

ANDREIA SOUSA

***AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO E EXIGÊNCIAS
ADICIONAIS***

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos

Básicos e Secundários

Lisboa

2011

ANDREIA SOUSA

***AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO E EXIGÊNCIAS
ADICIONAIS***

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

*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: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

(Assinatura do Orientador)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 8 de Novembro de 2011

“ A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas”.

(UNESCO, 1997; p.14)

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste estudo, pude contar com o apoio de inúmeras pessoas, às quais gostaria de expressar o meu agradecimento e que, sem dúvida, foram importantes para a sua elaboração e concretização.

Em primeiro lugar, queria agradecer aos meus pais e ao meu namorado pelo apoio que me deram e paciência que demonstraram, ao longo de todo este processo.

A todos os professores que amavelmente se disponibilizaram para a amostra do estudo, em especial à Professora Marta Cardoso, Professora Vera Teixeira e Professora Ana Freire, agradeço pelo empenho e apoio que dedicaram durante os procedimentos de aplicação do inquérito, nas respectivas escolas.

Um obrigada muito especial à minha Terapeuta da Fala, Fernanda, pela orientação ao nível da escrita, ajudando-me assim a contornar algumas lacunas, reflexo da minha dislexia.

Por fim, mas não menos importante, um agradecimento ao meu Orientador, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela oportunidade de trabalhar o seu questionário, de desenvolver este estudo e acima de tudo pela prontidão e orientação que me prestou, sendo, sem dúvida, uma mais-valia para a sua elaboração.

A todos aqueles que de uma forma, directa ou indirecta, me apoiaram e que não foram referenciados, o meu sincero obrigado.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	1
Índice Geral	2
Lista de Tabelas.....	4
Lista de Anexos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Introdução.....	9
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
I.1 – A Deficiência e as Necessidades Educativas Especiais	12
I.2 – Educação Inclusiva	13
I.3 – Vantagens e desafios para a promoção de uma educação inclusiva	16
I.4 – As atitudes.....	22
I.4.1 – As atitudes dos professores na inclusão	22
Capítulo II – Objectivos	25
Capítulo III – Método.....	26
III.1 – Desenho do Estudo.....	26
III.2 – Instrumentos de Medida	27
III.3 – Amostra	29
III.4 – Procedimentos	34

III.4.1 – Procedimentos Operacionais	34
III.4.2 – Procedimentos Estatísticos	34
III.5 – Definição e caracterização das variáveis em estudo	35
III.5.1 – Variáveis Independentes:	35
III.5.2 - Variável (eis) Dependente (s):	35
III.6 – Definição das Hipóteses em Estudo	36
Capítulo IV – Tratamento dos dados estatísticos	38
IV.1 – Apresentação de resultados de natureza descritiva	38
IV.2 – Apresentação dos resultados de natureza inferencial.....	39
IV.2.1 – Análise de Resultados da Hipótese 1	39
IV.2.2 – Análise de Resultados da Hipótese 2	41
IV.2.3 – Análise de Resultados da Hipótese 3	42
IV.2.4 – Análise de Resultados da Hipótese 4	43
IV.2.5 – Análise de Resultados da Hipótese 5	44
IV.2.6 – Análise de Resultados da Hipótese 6	45
Capítulo V – Discussão dos resultados	47
Conclusão	51
Limitações do Estudo	53
Recomendações a Futuros Estudos	54
Bibliografia.....	55
Legislação.....	60
Anexos.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferenças entre a Escola Tradicional e Escola Inclusiva.....	20
Tabela 2: Tabela de frequências e percentagens relativas ao género	29
Tabela 3: Tabela de frequências e percentagens relativas á idade	29
Tabela 4: Tabela de frequências e percentagens relativas às habilitações literárias	30
Tabela 5: Tabela de frequências e percentagens relativas à escola de formação	30
Tabela 6: Tabela de frequências e percentagens relativas ao nível de ensino.....	31
Tabela 7: Tabela de frequências e percentagens relativas ao nível de ensino.....	31
Tabela 8: Tabela de frequências e percentagens relativas à realização de funções de gestão ou coordenação	32
Tabela 9: Tabela de frequências e percentagens relativa aos anos de experiência profissional.....	32
Tabela 10: Tabela de frequências e percentagens relativa á experiência de ensino de alunos NEE.....	33
Tabela 11: Tabela de frequências e percentagens relativa á experiência com alunos NEE na formação inicial	33
Tabela 12: Tabela de frequências e percentagens relativa á experiência com alunos NEE na formação inicial	33
Tabela 13: tabela de estatística descritiva relativa á dimensão C	38
Tabela 14: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da experiência profissional	40
Tabela 15: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função do nível de ensino	41

Tabela 16: Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das diferenças da Dimensão C, em função do contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/juventude 42

Tabela 17: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da faixa etária..... 43

Tabela 18: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da escola de formação 44

Tabela 19: Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das diferenças da Dimensão C, em função da experiência de leccionação a alunos com deficiência. 45

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário APIAD (Leitão, 2011)	62
Anexo 2 – ANOVA da Dimensão C em função da Experiência Profissional	67
Anexo 3 – ANOVA da Dimensão C em função do Nível de Ensino.....	68
Anexo 4 – teste t de student da Dimensão C em função do contacto com a deficiência na infância/juventude.....	69
Anexo 5 – ANOVA da Dimensão C em função da Faixa Etária	70
Anexo 6 – ANOVA da Dimensão C em função da Escola de Formação	71
Anexo 7 – Teste t de Student da Dimensão C em função da experiência na leccionação de alunos com deficiência	72

RESUMO

Um dos grandes desafios que se coloca à Escola, é o de educar todos os alunos sem excepção, proporcionar os mesmos direitos e ferramentas de ensino para que cada um possa alcançar o seu sucesso educativo, vendo-se na inclusão um caminho fiável e adequado. Para tal, o professor é o grande elo de ligação para a promoção da inclusão, devido ao papel que representa no seio educativo, estando as suas atitudes fortemente ligadas com as estratégias e meios de ensino a utilizar na sala de aula, promovendo uma educação que vá ao encontro das necessidades de cada aluno independentemente das suas diferenças.

Este estudo surge com o objectivo de verificar as atitudes que os professores têm, perante as exigências adicionais, em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e se estas são influenciadas, pela idade dos docentes; os anos de experiência; o contacto que estes tiveram com a deficiência na infância/juventude; o nível de ensino que leccionam; a escola de formação e a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

Neste estudo foi aplicado o questionário APIAD - Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Deficiência (Leitão, 2011), a uma amostra de 741 professores do ensino regular. Após a análise dos dados, concluiu-se que no geral os professores têm atitudes positivas em relação às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca. Contudo, com o decorrer do estudo, verificou-se que os docentes com 5 ou mais anos de experiência e os que já tiveram experiência de leccionação a alunos com deficiência, têm atitudes mais positivas, do que os restantes docentes. Relativamente às variáveis relacionadas com a escola de ensino, o nível de ensino, o contacto com a deficiência na infância/juventude e a faixa etária, não se verificaram variações significativas entre os vários grupos em estudo.

Palavras-Chave: Deficiência; Inclusão; Atitudes; Professor; Exigências Adicionais;

ABSTRACT

One of the biggest challenges that schools are faced with is to teach all students without exception, providing the same educational rights and tools so that each one may reach success on a fulfilling path. The teacher represents the link that helps to promote inclusion due to the role they have in the education system, with their performance being directly linked to the strategies and means of teaching used in the classroom, promoting a form of education that meets the need of each student irrespective of their differences.

The objective of this study is to verify the attitudes that the teachers have in the face of these additional demands to greater include students with deficiencies in the standard education system and if these are influenced by the teachers age, experience and the number of years they have had with young people with deficiencies, the level they teach and the school they teach in.

In this study the APIAD (Attitudes of teachers faced with the inclusion of students with deficiencies – Leitão 2011) questionnaire was used, with a sample of 741 teachers used. After the analysis of the data, the conclusion reached was that in general the teachers have a positive attitude when faced with the additional demands that the inclusion of students with deficiencies come with. However, during the course of the study the teachers with 5 or more years of experience and those that have experience of teaching young people with deficiencies had more positive attitudes than other teachers. Considering the variables related to the school and level of the school, contact with deficiencies in children and young people and the age range, there were no significant variations between the study groups.

Keywords: Deficiency; Inclusion; Attitudes; Teacher; Additional demands;

INTRODUÇÃO

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e do Decreto-Lei nº 319/91, onde todas as crianças têm o direito pleno e igualdade de frequentar a escola regular e com a Declaração de Salamanca em 1994, que se centrou na Educação para todos, Portugal juntou-se a este ideal e passou a defender o princípio de que a escola deve ser inclusiva, isto é, deve-se adaptar a todas as crianças, recebendo-as, tendo em conta as suas necessidades educativas especiais (NEE) sendo estas físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas ou outras. Para que tal acontecesse foram necessários ajustes ao sistema.

A transformação da escola envolve vários aspectos, tais como: edificação, recursos didático-pedagógicos e principalmente a mentalidade de toda a comunidade. (Leitão, 2006).

Um programa inclusivo implica, necessariamente, a existência de serviços organizados numa base de apoio colaborativo, caracterizado por uma abordagem focalizada na turma, na avaliação das condições de ensino/aprendizagem e na resolução cooperativa dos problemas, devendo substituir o modelo tradicional baseado na avaliação dos alunos por especialidade (ensino especializado) (Porter, 1994). A educação inclusiva requer uma mudança profunda na perspectiva e na prática da educação geral e do sistema educativo como um todo. Segundo Leitão (2010), a inclusão passa por conseguir proporcionar a todos os alunos, sem excepção, o melhor caminho para uma aprendizagem de sucesso, para que tal seja possível é imprescindível, que se aceite e que se aprenda a lidar com a diversidade, construindo e reorganizando novas formas de estar e de nos relacionarmos.

Já em 1987, autores como Kirk e Gallagher, afirmavam que toda a comunidade escolar, especialmente o professor, teria de estar humanamente consciente relativamente à inclusão de crianças com NEE o que, iria constituir um grande desafio educativo.

Passadas mais de duas décadas, não há dúvida de que as atitudes sociais dos professores, face à inclusão, podem vir a ser um ponto fulcral para a implementação da mesma. A literatura é quase unânime ao referir que, as atitudes dos professores têm uma importância fundamental no sucesso da inclusão, visto estes, serem considerados como protagonistas privilegiados dos processos educativos e os mais envolvidos no mecanismo de mudança das instituições, factor decisivo para a concretização de uma escola inclusiva (Meijer et al, 1995; Jenkinson 1997, Ainscow, 1997, Rodrigues, 2003, Leitão, 2010).

