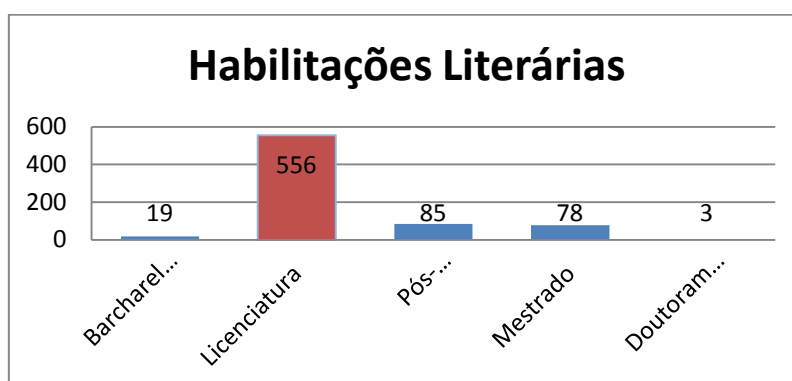


Gráfico 2 - Distribuição por Habilitações Literárias

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Segundo consta no gráfico seguinte (gráfico 3), a maioria dos inquiridos afirmou exercer a prática docente, há mais de dez anos em actividade no sistema de ensino. A minoria de inquiridos (117) exerce este tipo de funções, à menos de cinco anos.

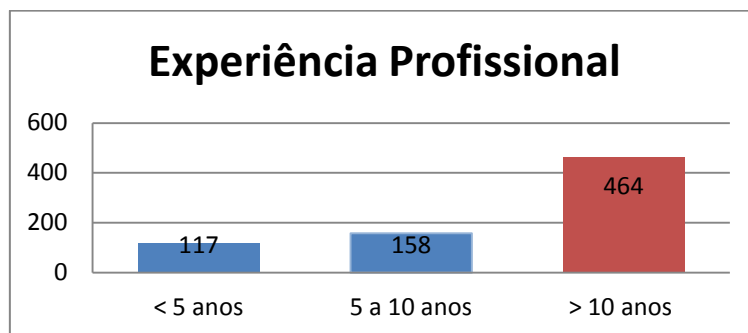


Gráfico 3 - Distribuição por Experiência Profissional

EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

No que se refere à experiência de leccionação com alunos deficientes, expresso no gráfico abaixo (gráfico 4), a maioria dos professores revela já ter tido, em algum momento da sua carreira profissional, contacto directo com alunos com deficiência em contexto de sala de aula.

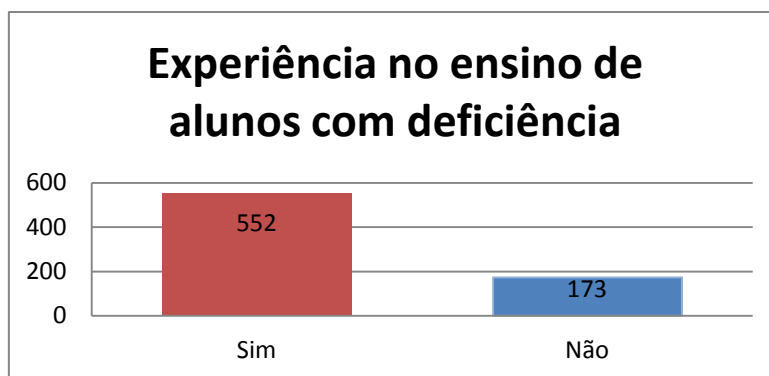


Gráfico 4 - Distribuição por Experiência no ensino de alunos com deficiência

GRUPO DISCIPLINAR

O gráfico que se segue (Gráfico 5) pode ser interpretado de forma um pouco ambígua, uma vez que foi optado por diferenciar a Educação Física do departamento de expressões, pelo que seria o mais representativo. Contudo, a amostra é significativa em qualquer um dos grupos disciplinares distinguidos.

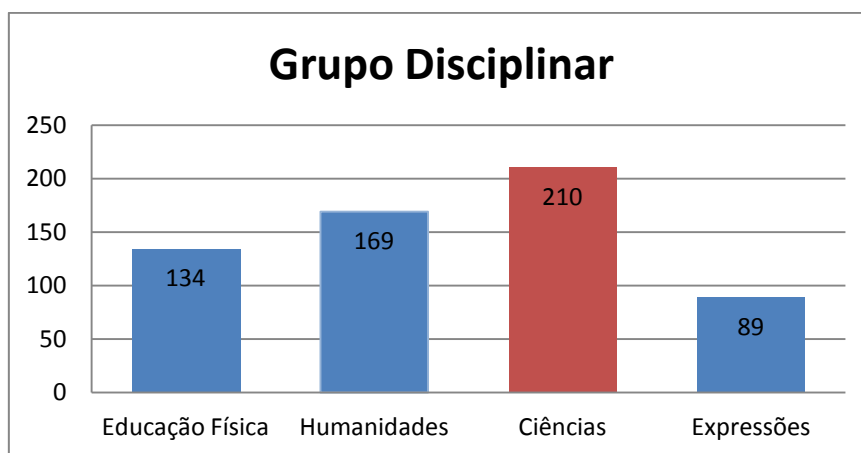


Gráfico 5 - Distribuição por Grupo Disciplinar

NÍVEL DE ENSINO

No que se refere à distribuição por nível de ensino (ver Gráfico 6), consta que quando maior for o nível de ensino, mais representativa se revela a amostra, no qual o nível de ensino secundário enquadra quase exclusivamente metade da amostra.

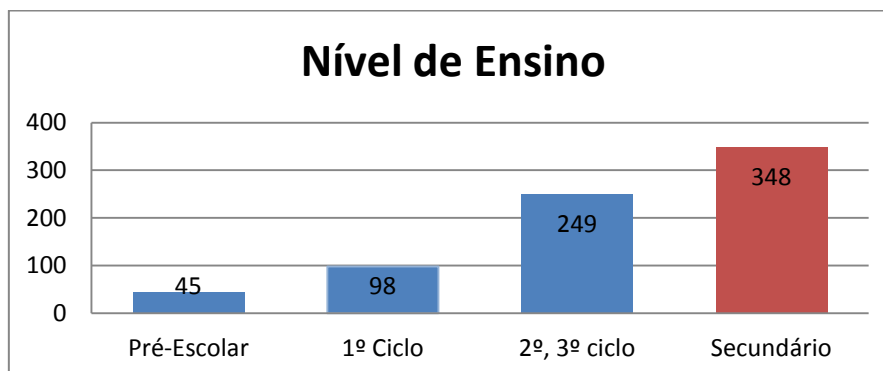


Gráfico 6 - Distribuição por Nível de Ensino

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

H1 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VARIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ENSINO

A primeira hipótese de estudo conclui que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do nível de ensino, uma vez que apresenta um valor $p=0,000$, levando-nos a rejeitar desta forma a hipótese nula (ver Anexo 2).

No que se refere às médias, estas podem ser dispostas numa regressão de declive negativo, isto é vão diminuindo consideravelmente ao longo dos níveis de ensino, sempre com valores superiores ao valor médio (3). O nível de ensino pré-primário revela uma média de 4,139 ($\sigma=0,413$) na escala de cinco valores possíveis, por sua vez, o nível de ensino primário segue-se com uma média de 3,981 ($\sigma=0,448$), o 2º e 3º ciclos com uma média de 3,777 ($\sigma=0,506$) e por último, o secundário com 3,716 ($\sigma=0,511$). Como se pode verificar, desvio padrão aumenta com o nível de ensino (por oposição dos valores da média).

Ao analisarmos os valores obtidos nos testes *Post Hoc*, verificamos que:

- O nível de ensino pré-primário assume diferenças significativa com 1º ciclo ($p=0,048$), com o 2º e 3º ciclos ($p=0,000$), e com o ensino secundário ($p=0,000$).
- O 1º ciclo apresenta diferenças significativas com os 2º e 3º ciclos ($p=0,001$) e com o secundário ($p=0,000$).
- Não se verificam diferenças significativas entre o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário ($p=0,145$).

Podemos então afirmar que a atitude relativa aos benefícios da inclusão para os alunos com deficiência dos docentes do ensino pré-primário difere dos restantes ciclos, bem como a dos professores do primeiro ciclo. Apenas se verificam atitudes semelhantes entre os professores do 2º ciclo ao secundário.

H2 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS DITOS NORMAIS VARIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ENSINO

A segunda hipótese de estudo conclui que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do nível de ensino, uma vez que apresenta um valor $p=0,000$ (ver Anexo 3).

As médias verificadas revelam uma regressão de declive negativo, no qual o ensino pré-primário verifica uma média de 4,461 ($\sigma = 0,447$), no 1º ciclo de 4,024 ($\sigma = 0,615$), nos 2º e 3º ciclos de 3,958 ($\sigma = 0,701$) e no nível secundário de 3,921 ($\sigma = 0,697$).

Os valores obtidos com os *post Hoc tests*, revelam que:

- O nível de ensino pré-primário assume diferenças com o 1º ciclo ($p=0,000$), com o 2º e 3º ciclos ($p=0,000$), e com o ensino secundário ($p=0,000$).
- O 1º ciclo não apresenta diferenças significativas com o 2º e 3º ciclos ($p=0,415$) e com o secundário ($p=0,185$).
- Entre o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário não se verificam diferenças significativas ($p=0,520$).

Tal como na hipótese anterior, verificamos que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, no ensino pré-primário difere dos restantes ciclos. Contudo verificam-se atitudes semelhantes entre os professores do 1º ciclo até ao secundário.

H3 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL VARIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ENSINO

A terceira hipótese de estudo conclui que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Mental varia em função do nível de ensino, com um $p=0,000$ (ver Anexo 4).

No que se refere às médias, estas vão diminuindo ao longo dos níveis de ensino, onde o nível de ensino pré-primário divulga uma média de 4,230 ($\sigma=0,486$), o ensino primário de 3,969 ($\sigma=0,573$), o 2º e 3º ciclos 3,742 ($\sigma=0,625$) e por fim, o secundário com 3,688 ($\sigma=0,647$). Como se pode constatar, o desvio padrão revela uma tendência crescente em níveis de ensino superlativos.

Nos valores obtidos com os *post Hoc tests*, apuramos que:

- O ensino pré-primário assume diferenças com 1º ciclo ($p=0,009$), com o 2º e 3º ciclos ($p=0,000$), e com o ensino secundário ($p=0,000$).
- O 1º ciclo verifica diferenças com os 2º e 3º ciclos ($p=0,002$) e com o secundário ($p=0,000$).
- Entre os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário não se verificam diferenças significativas ($p=0,309$).

Assim, verificamos que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos os alunos com Deficiência Mental, no ensino pré-primário difere dos restantes ciclos, à imagem dos professores do primeiro ciclo. Apenas se verificam atitudes semelhantes entre os professores do 2º e 3º ciclo e secundário, ainda que nesta hipótese se torna mais evidente essa concordância que na primeira.

H4 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA VARIA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ENSINO

A quarta hipótese de estudo conclui que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com Deficiência Motora varia em função do nível de ensino, no qual o *p value* é 0,001, que concludentemente rejeita a hipótese nula (ver Anexo 5).

No que se refere às médias, estas são maiores nos níveis de ensino do ensino primário, contundentemente, o nível de ensino pré-primário apregoa uma média de 3,844 ($\sigma=0,495$); o 1º ciclo de 3,884 ($\sigma=0,546$), o 2º e 3º ciclos 3,731 ($\sigma=0,559$) e por final, o secundário com 3,653 ($\sigma=0,567$).

Sustentado pelos testes *post Hocs* verifica-se que:

- O ensino pré-primário não assume diferenças com 1º ciclo ($p=0,677$), com o 2º e 3º ciclos ($p=0,203$), sendo que só com o ensino secundário que assume diferenças ($p=0,032$).
- O 1º ciclo varia com os 2º e 3º ciclos ($p=0,021$) e com o secundário ($p=0,000$).
- Entre os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário não se verificam diferenças significativas ($p=0,098$).

H5 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VARIA EM FUNÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR

A quinta hipótese de estudo conclui que a atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência varia em função do grupo disciplinar, no qual o *p value* é 0,000, que concludentemente rejeita a hipótese nula (ver Anexo 6).

O grupo que se destaca com uma média superior é o grupo de Educadores de Infância com 4,154. Seguem-se os professores do 1º ciclo (3,971), os professores do Grupo de Educação Física (3,824), os do Departamento de Expressões (3,736), os do Departamento de Humanidades (3,728) e por último os professores do Departamento de Ciências (3,710).

Com os testes *post Hocs* foi perceptível afirmar que:

- A atitude dos professores do Grupo de Educadores de Infância e do 1º ciclo variam em relação a todos os outros grupos/departamentos, e mesmo entre si ($p=0,028$).
- Por sua vez, o Grupo de Educação Física manifesta atitudes significativamente diferentes com o Departamento de Ciências além dos dois Grupos referidos anteriormente (Educadores de Infância e do 1º ciclo).
- As atitudes entre os Departamentos de Humanidades com os Departamentos de Ciências ($p=0,720$) e Humanidades (0,909) verificam atitudes muito

semelhantes, tal como o Departamento de Ciências com o de Expressões ($p=0,682$).

H6 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS DITOS NORMAIS VARIA EM FUNÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR

A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais varia em função do Grupo Disciplinar, no qual o *p value* é 0,000, que concludentemente resulta na rejeição da hipótese nula (ver Anexo 7).

Uma vez mais, ao observar os valores obtidos na tabela *Group Mean*, verifica-se que o grupo de Educadores de Infância é o que manifesta atitudes mais inclusivas, traduzido com uma média de 4,454. Segue-se o grupo de professores do 1º Ciclo (4,043), o de Educação Física (4,033), o Departamento de Humanidades (3,976), o de Ciências (3,891) e por último o de Expressões (3,833), sendo este, à imagem da hipótese anterior, volta a evidenciar o maior desvio padrão ($\sigma=0,781$).