As atitudes assumem desta forma, uma extrema relevância na medida em que, influenciam as abordagens (positivas ou negativas) dos agentes educativos face à realidade escolar, nomeadamente aos alunos com NEE (Morissette & Gingras, 1989). A necessidade de aprofundar os conhecimentos das atitudes dos professores, face à deficiência, surgiu com a integração de um número significativo de alunos com deficiência nas classes regulares, aos quais a escola tem que corresponder com um ensino adequado, e que garanta a igualdade de oportunidades. Segundo Wertheimer “a educação inclusiva envolve acima de tudo o repensar do significado e do propósito da educação para todas as crianças e jovens, uma reestruturação da escola regular” (p.15)

Deste modo, pretende-se verificar com este estudo, qual o impacto da atitude dos professores face à inclusão de alunos com NEE, analisando sobretudo as exigências adicionais, e percebendo se as atitudes contribuem ou não, para uma melhor inclusão.

Subsistindo grandes lacunas, ao nível da investigação, nesta temática, este estudo surge na tentativa de contribuir para uma educação mais adequada a todos os alunos, tentando dar resposta às dificuldades sentidas na adaptação da escola a esta nova realidade, e auxiliar os professores e a comunidade escolar em geral. Assim sendo, o estudo pretende também ser

um instrumento útil para impulsionar e/ou auxiliar futuras intervenções sobre as atitudes dos professores face à inclusão, e igualmente contribuir para o êxito da mesma.

Segundo Ainscow (2000), parte do sucesso de uma educação inclusiva vem da capacidade que o professor tem em lidar com as situações e responder às diferenças na sala de aula.

Este estudo possui uma estrutura composta por 5 Capítulos:

O capítulo I corresponde à revisão da literatura, estruturando e contextualizando a temática em estudo, tendo em conta a pesquisa e análise da literatura existente.

No capítulo II consta o objectivo do estudo e a finalidade que se pretende alcançar com o mesmo.

O capítulo III consiste no método aplicado ao longo do estudo, ou seja, a caracterização do estudo e da amostra e os procedimentos a ter em conta, aquando da recolha de dados e tratamento dos mesmos.

O capítulo IV destina-se à apresentação de resultados, tendo como base o tratamento dos dados relativos à amostra, através de um método estatístico descritivo e inferencial. Estes resultados serão discutidos e comparados com outras investigações realizadas, no capítulo V.

Do estudo ainda faz parte integrante, a Introdução, a Conclusão, as Recomendações Futuras e a Bibliografia.

CAPITULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 – A DEFICIÊNCIA E AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O conceito de deficiência tem evoluído ao longo do tempo. Outrora, o indivíduo com deficiência era visto como portador de uma mensagem, interpretada como castigo ou como retribuição pelo mal causado, ideia esta que persistiu até final do séc. XVII. Posteriormente entre o séc. XIX até meados do séc. XX, a população portadora de deficiência começou a ser encarada como possível objecto de tratamento e recuperação, criando-se serviços e estruturas para deficientes (Carvalho, 2007). Esta iniciativa foi, numa primeira fase, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais, e ao longo do tempo, transferida para o Ministério da Educação, tendo sido criadas as primeiras equipas de ensino especial com o objectivo de promover a integração social e escolar das crianças portadoras de deficiências com capacidade para acompanhar o currículo escolar.

Apenas nos anos 90 é que a política educativa se tornou clara e objectiva, na responsabilização da escola regular em relação às crianças portadoras de deficiência, através do Decreto - lei Nº. 319/91, de 23 de Agosto. Este Decreto-lei, previa a adaptação das condições em que se processava o Ensino-Aprendizagem dos alunos com NEE, ou seja, a escola deveria estar preparada para dar uma resposta adequada à problemática de cada aluno. Entende-se por aluno com NEE aquele que apresente “ (...) qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz (...)” (Warnock,1978, p.43).

A noção de NEE é assim vista, não como uma incapacidade determinada atribuída a uma criança, mas sim tendo em conta tudo o que a envolve, desde as suas atitudes e incapacidades a tudo o que possa influenciar o seu percurso educativo. (Warnock, 1978)

É nesta visão de inclusão social que, o contexto de Educação Inclusiva é encarado como fundamental e valor a potenciar. Neste sentido, entra em vigor em Portugal, a 1 de Julho de 1997, o Despacho Conjunto nº 105/97 que, valoriza uma política educativa mais inclusiva, através da criação de Equipas de Coordenação dos Apoio Educativos (ECAE). Estas Equipas têm como objectivo colaborar, com as escolas, na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas que, visem a promoção da qualidade e a articulação de recursos da comunidade educativa, fomentando uma nova realidade neste sistema que promova o sucesso de todos os alunos, com base no princípio de que, todas as crianças devem aprender juntas independentemente das dificuldades ou diferenças que possam existir.

Em suma, o conceito NEE assenta numa concepção educativa fundamentada em novas conceptualizações surgidas, ao nível social e educativo que procura dar resposta ao princípio da progressiva democratização da sociedade, designadamente no que se refere à não discriminação propondo um contexto educativo comum.

1.2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo a Constituição Portuguesa, a educação é um direito fundamental de todo o cidadão e visa a sua formação integral e participação na comunidade. A educação, para além de um direito é um dever, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente, de acordo com o sistema educativo vigente.

A Declaração de Salamanca constituiu um apoio fundamental para a evolução do sistema educativo. Esta declaração representou uma grande mudança, principalmente no que respeita às NEE, visto ter introduzido um novo conceito, o da Educação Inclusiva, através do qual estas passam a ser encaradas como uma inter-relação entre o aluno e o meio escolar. Nesta sequência, o professor assume um papel fundamental na eliminação das barreiras que dificultam o acesso de todos os alunos à aprendizagem. (Costa, 1998).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental da escola inclusiva “ (...) consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Esta escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilizações de recursos e de uma cooperação com a respectiva comunidade (...)” (p. 11). É neste âmbito de orientação educativa que a escola regular tem “ (...) os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo (...)”. (Declaração de Salamanca, 1994, p. IX)

A Declaração, vincula algumas orientações para o desenvolvimento da educação inclusiva, incitando os países a:

- Adaptar medidas políticas orçamentais para o desenvolvimento dos sistemas educativos, no sentido de incluir todas as crianças;

- Adoptar como medida política de lei o princípio da Educação Inclusiva;

- Encorajar e facilitar o envolvimento dos pais e Instituições com deficientes, no planeamento e na tomada de decisões educativas;
- Investir nas estratégias de intervenção precoces e nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- Promover o intercâmbio com Países que tenham experiências de educação inclusiva;
- Garantir na formação de professores, uma área de resposta às NEE.

Na formulação desta orientação, está implícita uma mudança na forma como são encaradas as NEE, que se fundamenta na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas, que têm como finalidade responder aos alunos com dificuldades, irão beneficiar todos os alunos. (Ainscow, 1995)

Assim, o papel do agente educativo é crucial na clarificação das expectativas curriculares, relativamente às necessidades dos alunos, e na construção desses conteúdos, envolvendo a utilização de estratégias de ensino adequadas às capacidades de cada um, com o intuito de promover o seu sucesso, tais como, a adaptação e a modificação de materiais e métodos de acordo com a actividade e o contexto em que se ensina, garantindo uma plena participação de todos na aula (Silva & César, 2007). Segundo Sebba e Sachdev (1997) “o ensino na sala de aula é o cerne da prática inclusiva, pois tem um efeito directo sobre todos os alunos” (p. 36).

Alguns autores que, igualmente têm procurado contribuir para uma educação mais inclusiva (Ainscow, 1995, Porter, 1994, Rodrigues, 2001), evidenciaram a importância da forma como a turma é organizada, como um dos factores que mais influencia a aprendizagem, pois é dessa organização que se estabelece o clima das relações, a quantidade e a qualidade de interacção entre professor/ aluno e vice-versa, assim como as estratégias que permitem que o

currículo comum seja proporcionado a todos os alunos. Em muitas escolas, é utilizado como estratégia o Programa Educativo Individual, para alunos com NEE, no qual são descritas as modificações a implementar no currículo comum, os objectivos, as intervenções, os recursos e a avaliação. Este programa é estruturado de forma a adaptar o currículo consoante o aluno, sendo também utilizado como instrumento de avaliação do seu progresso e como elo entre todos os intervenientes (professores, aluno, encarregados de educação e outros profissionais de apoio pedagógico).

I.3 – VANTAGENS E DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A promoção de uma prática mais inclusiva requer, não só a existência de consenso nos elementos burocráticos de políticas educativas, mas também alterações substanciais no pensamento, devendo ocorrer um processo dinâmico que implique uma interacção planificada e contínua (Beveridge, 2003).

A diversidade da população tem vindo a aumentar e a escola tem demonstrado dificuldades em se adaptar a esta nova realidade, segundo Leitão (2010) “estas mudanças na população escolar não têm sido acompanhadas pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, ou seja, as escolas não tem mudado significativamente no esforço de responderem adequadamente a estas mudanças da população escolar. “ (p. 9)

Segundo o mesmo autor estas dificuldades surgem, principalmente, devido ao plano de organização das relações sócio-educativas no contexto de sala de aula. Uma grande parte dos professores, ainda se centra no método expositivo, apesar de se sentir que estes têm vindo

a fazer um esforço no sentido de virar esta tendência e encontrar modelos e formas de intervenção que levem a uma maior diferenciação pedagógica.

O contexto de “ educação para todos” implica uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso, mesmo nas que apresentam grandes dificuldades. Uma escola que assegure uma educação de qualidade, contribui de forma muito acentuada para a mudança das atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade integradora (UNESCO, 1994)

Segundo Rodrigues (1995) a escola deve assumir a cultura, as dificuldades e a lógica dos seus alunos, como seu património e de sua responsabilidade, independentemente de como o aluno é, pois só assim se poderá tornar numa escola inclusiva. Esta deve ser uma escola diversificada e multicultural, oferecendo múltiplas respostas, onde ser diferente é um enriquecimento e uma oportunidade para novas aprendizagens.

Ainscow (1996), vai mais longe ao afirmar que a grande mudança entre uma educação inclusiva para a educação regular, consiste na transferência de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada no currículo. Para que tal aconteça, o autor defende que a política de inclusão deve ser acompanhada de uma liderança eficaz, da equipa directiva da escola, apostada em dar resposta às necessidades de todos os alunos, no qual o mesmo deixa como desafio algumas directrizes para uma escola se movimentar no sentido da inclusão:

- Equipa docente motivada que, pode ajustar o seu ensino a todas as crianças de modo a que estas aprendam;
- Certeza de que todos os alunos podem atingir o seu sucesso;
- Disposição total para apoiar individualmente os professores;
- Vontade e empenhamento para proporcionar uma grande variedade de oportunidades curriculares;

- Controlar e avaliar a estrutura e implementação dos programas educativos, de modo a proporcionar o progresso.

Leitão (2010) acrescenta que, um dos grandes problemas da escola centra-se na sua cultura e organização, ainda assente no paradigma da educação especial que, segundo o mesmo, caracterizado com base em três etapas:

- 1ª Etapa – Sinalização: o professor ou outro profissional da área identifica um grupo de alunos que apresenta características especiais.

- 2ª Etapa – Diagnóstico: os professores titulares, aguardam confirmações das suas suspeitas, dos docentes do apoio educativo ou externas à escola.

- 3ª Etapa – Intervenção Especializada: a escola expectativa que, os docentes de apoio educativo, assumam os casos sinalizados e que intervenham num contexto de aprendizagem individualizada nos alunos sinalizados, de preferência fora do contexto de sala de aula.

Segundo o autor, este modo de organização do ensino especial, assenta numa “lógica de marginalização (...) justificada pelas suas incapacidades, limitações ou menores competências, acentua o carácter dual do sistema educativo, a sua polarização em termos do sistema de educação regular e do sistema de educação especial.” (Leitão, 2010, p.12). De acordo com a linha de pensamento do autor, a escola continua estagnada, apenas alargando o serviço de educação especial, que não passa de uma ilusão para que tudo fique na mesma, visto que, tem como base uma intervenção educativa dos alunos sinalizados, separados dos restantes, negando-lhes a oportunidade de interagirem no contexto de sala de aula, perdendo competências e saberes que só num contexto de turma se podem proporcionar, “Perpetua-se assim, uma organização escolar incapaz de responder, com qualidade, à diversidade dos alunos que a procuram”. (Leitão, 2010, p. 12)

Neste sentido, a inclusão, mais do que um novo modelo, é uma nova forma de cultura que, impulsiona a discussão social sobre a construção e reconstrução do conhecimento e que pretende provocar alterações estruturais e pedagógicas, ao nível das escolas, e institucionais, ao nível da comunidade escolar. (Skrtic, Sailor e Gee, 1996)

Este contexto implica mudanças significativas no planeamento educativo e na metodologia da escola.

Um dos primeiros passos para a mudança incide sobre os métodos pedagógicos com a rejeição, logo à partida, do processo de ensino “tradicional”, centrado parcialmente num ensino de transmissão – acumulação de conhecimento segundo uma concepção, que compreende a educação escolar como a realização de um conjunto de aprendizagens de conteúdos específicos, sistematicamente planificados, através dos quais os alunos assimilam os conhecimentos que a sociedade dá maior relevância e aprovação num determinado momento (Coll, 1992).

O desafio passa por apostar num ensino baseado numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, focada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos heterogéneos. Segundo Leitão (2010), a aprendizagem cooperativa consiste numa aprendizagem onde os grupos “se organizam na base das diferenças dos seus membros - a diferença como um valor - e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem”. (p.10)

A escola inclusiva vem dar alternativa à escola tradicional, dando maior ênfase ao papel do professor na sala de aula e à comunidade escolar, na eliminação de barreiras que dificultam o acesso de todos os alunos à aprendizagem. (Costa, 1998).

No quadro que se segue pode observar-se, de forma resumida, as duas concepções de Escola:

Tabela 1: Diferenças entre a Escola Tradicional e Escola Inclusiva (Rodrigues, 2001)

Escola Tradicional	Escola Inclusiva
Indivíduo Abstracto	Indivíduos e grupo
Produto	Processo
Uniformização	Diferenciação
Currículo Construído	Currículos em construção

Na generalidade, os professores desempenham um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, e por conseguinte, na educação no seu todo. A necessidade de integrar novos conteúdos impõe uma dinâmica de renovação permanente no docente. Tais mudanças podem levar ao desajuste e à desmoralização, factores compressíveis, mas que não podem comprometer a qualidade do ensino (Patrício, 1991).

Segundo Porter (1994) ao desresponsabilizarmos os professores, podemos cair no erro de estar a transmitir-lhes que, não são competentes e não estão qualificados para garantir a educação a todos os alunos. Estes, podendo sentir-se incapazes podem enveredar por um caminho que, vai no sentido oposto ao objectivo da escola inclusiva, chegar a todos os alunos e promover o seu sucesso de forma igual e eficaz. Deste modo, um dos principais desafios, passa por tornar a escola e os professores capazes de concretizar o objectivo.

Silva (2008) afirma que, para que os professores se sintam mais preparados para as exigências adicionais impostas pelos alunos com NEE, a formação é importantíssima, pois conduz a uma sensibilização em relação a esta temática e a um incremento na confiança

perante as exigências. Os conhecimentos adquiridos com a formação devem ser aplicados, não só em alunos com NEE, mas em prol do ensino cooperativo.

Segundo Ainscow (1996) as escolas apresentam maior resistência em abraçar as mudanças, deparando-se com um dilema: ao pretenderem enfrentar novos desafios, não podem manter as suas concepções e práticas, mas ao mesmo tempo, precisam de conservar alguma continuidade entre as suas práticas, passadas e presentes, originando uma tensão entre a inalterabilidade e o progresso.

No sentido de promover com sucesso, a mudança para uma escola inclusiva, Fullan (cit. In Pereira, 1998), propôs um conjunto de estratégias, resultantes da sua investigação, reforçando algumas já referidas anteriormente, tais como:

- Um apoio activo e constante da direcção da escola;
- Apoio ao professor dentro da sala de aula;
- Reuniões regulares conjuntas, para debater e analisar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, para reajustar ou definir o planeamento ou estratégias de ensino;
- Formação adequada e contínua;
- Boa relação e cooperação entre os docentes.

Segundo Ainscow (1995), um processo de desenvolvimento surge sempre associado a uma fase de turbulência o que, origina mais problemas em várias dimensões. Contudo, este facto pode ser um indicador de mudança.

No seguimento do que já foi referido, prevê-se que a transformação da escola, no sentido de uma linha de atitudes mais inclusivas, acarreta várias dificuldades e desafios, não só para a escola, mas para a própria sociedade. Nesta linha de pensamento, Rodrigues (1998) acredita que, para avançar para uma escola inclusiva é necessário reequacionar os recursos, as

atitudes e o desenvolvimento profissional do professor, existentes na actualidade. Assim sendo, é necessário capacitar os professores com o máximo de, recursos possíveis quer materiais quer pessoais, pois só assim pode existir uma alteração às atitudes.

I.4 – AS ATITUDES

Segundo alguns estudos (Stokkum, 1984; Palmoneri & Doise, 1986 e Morissette & Gingras, 1989), a atitude reflecte a posição específica que o indivíduo ocupa, sobre uma ou mais dimensões, na avaliação de uma dada entidade social. Esta é definida como “uma disposição interior que se traduz em reacções emotivas moderadas que são aprendidas e sentidas, cada vez que o sujeito está em presença de um objecto ou de uma ideia e de actividade; estas reacções emotivas levam-no a aproximar-se (ser favorável) ou a afastar-se (ser desfavorável) desse mesmo objecto” (Morissette & Gingras, 1989).

I.4.1 – AS ATITUDES DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO

No que respeita à inclusão, diz-nos a literatura, que as atitudes dos professores têm uma importância fundamental para o sucesso desta, considerando-os como um factor decisivo para a concretização de uma escola inclusiva (Larrivee e Cook, 1979; Garcia, 1985; Meijer et al, 1995; Tavares, 1996, Jenkinson 1997).

Williams (1993) afirma que, o sucesso da inclusão depende das atitudes positivas dos professores, ao que Garcia (1985) acrescenta que os anos de experiência dos professores na inclusão dos alunos contribuem para um aumento das atitudes positivas. Por sua vez Meijer et al (1995), ao analisar os factores de sucesso da integração, afirma que, as atitudes dos professores, face à inclusão de alunos com NEE, dependem de inúmeros factores, de entre os quais se destacam o tipo de sociedade em que se insere a escola; as concepções e

representações sociais relativas à deficiência e dificuldades de aprendizagem; e os recursos e mecanismo de financiamento das escolas.

As representações sociais são definidas como um conjunto de comportamentos e de expressões simbólicas que, podem ser estudadas através da compreensão de mecanismos complexos e interactivos de reconstrução e apreensão da realidade, tendo em conta as esferas socioafectivas e sociocognitivas, assim como, do funcionamento semântico, isto é, ao modo como se organizam cognitivamente esses conhecimentos que tornam a realidade social acessível ao indivíduo (Santiago, 1996; Marques et al, 1985). Neste sentido, a representação social é tida como a organização da informação retirada da estimulação quotidiana, que permite ao indivíduo situar-se em relação ao real (Marques, 1983). Assim, o sujeito ao adequar os seus comportamentos às diferentes situações, produz interacções sobre si, sobre os outros e sobre o meio. Por vezes, esta rede de relações que interpreta torna-se contraditória e difícil de regular, na medida em que, os contextos em que se insere são complexos podendo comprometer todo o processo de interacção.

A interacção social, por si só, gera dissonância cognitiva devido às diversas crenças, atitudes e valores que o indivíduo expressa, levando a que os elementos cognitivos, simbólicos e afectivos, entrem frequentemente em colisão (Vala, 1993). Assim sendo, é através da representação social, que o indivíduo repõe níveis de regulação interna adequados ao seu funcionamento, reduzindo a possibilidade de conflito e rotura (Vala, 1993).

Outros estudos revelam que o género, a idade, a experiência profissional e o nível de ensino, são algumas das variáveis que podem estar relacionadas com as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, embora os seus efeitos específicos não estejam completamente esclarecidos. De um modo geral, pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas, relacionadas com a inclusão, são promovidas especialmente por professores do

género feminino (Pearman, Huang, Barnhart & Mellblom, 1992) e mais jovens (Balboni & Pedrabissi, 2000). Além das variáveis do próprio professor, algumas características do aluno, com NEE, ou o contexto escolar onde ocorre a inclusão, podem estabelecer uma maior ou menor aceitação. A inclusão de alunos com menor grau de incapacidade é melhor aceite, comparativamente com os alunos que, necessitam de maior assistência, como por exemplo, os que apresentam deficiências múltiplas (Lanier & Lanier, 1996).

Flor (1993) reforça a importância das atitudes dos professores face à inclusão, concluindo que o grupo docente se encontra, na generalidade, receptivo à integração de alunos com NEE. Contudo, segundo a mesma, os professores com formação mostram uma atitude mais inclusiva, relativamente a alunos com necessidades educativas, que os professores sem formação específica. Destaca-se também, que os professores sem formação se focam na problemática da criança, desvalorizando o papel da inclusão ao nível da aprendizagem escolar.