Os testes *post hocs* revelam que:

- O Grupo de Educadores de Infância revelam atitudes diferentes com todos os outros grupos e departamentos com um *p value* de 0,000.
- O Grupo de Educação Física manifesta atitudes diferentes dos Departamentos de Expressões ($p=0,032$).
- O Departamento de Humanidades revela atitudes semelhantes com os restantes Departamentos, nomeadamente dos de Ciências ($p=0,720$) e de Expressões ($p=0,909$).

H7 - A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL VARIA EM FUNÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR

A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência mental varia em função do Grupo Disciplinar, no qual o *p value* é 0,000, que concludentemente resulta na rejeição da hipótese nula (ver Anexo 8).

Uma vez mais, o conjunto de Educadores de Infância manifestam atitudes mais inclusivas, com uma média de 4,463, seguindo-se os professores do 1º ciclo (4,021) de Educação Física (3,963), seguindo-se os professores dos departamentos de Humanidades (3,814), Expressões (3,798) e Ciências (3,731), pela ordem decrescente.

Os com os *Post Hoc tests* verifica-se que:

- Os educadores de Infância têm atitudes diferentes de todos os outros grupos e departamentos com um *p value* de 0,000, verificando-se o mesmo com os professores de primeiro ciclo, à excepção do Grupo de Educação Física ($p=0,515$).
- Entre os diferentes departamentos não se verificam diferenças significativas.
- O grupo de Educação Física tem diferentes atitudes quando comparado com o Departamento de Ciências ($p=0,008$).

H8 – A ATITUDE DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA VARIA EM FUNÇÃO DO GRUPO DISCIPLINAR

A atitude dos docentes em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência motora varia em função do Grupo Disciplinar, no qual o *p value* é 0,002, que concludentemente resulta na rejeição da hipótese nula (ver Anexo 9).

As médias verificadas evidenciam que as práticas mais inclusivas em relação aos alunos com deficiência motora constam no grupo de Educadores de Infância (4,463), segue-se o Departamento de Humanidades (4,154), os professores do 1º ciclo (4,093), o Grupo de Educação Física (4,082), o Departamento de Ciências (4,040) e por fim o Departamento de Expressões (3,966). O Departamento de Expressões é uma vez mais o que verifica um desvio padrão superior ($\sigma=0,783$).

Através da observação dos *post Hoc Tests* estima-se que:

- Os Educadores de Infância têm atitudes diferentes de todos os outros grupos e departamentos, verificando-se o mesmo na relação entre os departamentos de expressões e humanidades.
- Todas as outras relações não manifestam diferenças significativas, no qual entre os professores de Educação Física e do 1º ciclo as práticas assumem maiores similaridades.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Os resultados desta investigação, permitem-nos retirar conclusões acerca da influência e do impacto das variáveis Nível de Ensino e Grupo Disciplinar, na atitude dos professores face à Inclusão de alunos com deficiência. Tal como temos vindo a evidenciar ao longo do estudo, a dinâmica que o professor explora e imprime assume um papel essencial na formação dos alunos ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo que, desejavelmente, as suas atitudes devem fundamentar-se na promoção de um Modelo Inclusivo.

Parece-nos importante reportar à partida que todos os valores obtidos nos diferentes tratamentos estatísticos, isto é, os resultados sugeridos nas oito hipóteses de estudo, apontam de facto uma manifesta tendência para atitudes inclusivas por parte dos docentes, em contexto de sala de aula, convergindo com os pressupostos do Paradigma Inclusivo. Estas atitudes estão latentes nos valores obtidos, nomeadamente em termos de uma primeira análise descritiva, onde se verificam valores próximos de quatro, que apontam para a concordância das atitudes dos professores com as afirmações vigentes no questionário aplicado. Porém, estes valores predizem também que no contexto actual, ainda se manifesta algum tipo de divergência nas atitudes em função das expectativas criadas, uma vez que estas práticas são orientadas de uma forma mais benéfica e vincada para os alunos ditos normais do que para os alunos com deficiência.

No que respeita à atitude dos professores em relação às vantagens para os alunos ditos normais, verifica-se uma tendência regressiva, mediante a progressão académica dos alunos, ainda que se deva reforçar que as atitudes são pautadas por valores acima da média em todos os níveis de ensino. Estes valores manifestam a preocupação que os docentes têm relativamente a questões de equidade e igualdade de participação, mas que se verifica eventualmente devido a uma construção curricular que atende fundamentalmente os alunos ditos normais, deixando pouco espaço de manobra aos professores, para encontrar as estratégias e metodologias diferenciadas e por consequência, adequadas a todos os alunos, no contexto de sala de aula. Podemos

encontrar diferenças significativas apenas nas atitudes dos professores do ensino pré-escolar, por oposição a todos os restantes níveis de ensino. Isto pode ser entendido na medida em que as consequências da deficiência podem ter menores implicações no processo de aprendizagem neste nível de escolaridade, bem como nas dificuldades de acompanhamento ou condução do currículo, ou a menor discriminação por parte dos seus pares.

Por sua vez, no que se refere às vantagens do Modelo Inclusivo para os alunos com deficiência, uma vez mais, os seus benefícios vão-se esbatendo ao longo dos diferentes ciclos de ensino, pelo que se poderá explicar em parte as dificuldades para os alunos deficientes acompanharem o percurso académico norteado pelo conceito de sucesso educativo que hoje em dia ainda se limita muito a uma visão mecanicista e numérica. Não podemos descurar no entanto que os valores obtidos manifestam a preocupação que os docentes têm relativamente a questões de equidade de participação dado que o valor médio de resposta se situou em patamares elevados.

Num plano conceptual podemos identificar dois pólos distintos. Quer o ensino pré-primário, quer o primeiro ciclo, apresentam diferenças significativas entre si, ainda que de forma pouco vincada ($p=0,048$). Manifestamente, elas apontam para diferenças verdadeiramente significativas, quando comparadas com o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário. Objectivamente, o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário não apresentam diferenças significativas entre si, pelo que se pode considerar que as suas atitudes são relativamente semelhantes devido à proximidade contextual que remete os docentes para concepções teóricas relativas a métodos e estratégias de ensino mais homogeneizadas. Outro factor explicativo pode ser a flexibilidade curricular apresentada nos níveis de ensino mais baixos, que não se estendem ao longo do percurso escolar do aluno.

Apurou-se ainda que existe menor unanimidade nas atitudes dos professores dentro do mesmo nível de ensino, à medida que estes vão avançando. Este facto parece sugerir que a interdisciplinaridade pode ser considerada como uma variável a ter em conta, na justa medida em que estes resultados, aparentemente, têm uma relação inversa,

ao longo dos níveis de ensino, implicando um impacto significativo no que respeita ao trabalho cooperativo dos professores.