As atitudes dos professores reflectem-se nos comportamentos, que estes têm quando leccionam, sendo que, professores com ideais de inclusão adoptam estratégias de ensino inclusivas mais frequentemente que os outros (Bender, Scott & Vail, 1995; Ainscow, 2000).

CAPITULO II – OBJECTIVOS

Segundo Ainscow (2000) as atitudes dos professores, reflectem-se nos comportamentos que estes têm quando leccionam. O principal objectivo, deste estudo, é avaliar as atitudes dos professores, face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência coloca.

Este estudo, surge com o intuito de fornecer mais respostas, contribuir para um melhor entendimento e uma melhoria no ensino face à inclusão de alunos com NEE. Visto que, em Portugal os estudos acerca desta temática são ainda muito escassos, este poderá eventualmente, vir a ser um instrumento pedagógico valioso para o desenvolvimento de futuras intervenções nesta temática e consequentemente contribuir para o seu sucesso.

Para tal, pretendo analisar algumas variáveis que poderão ter influência nas atitudes dos professores, especificamente, a experiência profissional, o nível de ensino, a idade, a escola de formação, o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude, a experiência na leccionação de alunos com deficiência e a tipologia de deficiência do aluno.

CAPITULO III – MÉTODO

Após o término do enquadramento teórico, que dão consistência teórica a este trabalho de investigação, e da exposição dos objectivos que se pretende atingir com a elaboração deste estudo, neste III capítulo, irei proceder à caracterização dos métodos utilizados para a realização do estudo, caracterizando e descrevendo o desenho do estudo, da amostra, os procedimentos operacionais, terminando com os procedimentos estatísticos.

III.1 – DESENHO DO ESTUDO

O desenho do estudo consiste na identificação do tipo de metodologia utilizada para responder a uma determinada questão, levando a uma clarificação da amostra a estudar, da existência ou não de intervenção sobre a exposição, o tipo de acompanhamento aos indivíduos, entre outras. (FMUP, 2000)

Assim sendo, e tendo em conta que o objectivo deste estudo é analisar os resultados obtidos entre as variáveis independentes, experiência profissional, faixa etária, nível de ensino, contacto com a deficiência na infância/juventude, experiência na leccionação de alunos com deficiência e escola de formação, e a variável dependente, dimensão C, podemos concluir que o mesmo possui um desenho observacional e transversal (Cross-Sectional).

O estudo realizado é considerado observacional devido à ausência de manipulações ou intervenções directas sobre os indivíduos, pelo que, o investigador se limita à observação destes e das suas características.

Um estudo transversal caracteriza-se pela recolha de dados num único momento, ou seja, representa um corte no tempo, funcionando como uma fotografia da amostra do estudo.

Para obtenção dos dados relativos à amostra, optou-se pela utilização de um questionário o que, nos remete para um estudo de natureza quantitativa. Estudos desta natureza possibilitam a descrição das variáveis e a análise das relações existentes entre estas.

III.2 – INSTRUMENTOS DE MEDIDA

O presente estudo envolveu a utilização do questionário “*Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência*” (Leitão, 2011) em conjunto com uma ficha de dados Biográficos.

A primeira parte deste estudo é constituída por uma ficha de dados Biográficos. A sua aplicação tem como finalidade a recolha de informação complementar de cada participante, para uma melhor caracterização da amostra. Esta é formada por dados relativos:

- Ao género;
- À idade;
- Às habilitações literárias;
- À escola de formação;
- Ao nível de ensino que leccionam;
- Ao grupo disciplinar;
- Às funções desenvolvidas (Gestão ou Coordenação Pedagógica);
- Aos anos de experiência profissional;
- À experiência de leccionação a alunos com deficiência;
- Ao contacto com a deficiência, quer durante a formação inicial, quer durante a sua infância/juventude.

A segunda parte do estudo é composta pelo questionário “*Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência*” (Leitão, 2011), que visa a resposta a um conjunto de 14 afirmações, relativas à inclusão de alunos com deficiência nas estruturas regulares de educação. Cada afirmação é respondida, tendo em conta, quatro tipologias de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência motora), analisando cada uma delas individualmente. As respostas devem reflectir o grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Este aparece sob o formato de resposta do tipo Likert com uma escala de 1 a 5, sendo que: 1) Discordo Totalmente, 2) Discordo, 3) Nem Concordo nem Discordo, 4) Concordo, 5) Concordo Totalmente.

O questionário é dividido em seis dimensões:

- *Dimensão A* – Competências dos Professores, que agrega 2 itens, 1 e 5;
- *Dimensão B* – Formação dos Professores, que agrega 3 itens, 12,13 e 14;
- *Dimensão C* – Exigências Adicionais aos Professores, que agrega 3 itens, 3,7 e 9;
- *Dimensão D* – Vantagens da Inclusão para os Alunos Deficientes, que agrega 3 itens, 2,4 e 8
- *Dimensão D.1* – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais, que agrega 3 itens, 6, 10 e 11.
- *Dimensão E* – Vantagens da inclusão, que agrega 5 itens, 2, 4, 6, 8 e 11;
- *Dimensão F* – A atitude geral dos professores perante a inclusão, que agrega 13 itens, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14;

III.3 – AMOSTRA

A amostra deste estudo é construída por 741 professores, que se encontram a leccionar em Pré-Escolar, 1º Ciclo, Ensino Básico e Secundário, no ano lectivo 2010/2011, em Portugal.

A selecção foi feita por conveniência, recorrendo às escolas em que os alunos de mestrado estão integrados e, eventualmente, escolas que estes tenham facilidade de aplicação do questionário.

Ao analisar mais a fundo a amostra do estudo, verificou-se que esta era constituída por 72,2% indivíduos do género feminino (N=535) e por 27,8% do género masculino (N=206).

Tabela 2: Tabela de frequências e percentagens relativas ao género

Género	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	535	72,2%
Masculino	206	27,8%

Tabela 3: Tabela de frequências e percentagens relativas á idade

Idade	Frequência	Percentagem (%)
<30	115	15,52%
30-40	281	37,93%
40-50	213	28,74%
>50	132	17,81%

Em relação à idade dos indivíduos, da nossa amostragem, e tal como é apresentado na tabela acima, verificou-se que grande parte dos inquiridos, mais concretamente 37,93%, situa-se na faixa etária entre os 30 e os 40 anos, seguindo-se os inquiridos com idades

compreendidas entre os 40 e os 50 anos com 28,74%, com idade superior a 50 anos 17,81% e por fim, idade inferior a 30 anos com 15,52%.

Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos verificou-se que a maior parte dos mesmos possui o grau académico de licenciatura, resultando em 75,03% dos indivíduos. Segue-se os graus académicos de Pós-Graduação e de Mestrado, com 11,47% e 10,53%, respectivamente. Com menor destaque, temos o grupo de professores com grau académico de Bacharelato com 2,56% e o de Doutoramento com apenas 0,41%.

Tabela 4: Tabela de frequências e percentagens relativas às habilitações literárias

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem (%)
Bacharelato	19	2,56%
Licenciatura	556	75,03%
Pós-Graduação	85	11,47%
Mestrado	78	10,53%
Doutoramento	3	0,41%

Tabela 5: Tabela de frequências e percentagens relativas à escola de formação

Escola de Formação	Frequência	Percentagem (%)
Universidade Pública	404	54,52%
Universidade Privada	79	10,66%
Escola Superior Pública	150	20,24%
Escola Superior Privada	82	11,07%
ULHT	26	3,51%

Analisando a tabela anterior verifica-se que as Universidades e Escolas Públicas, são as mais representadas na nossa amostra com 54,52% e 20,24%, respectivamente. Em seguida,

surgem as Escolas Superiores Privadas com 11,07%, as Universidades Privadas, com 10,66% e por fim a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia com 3,51%.

Em relação ao nível de ensino 45 inquiridos (6,08%) leccionam no pré-escolar, 98 lecciona no 1º ciclo (13,24%), no 2º e 3º ciclo são 249 os professores (33,65%), e por fim a leccionar o ensino secundário encontram-se 348 dos inquiridos (47,03%).

Tabela 6: Tabela de frequências e percentagens relativas ao nível de ensino

Nível de Ensino	Frequência	Percentagem (%)
Pré-Escolar	45	6,08%
1º Ciclo	98	13,24%
2º e 3º Ciclo	249	33,65%
Secundário	348	47,03%

Tabela 7: Tabela de frequências e percentagens relativas ao nível de ensino

Grupo Disciplinar	Frequência	Percentagem (%)
Educação Física	134	18,11%
Humanidades	169	22,84%
Ciências	210	28,38%
Expressões	89	12,02%
Educadores de Infância	41	5,54%
1º Ciclo	97	13,11%

Relativamente ao grupo disciplinar o mais representado na nossa amostra é o das Ciências, com 28,38% dos inquiridos, seguido pelas Humanidades, com 22,84%, Educação Física, com 18,11% e 1º Ciclo, com 13,11%. Com uma menor representatividade na amostra

temos o grupo disciplinar das Expressões e dos Educadores de Infância, com 12,02% e 5,54%, respectivamente.

Na tabela seguinte, podemos verificar que 30,95% dos inquiridos possui funções de gestão ou de coordenação na escola onde lecciona, e que por outro lado 69,05% dos professores da nossa amostra não possui qualquer função de gestão ou coordenação.

Tabela 8: Tabela de frequências e percentagens relativas à realização de funções de gestão ou coordenação

Função de Gestão	Frequência	Percentagem (%)
Não	511	69,05%
Sim	229	30,95%

Tabela 9: Tabela de frequências e percentagens relativa aos anos de experiência profissional

Experiência Profissional	Frequência	Percentagem (%)
<5 anos	118	15,92%
5-10 anos	159	21,46%
>10 anos	464	62,62%

Em relação à experiência profissional dos inquiridos, podemos constatar que na nossa amostra, a maioria dos professores possui mais de 10 anos de experiência profissional (62,62%), seguindo-se com 21,46%, os que possuem entre 5 e 10 anos de experiência e por fim com 15,92% os que possuem menos de 5 anos de experiência.

A tabela seguinte mostra-nos a frequência de professores com experiência de ensino de alunos com NEE, através da qual podemos verificar que a maioria possui experiência no

ensino destes alunos, correspondendo a 74,49% dos inquiridos, e que 25,51% da nossa amostra não possui experiência em relação a este ponto.

Tabela 10: Tabela de frequências e percentagens relativa á experiência de ensino de alunos NEE

Ensino de Alunos NEE	Frequência	Percentagem (%)
Não	189	25,51%
Sim	552	74,49%

Relativamente à experiência com alunos com NEE, no decorrer da formação inicial, verificou-se que 71,12% dos inquiridos não passou por qualquer experiencia com alunos com NEE enquanto estudou, ao contrário dos restantes 28,88%.

Tabela 11: Tabela de frequências e percentagens relativa á experiência com alunos NEE na formação inicial

Experiência com Alunos NEE na Formação Inicial	Frequência	Percentagem (%)
Não	527	71,12%
Sim	214	28,88%

Tabela 12: Tabela de frequências e percentagens relativa à experiência com alunos com NEE na formação inicial.

Contacto com Deficiência na Infância/ Juventude	Frequência	Percentagem (%)
Não	351	47,37%
Sim	390	52,63%

Em relação ao contacto com a deficiência durante a infância ou juventude, verifica-se um equilíbrio ao nível dos inquiridos que teve contacto com a deficiência (52,63%) e os que não tiveram qualquer contacto com a deficiência (47,37%).

III.4 – PROCEDIMENTOS

III.4.1 – PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

A recolha dos dados ocorreu no ano lectivo de 2010/2011. Os questionários eram anónimos e confidenciais e entregues directamente aos professores na escola, fora do contexto da sala de aula. Em alguns estabelecimentos de ensino, houve a necessidade de antecipadamente, solicitar uma autorização ao Conselho Directivo, para aplicação do questionário.

Aquando da entrega do questionário aos inquiridos, realizou-se uma breve explicação do objectivo e âmbito em que este se insere e foram disponibilizadas todas as instruções necessárias para um correcto preenchimento do mesmo.

O questionário foi recolhido imediatamente após o seu preenchimento. A recolha de dados teve a duração de aproximadamente 8 semanas, entre o mês de Abril e Maio de 2011.

III.4.2 – PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Após a conclusão da recolha de dados da amostra, estes foram tratados através da utilização do programa estatístico, EZAnalyze Version 3.0 (Poynton, 2007), inserido no Software do Microsoft Excel.

Tendo em conta o modo como foi realizado o tratamento da amostra, houve diversos parâmetros estatísticos sobre os quais recaiu maior atenção, sendo estes:

- Média – medida de tendência central
- Desvio Padrão – medida de dispersão
- Tabelas de frequência e valores percentuais – para variáveis de escala nominal

Para o tratamento estatístico da amostra, realizou-se o teste ANOVA, para as hipóteses 1, 2, 4 e 5 e o teste T, para tratamento estatístico da hipótese 3 e 6. De modo a provar que as hipóteses formuladas são verdadeiras, foi utilizado um nível de significância de $p < 0,05$, necessário para rejeitar a hipótese nula, devido a este valor se encontrar convencionado para a área das ciências humanas.

III.5 – DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

III.5.1 – VARIÁVEIS INDEPENDENTES:

- A experiência profissional;
- O nível de ensino;
- O contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude;
- A idade;
- A escola de formação;
- A experiência de leccionação a alunos com deficiência

III.5.2 - VARIÁVEL (EIS) DEPENDENTE (S):

- A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca.

III.6 – DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES EM ESTUDO

• Hipótese 1

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a experiência profissional.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência profissional.

• Hipótese 2

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o nível de ensino.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante o nível de ensino.

• Hipótese 3

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude.

• Hipótese 4

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a idade do docente.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a idade do docente.

• Hipótese 5

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a escola de formação.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a escola de formação.

Hipótese 6

• H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

• H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

CAPITULO IV – TRATAMENTO DOS DADOS ESTATÍSTICOS

Após a descrição dos procedimentos para a recolha de dados, realizar-se-á neste capítulo o tratamento estatístico da amostra e apresentação dos respectivos resultados.

Este capítulo inicia-se com o resultado da estatística descritiva referente à variável dependente em estudo (Dimensão C – exigências adicionais aos professores).

Em seguida, apresentaremos os processos e os resultados referentes ao tratamento dos dados, com base na aplicação da estatística inferencial (teste T de Student para a hipótese 3 e 6 e One Way ANOVA para as hipóteses 1, 2, 4 e 5).

IV.1 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE NATUREZA DESCRITIVA

A estatística descritiva é um parâmetro da análise de dados bastante importante para o conhecimento da amostra em causa. Esta ferramenta faculta uma forma simples e prática de interpretação dos resultados.

De seguida serão apresentados os valores mínimos, máximo, média e desvio padrão, referentes à variável dependente em estudo (dimensão C).

Tabela 13: Tabela de estatística descritiva relativa à dimensão C

Dimensão	Nº Inquiridos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão C – Exigências Adicionais aos Professores	741	6,667	20,000	16,653	2,420

Analisando os resultados presentes na tabela 13 e, tendo em conta que, os valores referentes à dimensão apenas podem variar entre os valores 4 (muito negativa) e os 20 (muito positiva), pode-se verificar que a Atitude Face às Exigências Adicionais que a Inclusão de

Alunos com Deficiência Coloca aos Professores é positiva, revelando uma média de $16,652 \pm 2,420$ e como valores máximo e mínimo, 20,000 e 6,667, respectivamente.

IV.2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE NATUREZA INFERENCIAL

Para melhor compreender as atitudes dos professores face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, recorreremos à estatística inferencial. Os resultados obtidos com a utilização desta ferramenta, visam verificar se a variável dependente é influenciada pelas variáveis independentes, como a experiência profissional, o nível de ensino leccionado pelo professor, o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude, a idade do docente, a experiência de leccionação a alunos com deficiência e a escola de formação do docente. Utilizou-se para o efeito as técnicas estatísticas One Way ANOVA e Teste T de Student.

A análise dos resultados obtidos, com a realização das técnicas acima referidas, irá permitir um melhor conhecimento sobre a população e possibilitar a obtenção de conclusões válidas para o estudo.

IV.2.1 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 1

Considerando a hipótese abaixo descrita, iremos analisar a existência de diferenças significativas entre os diversos grupos de experiência profissional, sendo estes divididos em professores com menos de 5 anos de experiência, entre 5 e 10 anos de experiência e com mais de 10 anos de experiência.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05 e assim rejeitar a H0.

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H0: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a experiência profissional.

H1: A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência profissional.

Tabela 14: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da experiência profissional

Variáveis	< 5 anos (N=118)		5 - 10 anos (N=159)		>10 anos (N=464)		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP		
Dimensão C	15,89	2,23	16,71	2,42	16,83	2,44	7,181	0,001**

Nota: ** $p < 0,01$

Analisando o resultado obtido através da utilização da técnica estatística One Way ANOVA, podemos indicar que, tendo em conta, o valor da estatística de teste $F(2,738) = 7,18$, atribui-se uma significância de $p = 0,001$, logo como $p < 0,05$, rejeita-se a hipótese nula (H_0), ou seja, as atitudes dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência profissional.

Ao averiguar a tabela relacionada com o teste Post-Hoc, que se encontra em anexo, podemos constatar que para os docentes com menos de 5 anos de experiência, as atitudes destes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, são significativamente diferentes das dos restantes docentes.

IV.2.2 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 2

Na hipótese abaixo descrita, irá ser analisada a existência de diferenças significativas entre os vários níveis de ensino, sendo estes divididos em Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo e Secundário.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05 e assim rejeitar a H_0 .

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H_0 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o nível de ensino.

H_1 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante o nível de ensino.

Tabela 15: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função do nível de ensino

Variáveis	Pré-escolar (N=45)		1º Ciclo (N=98)		2º e 3º Ciclo (N=249)		Secundário (N=348)		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Dimensão C	15,93	2,63	16,89	2,11	16,81	2,24	16,57	2,58	2,167	0,091

Após a verificação dos resultados obtidos através da utilização da técnica estatística One Way ANOVA, podemos indicar que tendo em conta o valor da estatística de teste $F(3,737)=2,17$, atribui-se uma significância de $p=0,091$, logo, como $p \geq 0,05$, não se rejeita a hipótese nula (H_0), ou seja, a atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o nível de ensino.

IV.2.3 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 3

Tendo em conta a hipótese abaixo descrita, analisar-se-á a existência de diferenças significativas entre os professores que tiveram contacto com a deficiência na infância ou na juventude e aqueles que nunca tiveram qualquer contacto com a deficiência antes de começarem a leccionar.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05, e assim rejeitar a H_0 .

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H_0 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude.

H_1 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude.

Tabela 16: Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das diferenças da Dimensão C, em função do contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/juventude.

Variáveis	Não (N=351)		Sim (N=390)		t	P
	M	DP	M	DP		
Dimensão C	16,60	2,44	16,70	2,41	0,585	0,558

Relativamente aos resultados obtidos através da utilização da técnica estatística teste T de Student, podemos indicar que tendo em conta o valor da estatística de teste $t(739)=0,59$,

atribui-se uma significância de $p=0,558$, logo, como $p \geq 0,05$, não se rejeita a hipótese nula (H_0), ou seja, as atitudes dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante o contacto com pessoas portadoras de deficiência na infância/ juventude.

IV.2.4 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 4

Na hipótese abaixo descrita, analisar-se-á a existência de diferenças significativas entre as diversas faixas etárias dos professores, sendo estas divididas em professores com menos de 30 anos, entre 30 e 40 anos, entre 40 e 50 anos e com mais de 50 anos.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05, e assim rejeitar a H_0 .

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H_0 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a idade do docente.

H_1 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a idade do docente.

Tabela 17: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da faixa etária

Variáveis	<30 anos (N=115)		30-40 anos (N=281)		40-50 anos (N=213)		>50 anos (N=132)		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Dimensão C	16,06	2,25	16,78	2,37	16,74	2,48	16,73	2,52	2,623	0,050

Em relação aos resultados obtidos através da utilização da técnica estatística One Way ANOVA, podemos indicar que tendo em conta o valor da estatística de teste $F(3,737)=2,62$,

atribui-se uma significância de $p=0,050$, logo, como $p \geq 0,05$, não se rejeita a hipótese nula (H_0), ou seja, as atitudes dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a idade do docente.

IV.2.5 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 5

Tendo em conta a hipótese abaixo descrita, iremos analisar se existem diferenças significativas entre as diversas escolas de formação indicadas pelos professores, sendo estas divididas em Universidades Públicas e Privadas, Escolas Superiores Públicas e Privadas e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05 e assim rejeitar a H_0 .

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H_0 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a escola de formação

H_1 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a escola de formação.

Tabela 18: Média, Desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão C, em função da escola de formação

Variáveis	Uni. Pública (N=404)		Uni. Privada (N=79)		E.S. Pública (N=150)		E.S. Privada (N=82)		ULHT (N=26)		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Dimensão C	16,76	2,43	16,33	2,73	16,73	2,40	16,30	2,09	16,67	2,28	1,044	0,383

Analisando o resultado obtido através da utilização da técnica estatística One Way ANOVA, podemos indicar que tendo em conta o valor da estatística de teste $F(4,736)=1,04$,

atribui-se uma significância de $p=0,383$, logo, como $p \geq 0,05$, não se rejeita a hipótese nula (H_0), ou seja, a atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a escola de formação.