Considerados então os dados relativos à deficiência em geral, pareceu-nos relevante e interessante analisar o que sucederia particularmente nas atitudes face à Deficiência Mental e Motora, visto que poderão ser as que mais comprometem as estratégias utilizadas pelo professor.

No entanto, comparativamente com os resultados obtidos anteriormente, existe concordância entre a componente geral e a particularidade das deficiências específicas abordadas, para atitudes tendencialmente inclusivas, por parte dos professores.

Em termos médios, podemos verificar que a Deficiência Motora evidencia valores inferiores quer à deficiência em termos gerais, quer em particular à deficiência mental. No que respeita à deficiência motora, o 1º ciclo destaca-se com práticas mais inclusivas, apesar de não apresentar diferenças significativas com o ensino pré-primário. Podemos também verificar que a deficiência mental implica atitudes com diferenças significativas entre o ensino pré-escolar e os restantes níveis de ensino. De facto, apenas o 2º e 3º ciclo e o ensino secundário não apresentam diferenças significativas.

Outro dos parâmetros abordados no estudo diz respeito à variável Grupo Disciplinar, e o impacto que esta poderá ter na atitude dos docentes perante os alunos, à luz dos pressupostos do Modelo Inclusivo.

Podemos comprovar que são os Educadores de Infância e os professores de 1º Ciclo, aqueles que apresentam valores mais próximos de atitudes mais inclusivas (ainda que em termos inferenciais, estes dois grupos apresentem diferenças significativas, elevando as práticas dos Educadores de Infância para níveis superiores), traduzindo-se na percepção de que existem de facto benefícios na inclusão de alunos com deficiência, quer para eles próprios, quer para os alunos ditos normais, independentemente do tipo de deficiência em questão.

Nas oito hipóteses de estudo consideradas, os dois grupos atrás mencionados (Educadores de Infância e os professores de 1º Ciclo) apresentaram atitudes mais inclusivas do que os restantes níveis de ensino, que serão detalhados de seguida por comparação directa.

Então, os grupos disciplinares de Ciências, Humanidades e Expressões evidenciam práticas mais homogêneas mas mais distantes do Modelo Inclusivo. Entre estes dois pólos surge a Educação Física, ainda que com uma tendência de aproximação aos grupos disciplinares de Ciências, Humanidades e Expressões.

No que diz respeito aos benefícios da inclusão para os alunos com deficiência, o grupo de Educação Física não apresenta diferenças para o grupo das Expressões, contudo, ao considerarmos os benefícios para os alunos ditos normais, estas diferenças ganham um grau de significância relevante. Verifica-se que a Educação Física está atenta aos benefícios da inclusão em contexto de sala de aula, mas parece apontar no sentido de que os alunos mais beneficiados serão efectivamente os alunos ditos normais.

Relativamente à Deficiência Motora em particular, o grupo disciplinar de Humanidades tem atitudes mais inclusivas nas suas práticas em contexto de sala de aula, comparativamente a todos os outros. Importa particularizar que a atitude dos professores de Educação Física é influenciada em concreto pela Deficiência Motora, que claramente se assume como uma dificuldade ao nível do processo ensino-aprendizagem e das estratégias ou metodologias aplicadas.

Se compararmos o grupo das Humanidades com o grupo de Ciências, verificamos que não existem diferenças significativas no que respeita à percepção dos benefícios da inclusão de alunos com deficiência no contexto de sala de aula, ainda que o primeiro se aproxime de forma ligeira aos pressupostos emergentes do Paradigma Inclusivo.

Para efeitos de investigação em estudos posteriores, poderá ser realizada uma pesquisa que vise uma abordagem que, não obstante as particularidades das variáveis tratadas neste ensaio, permita um olhar mais aprofundado sobre o impacto que outros

factores têm nas atitudes que os professores apresentam nos diversos níveis de ensino ou nos diferentes grupos disciplinares, tais como as implicações do papel da interdisciplinaridade nas práticas inclusivas; a existência (ausência) de atitudes cooperativas entre os professores; ou a influência que a construção curricular e a sua flexibilidade assume perante a implementação de um modelo verdadeiramente inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M. (1995). *Educação Para Todos - Torná-La Uma Realidade*. Universidade de Cambridge Instituto de Educação “Education For All: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril.
- AINSCOW, M., PORTER, G., WANG, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In I.I.E. (Ed.). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- AINSCOW, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”, em Cardiff, Setembro.
- BÉNARD DA COSTA, A.M., LEITÃO, F., MORGADO, J. e PINTO, J.V. (2006). *Promoção Da Educação Inclusiva Em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. In (p. 36-39)
- BENARD DA COSTA, A. M. (2006). Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva. Sintra, Portugal.
- BENARD DA COSTA, A. M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação. Nº 9.
- LEITÃO, F. (2003). Educação Especial. In Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde. *Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula*. Lisboa: ULHT, Cofac. Nº3, pp. 9-18.
- LEITÃO, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*.
- LEITÃO, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanõla de Ediciones.

- MOSSTON, M; ASHWORTH, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. Longman, Inc., 95 Church St., White Plains, NY 10601-1505.
- RODRIGUES, D. (2003). *A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*, pp. 67-73. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.
- RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.
- SANCHES, I; Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. In *Revista Lusófona de Educação*. 8, pp. 63-83.
- SILVA, M.O.E. (2009). *Educação Especial*. In *Revista Lusófona de Educação. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Lisboa: ULHT;13, pp. 135-153.
- WARNOCK Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1995). *Normas Sobre a Igualdade De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência*. Lisboa.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien,
- UNESCO (1993). *Teacher Education Pack: Special Needs in the Classroom*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação - Um Desafio & Uma Visão*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*

Constituição da República Portuguesa (1976).

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Portugal.

Decreto-Lei nº 319/91.

Decreto-Lei n.º 3/2008.

ANEXOS

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações relativas à inclusão de alunos com deficiência nas estruturas regulares de educação.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir não a sua experiência e prática profissional mas o seu grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Utilize para o efeito uma escala de um a cinco. Os cinco pontos da escala são:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X), para cada tipologia de deficiência, a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial.

A sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

Anexo 1 – Questionário “*Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência*” – APIAD (Leitão, 2010).

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

Dados Biográficos

Género

☐

Feminino

☐

Masculino

Idade

☐

menos de 30 anos

☐

30 a 40 anos

☐

40 a 50 anos

☐

mais de 50 anos

Habilitações Literárias

☐

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Pós-Graduação

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

Escola de Formação: _____

Funções, Nível de Ensino e Grupo Disciplinar

☐

Pré-escolar

☐

1º Ciclo

☐

2º e 3º Ciclo

☐

Secundário

Grupo Disciplinar: _____

Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica :

☐

Sim

☐

Não

Experiência Profissional

☐

menos de 5 anos

☐

5 a 10 anos

☐

mais de 10 anos

Contacto com a Deficiência

7 Já teve alguma experiência no ensino de alunos com deficiência?

☐

Sim

☐

Não

Na sua formação inicial teve alguma cadeira que o levasse ao contacto com pessoas com deficiência?