IV.2.6 – ANÁLISE DE RESULTADOS DA HIPÓTESE 6

Tendo em conta a hipótese abaixo descrita, analisar-se-á a existência de diferenças significativas entre os professores que possuem experiência na leccionação de alunos com deficiência e aqueles que nunca a tiveram.

Para que existam diferenças significativas entre os diversos grupos o valor de p tem de ser inferior a 0,05 e assim rejeitar a H_0 .

Assim sendo a nossa hipótese divide-se em:

H_0 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, não varia consoante a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

H_1 : A atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

Tabela 19: Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise das diferenças da Dimensão C, em função da experiência de leccionação a alunos com deficiência.

Variáveis	Não (N=189)		Sim (N=552)		t	P
	M	DP	M	DP		
Dimensão C	16,34	2,37	16,76	2,43	2,040	0,042*

Nota: * $p < 0,05$

Relativamente aos resultados obtidos através da utilização da técnica estatística teste T de Student, podemos indicar que tendo em conta o valor da estatística de teste $t(739)=2,04$, atribui-se uma significância de $p=0,042$, logo, como $p<0,05$, rejeita-se a hipótese nula (H_0), ou seja, as atitudes dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a experiência de leccionação a alunos com deficiência.

CAPITULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Finalizado o tratamento de dados estatísticos, irá ser realizado neste capítulo, uma análise fidedigna dos resultados anteriores, enfatizando as diferenças existentes em cada uma das hipóteses em estudo.

Os resultados obtidos dependem das atitudes que os professores têm, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, tendo em conta, quatro tipos de deficiência. Para podermos analisar um resultado mais global, somou-se os pontos obtidos para cada uma das deficiências, variando este valor entre os 4 e os 20 pontos, correspondendo o valor mais elevado a atitudes mais positivas dos professores relativamente às exigências adicionais.

O professor desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem e consequentemente, na educação no seu todo. Silva & César, (2007) e Leitão (2010) acreditam que o professor é um vector importantíssimo para a inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular e na mudança para um ensino inclusivo e aperfeiçoamento do mesmo. Autores como Jenkinson (1997), Ainscow (1997) e Rodrigues (2003), vão mais longe ao defenderem que a atitude dos professores é um factor determinante para o sucesso de integração e promoção de uma educação inclusiva.

Tendo em conta este conjunto de ideias, onde o professor é o elemento central e essencial para o desenvolvimento da inclusão, apresentamos a primeira conclusão dos resultados que obtivemos.

Analisando, de uma forma geral, as atitudes que os professores têm relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, o seu valor médio é de 16,652 pontos. Como este valor se situa acima de 12 pontos, podemos concluir que as atitudes

dos professores relativamente às exigências adicionais são positivas. Estudos como Flor (1993), Sant'Ana (2005), Meijer (2005) apontam também no sentido de uma posição favorável dos professores face a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, autores como Forlin (1995), concluem que apesar dos professores, de uma forma geral, demonstrarem uma filosofia positiva perante a inclusão, não defendem uma inclusão total, demonstrando uma atitude mais positiva para a inclusão de alunos com deficiência, física e sensorial do que alunos com deficiência mental. Lanier & Lanier, (1996), têm opinião similar, reforçando que a inclusão de alunos com menor grau de incapacidade é melhor aceite em relação aos que necessitam de maior assistência, dificultando neste sentido, a inclusão total no ensino regular de todos os alunos com deficiência, devido a grandes limitações que algumas tipologias de deficiência apresentam.

Apesar de Balboni & Pedrabissi, (2000), defenderem que as atitudes sociais mais positivas, relacionadas com a inclusão, são promovidas especialmente por professores mais novos, neste estudo verificou-se que a idade do docente, não leva à alteração das atitudes destes perante as exigências adicionais, de alunos com deficiência.

Garcia & Alonso (1985), concluíram que quanto maior o número de anos de experiência de inclusão de alunos com NEE, mais positivas são as atitudes perante a inclusão. Já Minke .et al. (1996, cit. In Camisão 2005), afirma no seu estudo que os professores que manifestam um maior nível de eficácia e uma opinião mais positiva perante a inclusão, são os que interagem na sala de aula crianças com necessidades educativas especiais.

Os resultados obtidos corroboram os estudos anteriores, ao demonstrar, que os docentes, que possuem experiência na leccionação de alunos com deficiência apresentam atitudes mais positivas face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com NEE coloca. Forlin (1995), contradiz esta ideia ao defender que os professores com mais anos de

experiência de ensino na inclusão de crianças com NEE demonstram uma atitude menos positiva que, se deve à acumulação de stress inerente a integração.

Analisando outra das variáveis em estudo, podemos concluir que existem diferenças significativas entre os diversos níveis de experiência profissional, concluindo que quando mais anos de experiência no ensino, mais inclusivas são as atitudes, tal como nos é indicado por Jansma & Schultz (1982) cit. In Rodrigues (2003b). Estas diferenças evidenciam-se principalmente entre os docentes com menos de 5 anos de experiência e os restantes.

Ao analisar os resultados obtidos neste estudo, podemos concluir que não existem diferenças significativas em relação às atitudes dos professores perante as exigências adicionais, quando comparados os diversos níveis de ensino. Este resultado é consequência da, cada vez maior, consciencialização da necessidade de adaptação das estratégias e metodologias de ensino da sala de aula e aplicação das mesmas, independentemente do nível de ensino.

Esta conclusão diverge do estudo realizado por Ribeiro (2008), onde este afirma que quanto mais se progride no nível de ensino, mais negativas são as atitudes dos professores perante a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, justificando esta situação com o aumento da complexidade do ensino.

Segundo Ainscow (2000) um contacto em tenra idade com a deficiência promove na criança a eliminação do tabu relacionado com esta. Contudo, tal afirmação não é visível no nosso estudo, pois não se verificam diferenças significativas nas atitudes relativamente às exigências adicionais, em professores que contactaram com a deficiência na infância em relação aos restantes.

Vários autores (Flor, 1993; Sant'ana, 2005; Silva, 2008) apontam a formação inicial relacionada com a inclusão de alunos com NEE como uma lacuna na formação dos professores. Silva (2008) ainda sugere a formação no seu todo como um modo de facilitar a inclusão, recorrendo à sensibilização dos docentes para a deficiência e ensinando-lhes como dar resposta às dificuldades impostas por este tipo de população.

Como já foi referido anteriormente, ao verificar-se que as atitudes dos professores relativamente às exigências adicionais são em média positivas, podemos chegar à conclusão que ao contrário do que é afirmado pelos autores anteriores as escolas de formação, de um modo geral, têm apostado na formação dos professores no sentido de estes adoptarem atitudes mais inclusivas.

Olhando para os resultados obtidos com a realização da análise dos dados provou-se não existir diferenças significativas nas atitudes relacionadas com as exigências adicionais, tendo em consideração as escolas de formação dos professores.

CONCLUSÃO

A interacção e a comunicação, promovem o desenvolvimento social de toda a comunidade educativa, nomeadamente dos alunos, que assim “aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre os seus pares” (Stainback & Stainback, 1999)

Segundo Leitão (2010), o professor é o profissional que se encontra em melhor situação para promover a inclusão, visto estar em contacto directo com a turma no espaço de aula, facilitando-lhe a observação e a interacção entre os alunos, assim como a aplicação de ferramentas e estratégias, para que estes consigam trabalhar todos em conjunto independentemente das suas diferenças e possam tirar partido dessas diferenças. O autor vai ainda mais longe ao defender que “o professor do ensino regular, como profissional reflexivo e permanentemente questionador das suas próprias práticas, é igualmente um especialista do desenvolvimento e organização curricular, o primeiro responsável pela extensão e articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares e sua adequação às turmas a que se encontra vinculado.” (Leitão, 2010, p.24). Considerando o professor “como o profissional que melhor compreende a multiplicidade das interacções entre a aprendizagem e o ensino” (Leitão, 2010, p.24)

O problema é que muitos professores ainda encaram com muita incerteza se a aprendizagem cooperativa será benéfica para os alunos com necessidades educativas e principalmente para os alunos ditos normais. (Leitão, 2010)

Desta forma cabe a todos nós, como agentes do ensino, a capacidade de contornar este paradigma da deficiência e proporcionar a todos os nossos alunos a igualdade de oportunidades de ensino, rompendo desta forma, com uma educação tradicional que se tem

vindo a praticar, e promover uma educação inclusiva, centrada no aluno, respondendo às suas necessidades individuais, podendo aprender novas habilidades e saberes num contexto de actividades e rotinas em grupo na sala de aula. (Rodrigues, 2000)

Este estudo, surge como um tijolo para a construção de uma escola inclusiva, sendo necessário muitos “tijolos” para se construir e dar consistência a um ideal fazendo com que passe de uma mera incerteza para uma certeza. Para o estudo, foram estabelecidas algumas hipóteses que estão directamente ligadas com as atitudes que os professores demonstram perante as exigências adicionais que, estes possam ter na sala de aula, com a inclusão de alunos com deficiência. Sendo a sala de aula o espaço no qual os alunos podem desenvolver uma maior cooperação e desenvolvimento educativo, é de extrema importância, perceber a atitude dos professores perante esta nova adaptação de modelos e estratégias de ensino, exigida pela inclusão de alunos com deficiência.

É baseado nessas hipóteses que apresentamos as conclusões a que chegámos;

- Em relação às atitudes gerais, face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, os professores demonstram, em média, uma atitude positiva (16,653), tendo em conta que a escala de valores varia entre os 4 e os 20 pontos.
- Verificou-se que, relativamente às variáveis relacionadas com a Experiência na leccionação de alunos com deficiência e com a Experiência profissional, existem diferenças significativas entre os grupos existentes em cada uma destas variáveis, que levou à conclusão de que os docentes com mais de 5 anos de experiência, total ao longo da carreira, e os docentes que possuem experiência na leccionação de alunos com deficiência, possuem atitudes face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, significativamente mais positivas.

- Concluiu-se também, que não houve qualquer diferença significativa, nas atitudes face às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, em relação às variáveis relacionadas com o contacto com a deficiência na infância/juventude, a Escola de Formação, a Faixa Etária e o Nível de Ensino.

Todo este processo de mudança deve possibilitar alterações e desenvolvimentos nas práticas educativas na sala de aula, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo comum, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um e contribuindo deste modo para mudanças significativas na escola.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresentou algumas limitações tais como:

- Este estudo surge numa linha de investigação pioneira com objectivo de dar a conhecer as atitudes dos docentes perante a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular em Portugal, elaborando para tal o Questionário APIAD, (Leitão, 2011), que apesar de se basear em aspectos de outros inquéritos já validados, ainda se encontra em fase de validação.
- Este estudo é pioneiro, porque que não existem estudos anteriores sobre as atitudes dos professores face às exigências adicionais, que a inclusão de alunos com deficiência coloca, tornando-se difícil a comparação com outros autores. Contudo, têm que haver estudos assim, para que a partir destes, se possa ampliar as investigações e os conhecimentos nesta temática, servindo de bagagem, para o que vem a seguir.
- Sendo este um estudo amplo, composto por vários elementos, possibilitou uma amostra mais alargada, por outro lado dificultou o processo de uniformização da

recolha de dados, pois verificou-se a existência de um elevado número de questionários incompletos ou mal preenchidos, levando à anulação dos mesmos.

RECOMENDAÇÕES A FUTUROS ESTUDOS

Após conclusão deste estudo, é pertinente salientar algumas recomendações que podem vir a ser uma mais-valia para futuros estudos nesta temática:

- De modo a desenvolver ainda mais o estudo seria interessante, perceber se a atitude dos docentes, relativamente às exigências adicionais que a inclusão de alunos com deficiência coloca, varia consoante a tipologia de deficiência, visto que, este estudo apenas abrange a deficiência de forma geral. Neste seguimento, aconselha-se em estudos futuros, a comparação das atitudes face às exigências adicionais das diferentes tipologias de deficiência, segundo o grupo disciplinar.
- De forma a enriquecer o estudo, deve incluir-se as restantes variáveis, que constam no questionário; deverão também ser providenciadas entrevistas e observações às aulas, recorrendo ao método qualitativo, de modo a perceber, de que forma é que estes professores, que demonstram uma atitude positiva perante as exigências adicionais que a inclusão de alunos coloca, transportam as suas atitudes para a sua intervenção pedagógica (metodologias e estratégia utilizadas).
- Neste estudo verificou-se que de uma forma geral os professores tem atitudes positivas perante as exigências adicionais, que a inclusão de alunos com deficiência coloca. Posto isto, seria interessante perceber se a atitude dos professores também é positiva no conjunto de todas as dimensões que, envolvem a inclusão de alunos com deficiência e não apenas na que foi abordada.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*, Simpósio “Improving the quality of education for all”, Cardiff.
- Ainscow, M. (1997) *Educação para todos: torna-la numa realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: instituto de inovação educacional.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional/UNESCO
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers’ attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 1-19.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (2), 148-159.
- Bender, W. N., Scott, K. & Vail, C. O. (1995). Teachers’ attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bennett, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Beveridge, S., (2003). Experiences of an integration link scheme: the perspective of pupils with severe learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Learning Disabilities*, 24(1), 9-19.

- Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho.
- Carvalho, F., (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. *Aprender juntos para aprender melhor*, 17-36.
- Coll, C. et al., (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santilhana S. A.
- Costa, A. B., (1998). Projecto Escolas Inclusivas. *Inovação*, nº 11, 57-85
- Flor, M. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*: Estudo relativo a Professores com e sem formação específica. Lisboa, Universidade Nova Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, nº. 22 (2), 179-185
- Garcia, J. N & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los Maestros Hacia la Integration Escolar de Niños com Necesidades Especiales. In *Infancia e Aprendizaje*, nº 30, 51-58
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94
- Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special? Educating students with Disabilities*, Routledge, 29-97
- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117 (1), 148-154.
- Kirk S. A. & Gallagher, J. J. (1987) *Educação da Criança excepcional*. Martins Fontes Ed. São Paulo.

- Lanier, N. J. & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117 (2), 234-241.
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Leitão, F. (2006), *Aprendizagem cooperativa e inclusão*, Lisboa: Ramos Leitão
- Marques, J. (1983). Das Estruturas Cognitivas às Representações Sociais. In *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 4 (3 – 4), 239-250.
- Marques, J., Sousa, E. e Rodrigues, A., (1985). A Representação Social de Justiça em Portugal: uma análise psico-social da percepção do aparelho judiciário. *Instituto de Pesquisa Social Damião de Góis*. 17-18
- Meijer, Cor J. W., Pijl, S. J. & Hegarty, S., (1994-95). New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration. *Routledge*, 123-125.
- Meijer, Cor. J. W., (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Middlfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Morissette, D. & Gingras, M., (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, Intervenir, Évaluer*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Palmonari, A. & Doise, W., (1986). *Caractéristiques des représentations sociales*. In W. Doise & A. Palmonari (orgs.) *L'étude des représentations sociales*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Patricio, M., (1991). Educação, Valores e Vocação. In *Actas do Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*. Évora

- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Pereira, F., (1998). *Apoio Educativo e Inclusão: As representações dos professores*. Dissertação Final. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana
- Porter, G. (1994). Organization for Shooling. *Conferência proferida no congresso mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca, Junho de 1994.
- Ribeiro, I., (2008). *Educação Inclusiva Na Escola Básica Pública Portuguesa: Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rodrigues, D. (1995). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (1995). Dimensões da Intervenção Pedagógica em Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 99-123
- Rodrigues, D. (1998). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão Sobre uma Agenda Possível*. Comunicação no VII Encontro Nacional de Educação Especial, Lisboa
- Rodrigues, D. (2003a). Educação Inclusiva: As Boas e as Más Notícias. In D.Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 89-102.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003b). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 24/25, 73-81
- Sant'Ana, I., (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, nº 10 (2), 227-23
- Santiago, R., (1996). Representações da escola e práticas nos professores: um breve apontamento. In Luis Barbeiro e Ricardo Vieira (Org.), *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*. Leiria: Escola Superior de Educação (Nucleo Editorial), 50-52 e 74-79
- Sebba, J. & Sachdev, D., (1997). *What works in inclusive education?* Illford Essex: Barnards.
- Silva, M. & César, M. (2007). Escola inclusiva: Universo de novos saberes no ensino experimental das ciências. In E. C. Martins (Ed.) *Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes*. Castelo Branco: SPCE.
- Silva, M., (2008). Inclusão e formação docente. *EccoS – Revista Científica*, nº10 (2), 479-498
- Skrtic, T.M., Sailor, W. & Gee, K., (1996). Voice, Collaboration and Inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, nº 17, 142-157.
- Stainback, S. & Stainback, W., (1999). *Inclusão um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stokkum, S. (1984). *On change of attitudes or attitudes of changes*, in proceedings of the 15ª World Congress of Rehabilitation Internacional, Lisboa
- Tavares, J.(1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto Editora.

- Vala, J., (1993). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, nº 28 (4-5), 887-919
- Warnock, H. M., (1978). *Special education needs*. London: HMSO.
- Wertheimer, A. (1997). *Educação inclusiva. Uma referência para a mudança*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Williams, P., (1993). Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 303-319.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- UNESCO, (1997). *Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos*, adoptada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 29ª Sessão.
- *Programa Med Stat Web*, Serviço de Bioestatística e Informática Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
<http://stat2.med.up.pt/cursop/index.html>

LEGISLAÇÃO

- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de Outubro
- Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APIAD (LEITÃO, 2011)

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

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

Já teve alguma experiência no ensino de alunos com deficiência?

☐ Sim

☐ Não

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					

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

(APIAD, Ramos Leão, 2011)

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					

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					

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

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 – ANOVA DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DA EXPERIÊNCIA**PROFISSIONAL****EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão C by Experiência Profissional**

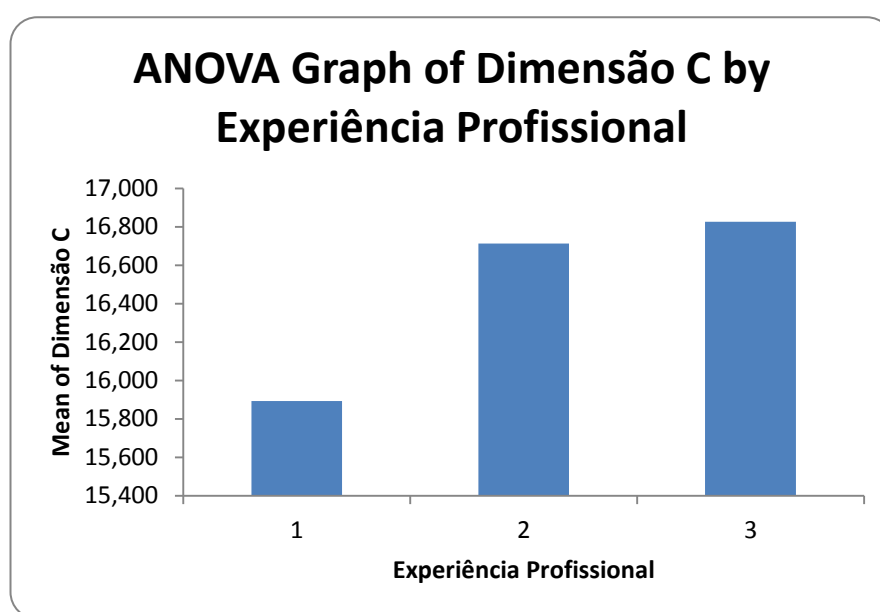
0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	16,653		
N	741		
Experiência Profissional(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	118	15,893	2,226
2	159	16,713	2,418
3	464	16,826	2,435

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	82,698	2,000	41,349	7,181
Within Groups	4249,611	738,000	5,758	
Total	4332,309			
	P	,001		
	Eta Squared	,019		

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_1	1 and 2	,820	2,886	,004	,013	,029
	1 and 3	,933	3,781	,000	,001	,024
Group_2	2 and 3	,113	,507	,612	1,000	,000