☐

Sim

☐

Não

8 Na sua infância/juventude teve contacto com pessoas com deficiência? ☐ Sim ☐ Não

Muito Obrigado pela sua colaboração.

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

1. Tenho conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

2. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um contributo importante para a socialização e desenvolvimento psico-afectivo desses alunos.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

3. A inclusão de alunos com deficiência traduz-se em exigências e esforços adicionais para os docentes.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

4. Na minha disciplina os alunos com deficiência aprendem mais quando incluídos nas turmas normais com os seus pares de idade do que se tivessem aulas separadas só para eles.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

5. Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto da aula, dar resposta às necessidades dos alunos com deficiências.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

6. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, é um incentivo à construção de relações de colaboração, solidariedade e ajuda mútua, entre os alunos.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

7. A inclusão de alunos com deficiência nas actividades curriculares torna a planificação e preparação das aulas mais difícil e complexa.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

ATITUDE DOS PROFESSORES FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

8. Os alunos com deficiência são bem aceites pelos outros alunos da turma.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

9. A inclusão de alunos com deficiência, na minha disciplina, exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos e, consequentemente, muito do meu tempo.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

10. Na minha disciplina a inclusão de alunos com deficiência perturba o normal funcionamento das aulas.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

11. A inclusão de alunos com deficiência na minha disciplina ajuda, os alunos ditos normais, a desenvolver um maior sentido de tolerância.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

12. Pretendo participar em futuras acções de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

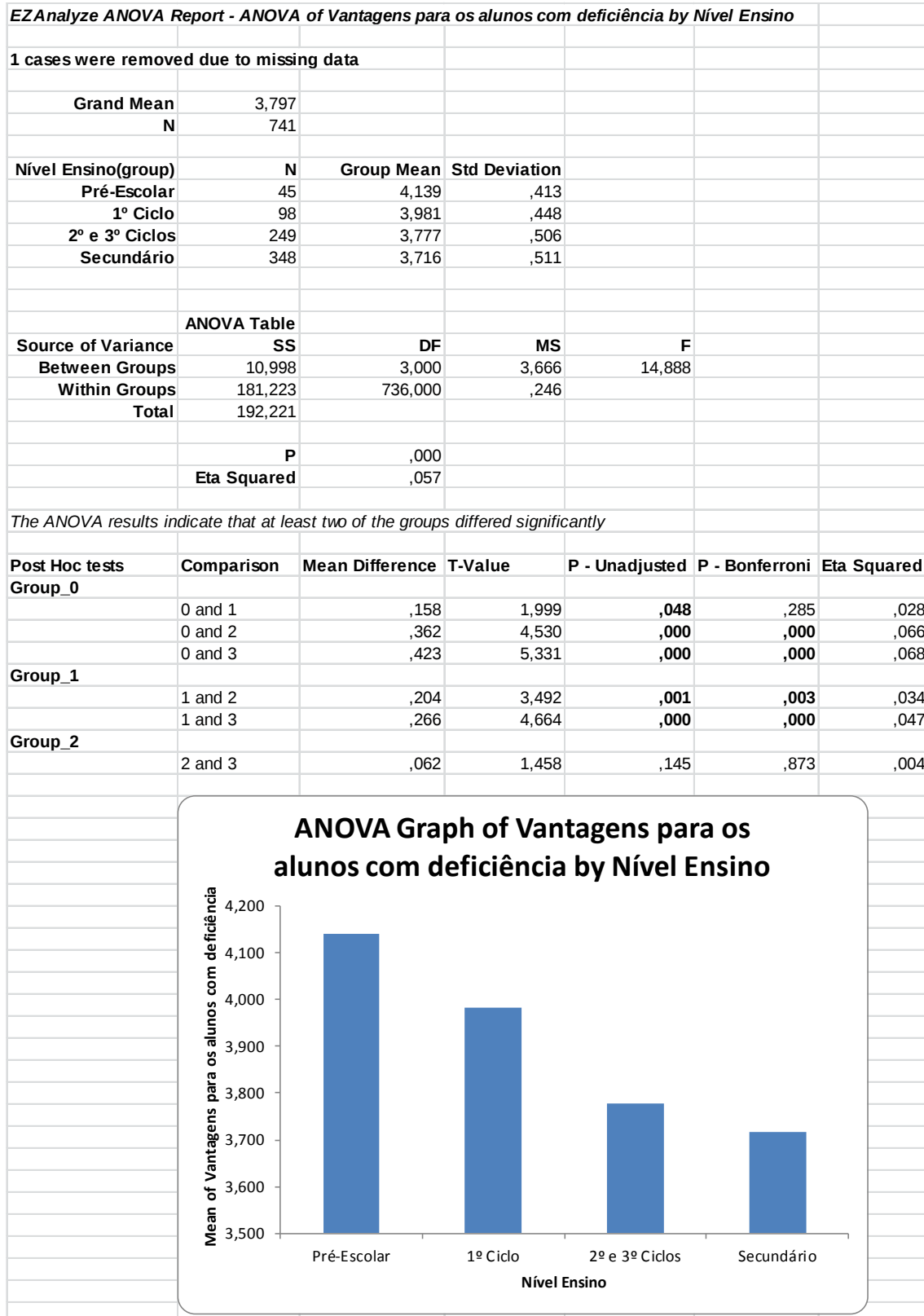
	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

13. A minha formação inicial capacitou-me para trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem deficiência.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					

14. Já participei em acções de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Deficiência Motora					
b. Deficiência Auditiva					
c. Deficiência Visual					
d. Deficiência Mental					



Anexo 2 – Ezanalyze H1 output

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of vantagens para os alunos ditos normais by Nível Ensino						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,980					
N	741					
Nível Ensino(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Pré-Escolar	45	4,461	,447			
1º Ciclo	98	4,024	,615			
2º e 3º Ciclos	249	3,958	,701			
Secundário	348	3,921	,697			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	11,937	3,000	3,979	8,717		
Within Groups	335,956	736,000	,456			
Total	347,893					
P	,000					
Eta Squared	,034					
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_0						
	0 and 1	,437	4,272	,000	,000	,115
	0 and 2	,503	4,643	,000	,000	,069
	0 and 3	,540	5,060	,000	,000	,061
Group_1						
	1 and 2	,066	,815	,415	1,000	,002
	1 and 3	,103	1,327	,185	1,000	,004
Group_2						
	2 and 3	,037	,644	,520	1,000	,001

ANOVA Graph of vantagens para os alunos ditos normais by Nível Ensino

Nível Ensino	Mean of vantagens para os alunos ditos normais
Pré-Escolar	4,461
1º Ciclo	4,024
2º e 3º Ciclos	3,958
Secundário	3,921

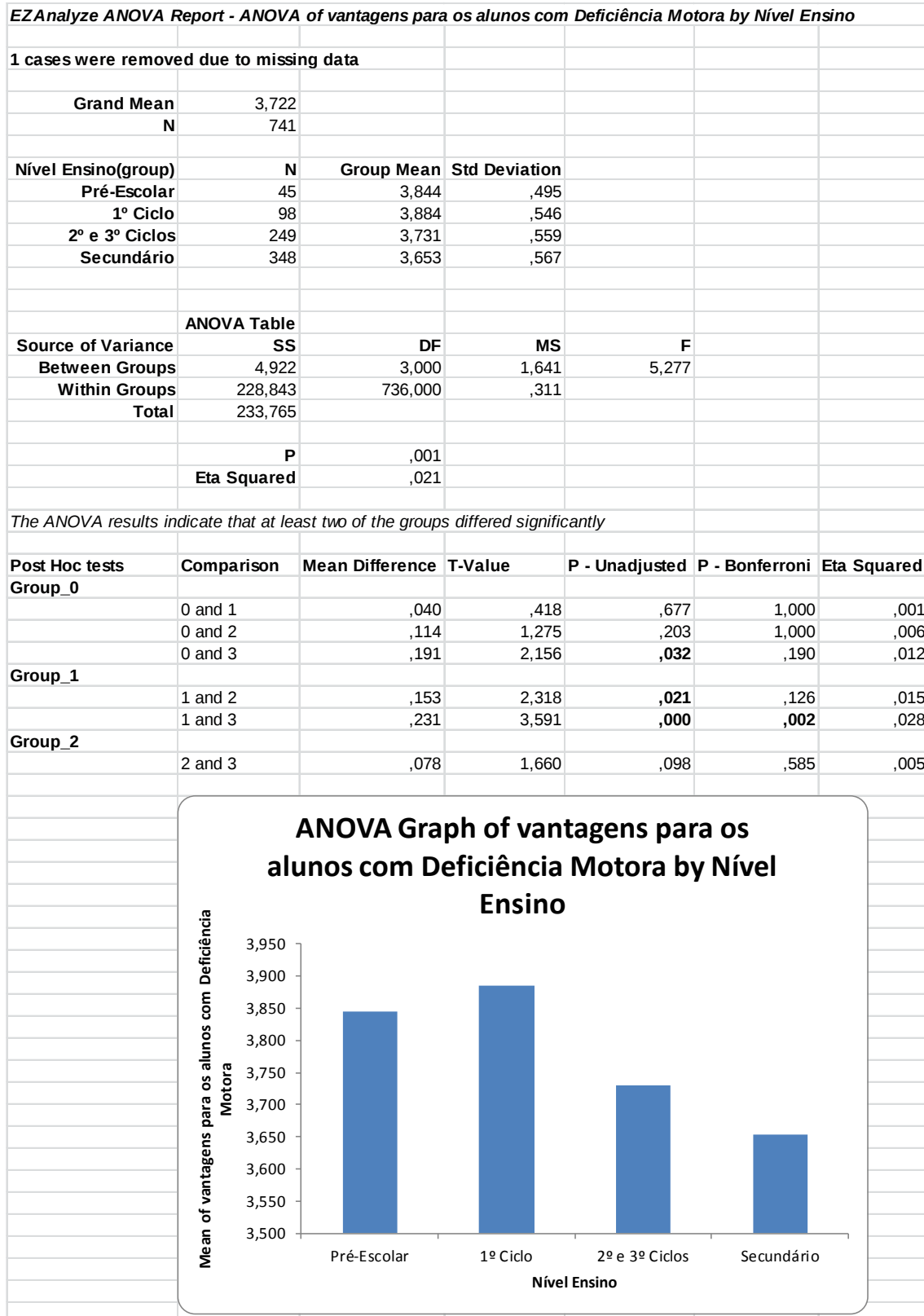
Anexo 3 - Ezanalyze H2 output

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of vantagens para os alunos com Deficiência Mental by Nível Ensino						
1 cases were removed due to missing data						
Grand Mean	3,776					
N	741					
Nível Ensino(group)	N	Group Mean	Std Deviation			
Pré-Escolar	45	4,230	,486			
1º Ciclo	98	3,969	,573			
2º e 3º Ciclos	249	3,742	,625			
Secundário	348	3,688	,647			
ANOVA Table						
Source of Variance	SS	DF	MS	F		
Between Groups	15,930	3,000	5,310	13,741		
Within Groups	284,426	736,000	,386			
Total	300,356					
P	,000					
Eta Squared	,053					
The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly						
Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_0						
	0 and 1	,260	2,642	,009	,055	,047
	0 and 2	,488	4,971	,000	,000	,078
	0 and 3	,542	5,419	,000	,000	,070
Group_1						
	1 and 2	,228	3,128	,002	,011	,028
	1 and 3	,282	3,899	,000	,001	,033
Group_2						
	2 and 3	,054	1,018	,309	1,000	,002

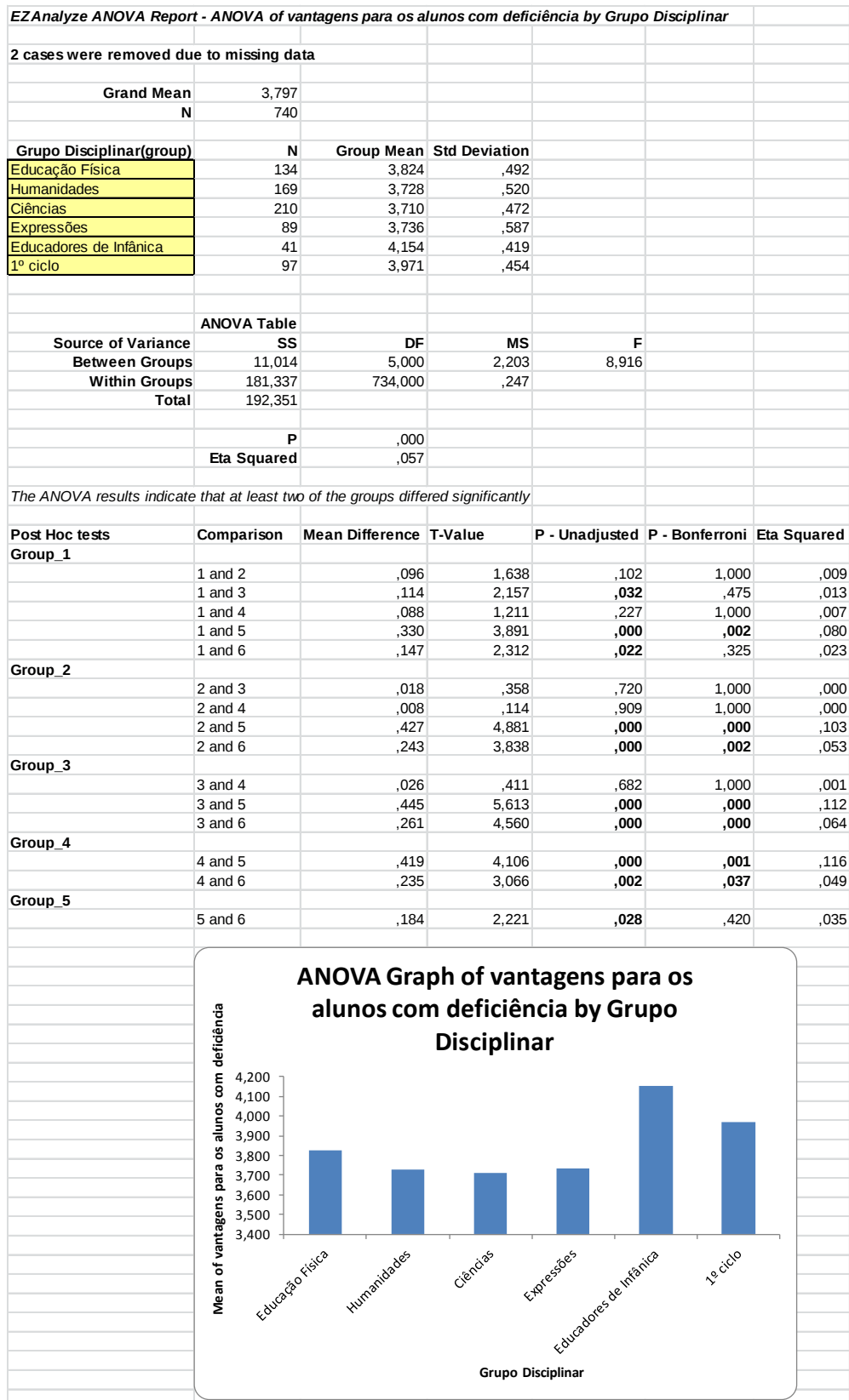
ANOVA Graph of vantagens para os alunos com Deficiência Mental by Nível Ensino