ANEXO 3 – ANOVA DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ENSINO

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão C by Nível Ensino

1 cases were removed due to missing data

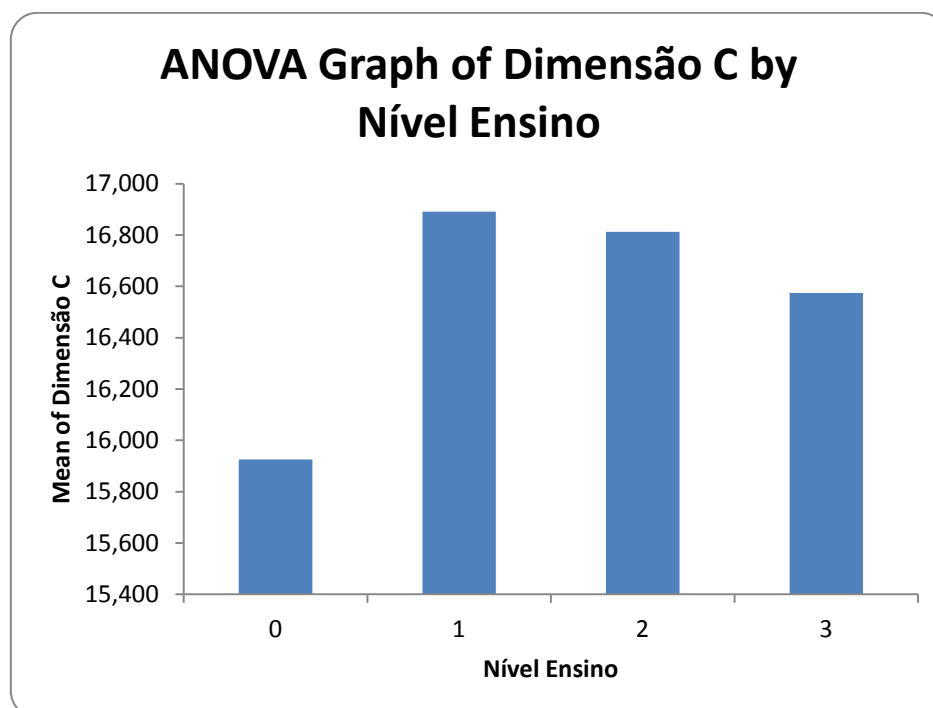
Grand Mean	16,657
N	740

Nível Ensino(group)	N	Group Mean	Std Deviation
0	45	15,926	2,625
1	98	16,891	2,106
2	249	16,813	2,243
3	348	16,574	2,578

Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	37,863	3,000	12,621	2,167
Within Groups	4287,397	736,000	5,825	
Total	4325,261			

P	,091
Eta Squared	,009

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly

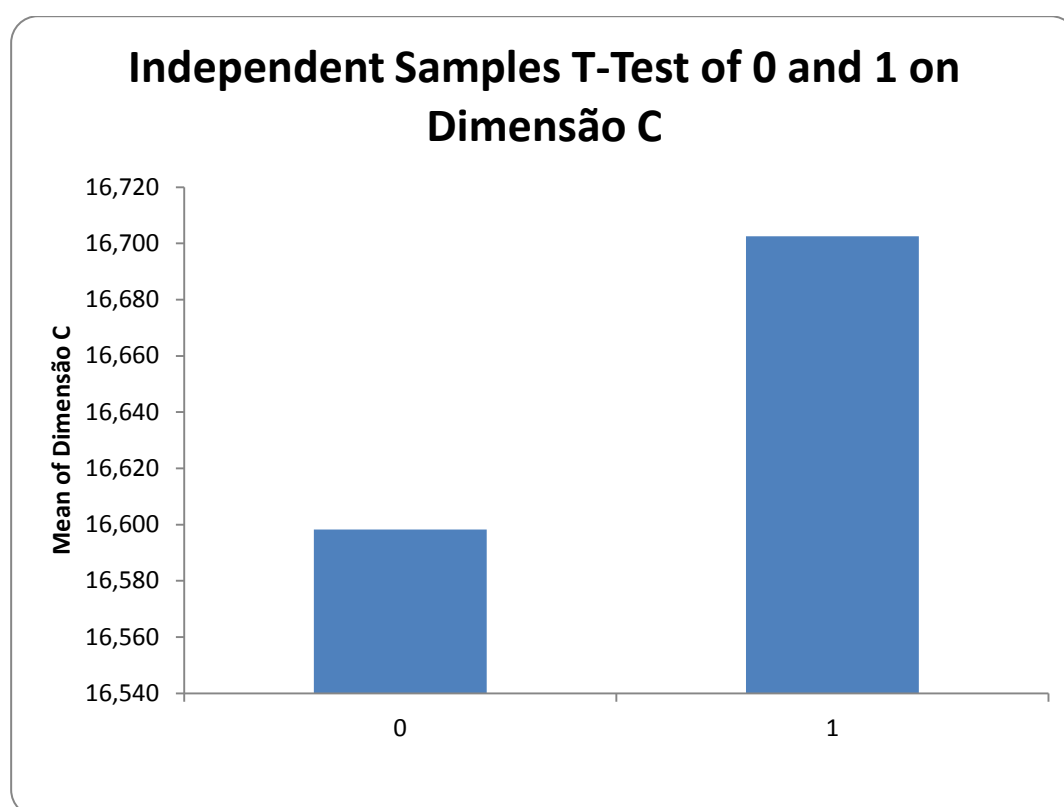


ANEXO 4 – TESTE T DE STUDENT DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DO CONTACTO COM A DEFICIÊNCIA NA INFÂNCIA/JUVENTUDE

EZAnalyze Results Report - Independent T-Test of group 0 and 1 on Dimensão C

Contactos com deficiência na Infância/Juventude	0	1
Mean:	16,598	16,703
Std. Dev:	2,436	2,407
N:	351	390
Mean Difference:	,104	
T-Score:	,585	
Eta Squared:	,000	
P:	,558	

The observed difference between the group means is not significant



ANEXO 5 – ANOVA DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DA FAIXA ETÁRIA

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão C by Idade

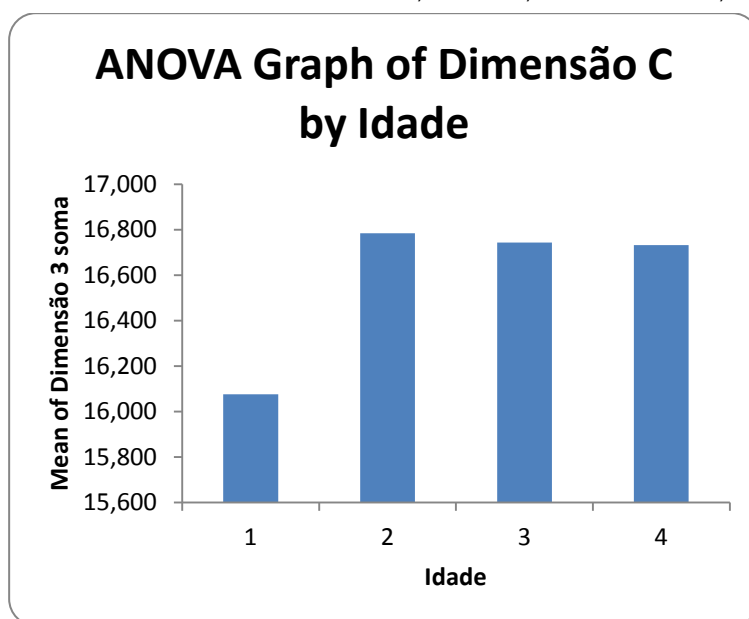
0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	16,653		
N	741		
Idade(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	115	16,075	2,248
2	281	16,784	2,372
3	213	16,743	2,478
4	132	16,732	2,522

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	45,771	3,000	15,257	2,623
Within Groups	4286,539	737,000	5,816	
Total	4332,309			
	P	,050		
	Eta Squared	,011		

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_1	1 and 2	,709	2,740	,006	,039	,019
	1 and 3	,668	2,405	,017	,100	,017
	1 and 4	,657	2,148	,033	,196	,018
Group_2	2 and 3	,041	,185	,853	1,000	,000
	2 and 4	,052	,203	,839	1,000	,000
Group_3	3 and 4	,011	,040	,968	1,000	,000



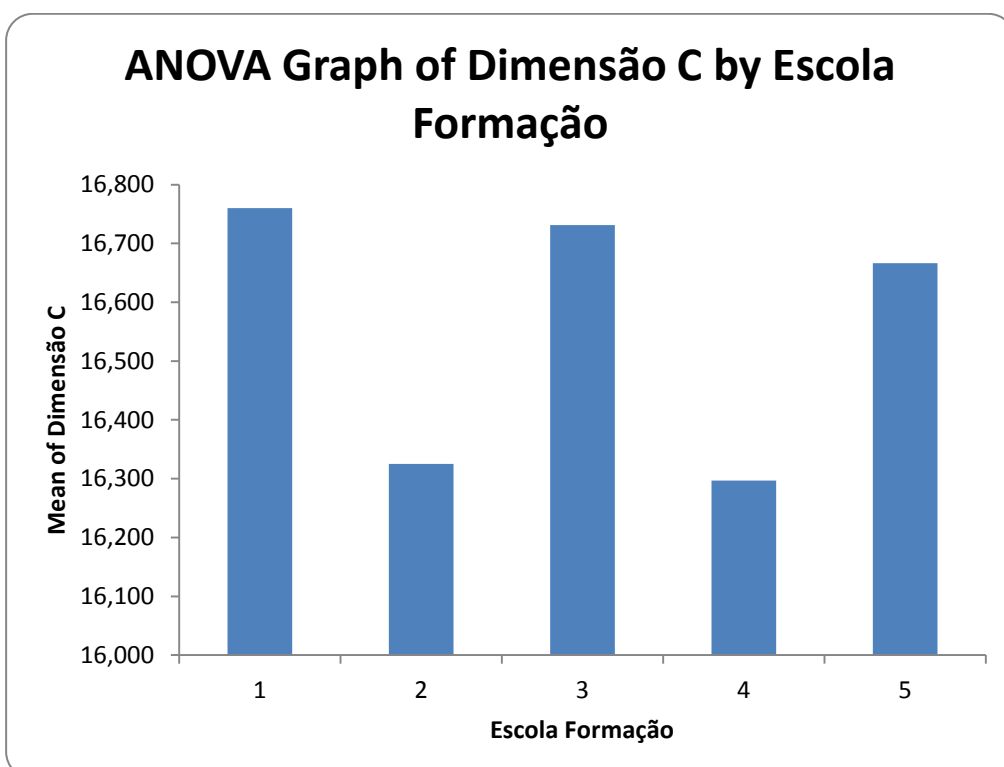
ANEXO 6 – ANOVA DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO**EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão C by Escola Formação**

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean		16,653		
N		741		
Escola Formação (group)		Group Mean	Std Deviation	
	1	404	16,760	2,434
	2	79	16,325	2,727
	3	150	16,731	2,396
	4	82	16,297	2,092
	5	26	16,667	2,278

	ANOVA Table			
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	24,449	4,000	6,112	1,044
Within Groups	4307,861	736,000	5,853	
Total	4332,309			
	P	,383		
	Eta Squared	,006		

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly



ANEXO 7 – TESTE T DE STUDENT DA DIMENSÃO C EM FUNÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA LECCIONAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

EZAnalyze Results Report - Independent T-Test of group 0 and 1 on Dimensão C

Ensino de alunos com Deficientes	0	1
Mean:	16,344	16,759
Std. Dev:	2,367	2,430
N:	189	552
Mean Difference:	,415	
T-Score:	2,040	
Eta Squared:	,006	
P:	,042	

The observed difference between the group means is significant