Nível Ensino	Mean of vantagens para os alunos com Deficiência Mental
Pré-Escolar	4,230
1º Ciclo	3,969
2º e 3º Ciclos	3,742
Secundário	3,688

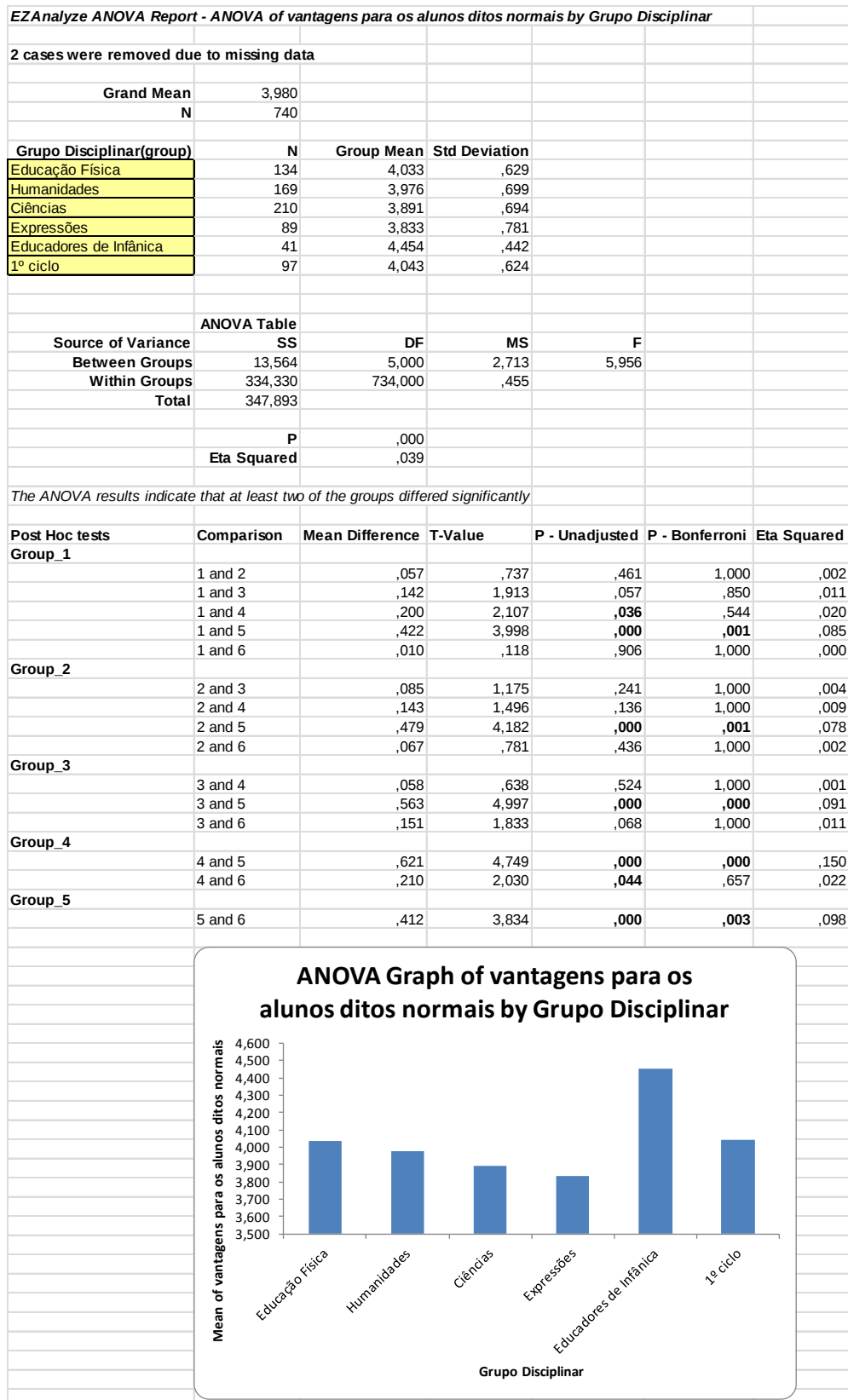
Anexo 4 – Ezanalyze H3 output



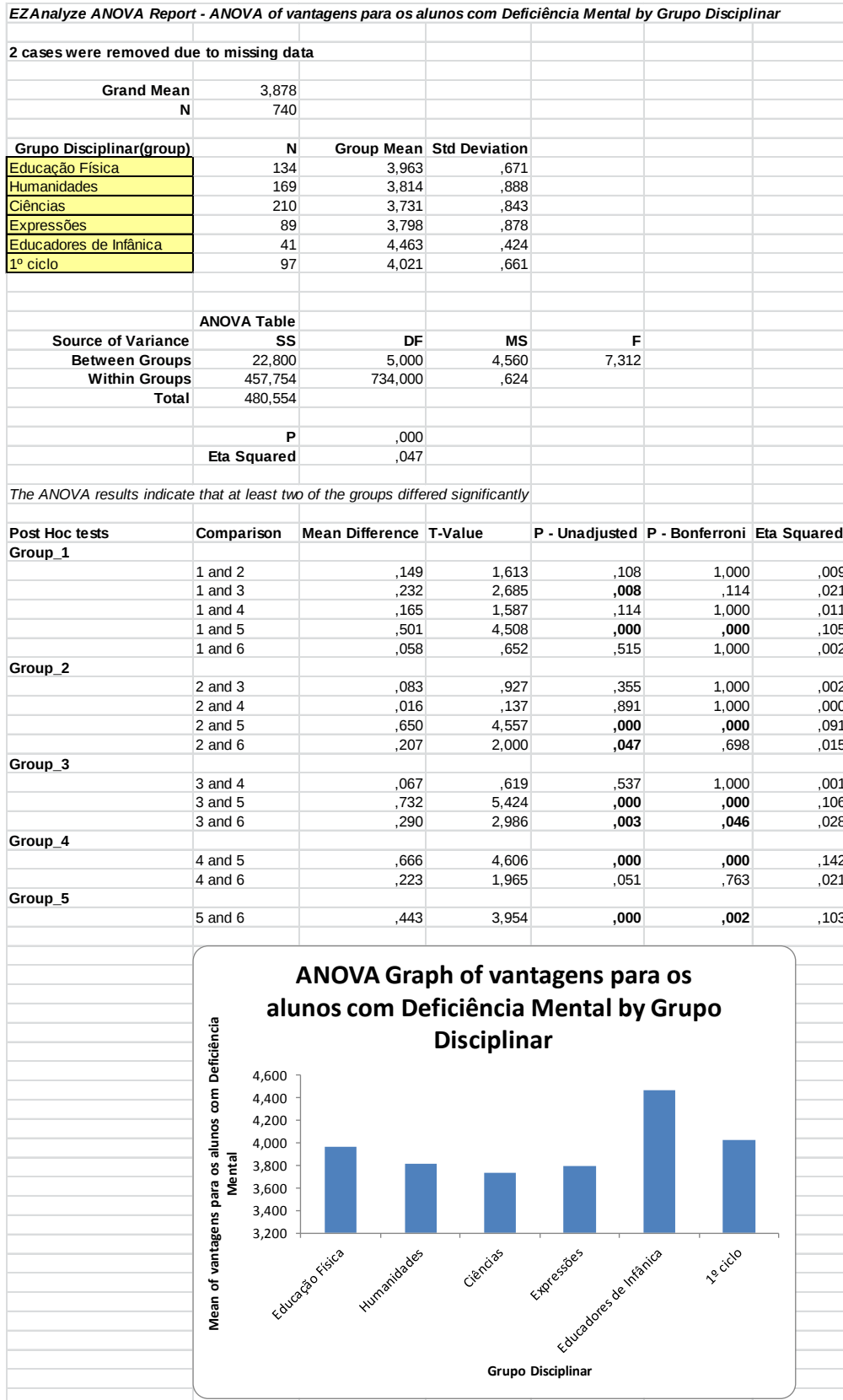
Anexo 5 – Ezanalyze H4 output



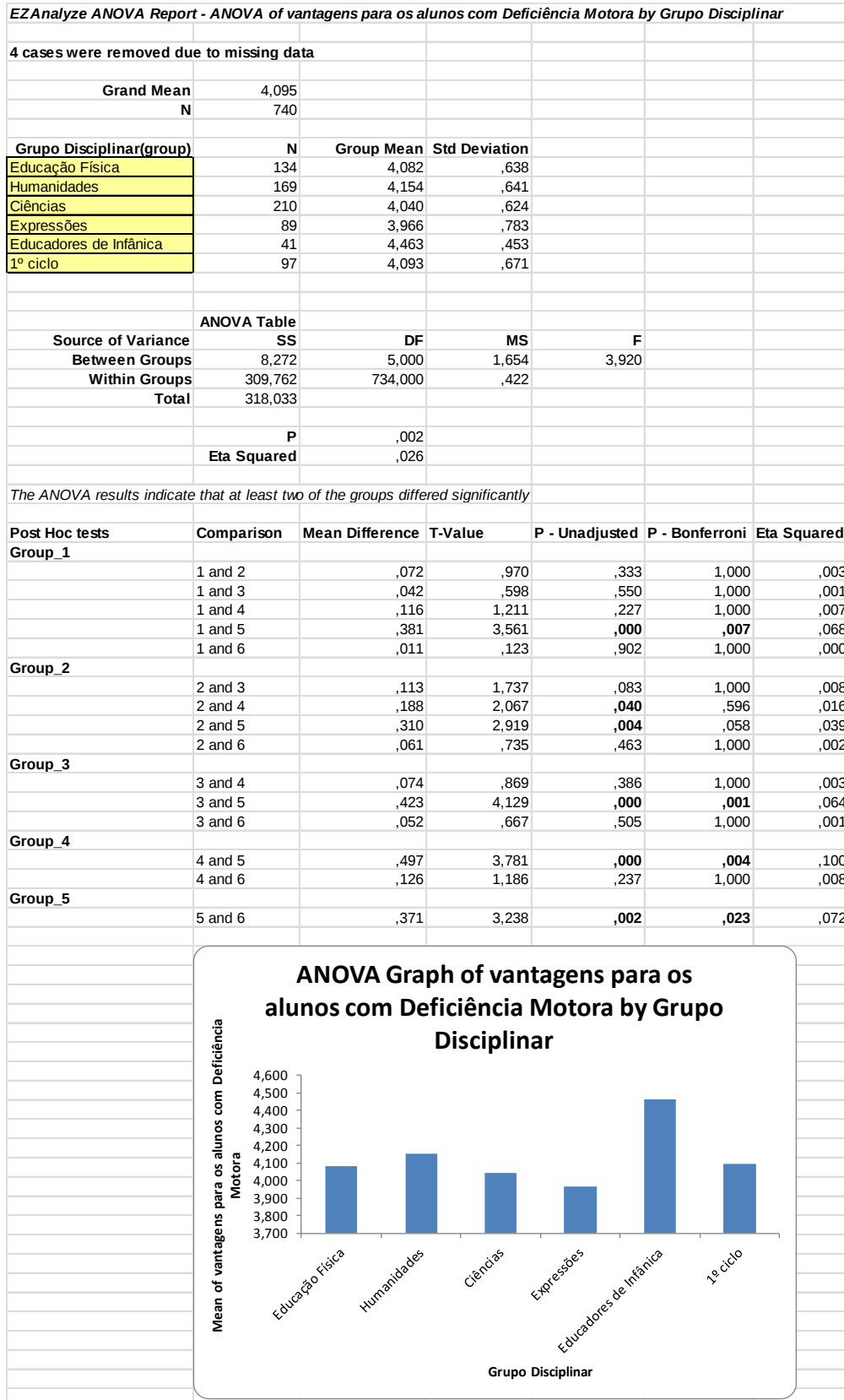
Anexo 6 - Ezanalyze H5 output



Anexo 7 – Ezanalyze H6 output



Anexo 8 – Ezanalyze H7 output



Anexo 9 – Ezanalyze H8 output