

VIVIANA COELHO SERRALHA

**A ATITUDE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO
ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO**

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2011

VIVIANA COELHO SERRALHA

**A ATITUDE DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO
ÀS VANTAGENS DA INCLUSÃO**

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

Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2011

Quanto mais se aprende, mais se quer ensinar.

Quanto mais se ensina, mais se quer aprender.

Içami Tiba

AGRADECIMENTOS

Finalizada mais uma etapa da minha formação académica gostaria agora de partilhar com todos os que de alguma forma contribuíram para a sua realização os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu coordenador e orientador, Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela preciosa transmissão de conhecimentos, enorme disponibilidade e notável orientação que me deu na realização deste trabalho, ultrapassando em larga escala a sua obrigação profissional.

A todos os professores que se disponibilizaram a participar neste estudo, em particular à Alina, Andreia, Bruno, Célia, Cris, Cristina, Inês, Joana B., Joana N., Margarida, Marlene, Rita, Susana e Xico, pois sem eles não teria sido possível a sua realização.

Aos meus pais por confiarem em mim e me apoiarem incondicionalmente em todos os meus sonhos, demonstrando um carinho e força imprescindíveis para a concretização destes.

A Ti por seres especial e teres um espaço único na minha vida.

Aos meus amigos e família pela sua presença em todos os momentos.

Aos meus alunos da escola e em especial aos do The Little Gym por me fazerem sorrir só de olhar para eles e serem um incentivo imensurável na procura de novos conhecimentos.

A TODOS OS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	1
ÍNDICE GERAL	2
LISTA DE TABELAS	4
LISTA DE ANEXOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
 INTRODUÇÃO	 8
 CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA	 11
1.1 Conceito de Deficiência	12
1.1.2 Conceito de Necessidades Educativas Especiais	12
1.2 Da Exclusão à Inclusão	14
1.2.1 Segregação	14
1.2.2 Protecção	14
1.2.3 Emancipação	15
1.2.4 Integração	15
1.2.5 Inclusão	16
1.3 A Educação Inclusiva	17
1.4 Vantagens da Inclusão	20
1.5 O Papel dos Professores na Inclusão	22
1.5.1 Formação dos Professores	23
1.5.2 Experiência Profissional	26
1.6 Atitudes	27
1.6.1 Mudança das Atitudes	28

CAPITULO II – METODOLOGIA	29
2.1 Caracterização do Estudo	30
2.2 Instrumentos de Medida	30
2.2.1 APIAD – Atitude dos Profs. Face à Inclusão de Alunos com Deficiência	31
2.2.2 Ficha de Caracterização Individual	32
2.3 Procedimentos	32
2.4 Análise e tratamento de dados	33
2.5 Definição dos Objectivos	33
2.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	34
2.6.1 Variáveis Independentes	34
2.6.2 Variáveis Dependentes	34
2.7 Definição de Hipóteses	34
2.8 Caracterização da Amostra	36
 CAPITULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	 41
3.1 Resultados de Natureza Descritiva	42
3.2 Resultados de Natureza Inferencial	43
 CAPITULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 47
 CONCLUSÃO	 54
Conclusões	55
Limitações do Estudo	56
Recomendações a Futuros Estudos	57
 BIBLIOGRAFIA	 58
 ANEXOS	 71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crianças/alunos portadores de NEE por nível de educação/ensino

Tabela 2 – Tabela de Frequências relativas ao género

Tabela 3 – Tabela de Frequências relativas à Faixa Etária

Tabela 4 – Tabela de Frequências relativas às Habilitações Literárias

Tabela 5 – Tabela de Frequências relativas à Escola de Formação

Tabela 6 – Tabela de Frequências relativas ao Nível de Ensino

Tabela 7 – Tabela de Frequências relativas ao Grupo Disciplinar

Tabela 8 – Tabela de Frequências relativas ao exercício Funções de Gestão ou Coordenação

Tabela 9 – Tabela de Frequências relativas à Experiência Profissional

Tabela 10 – Tabela de Frequências relativas à Experiência com alunos com NEE

Tabela 11 – Tabela de Frequências relativas à experiência com alunos NEE na Formação Inicial

Tabela 12 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com pessoas com deficiência durante a Infância/Juventude

Tabela 13 - Dimensão D (Vantagens Alunos Deficientes), Dimensão D1 (Vantagens Alunos Normais), Dimensão E (Vantagens da Inclusão) e Dimensão F (Atitude Geral)

Tabela 14 - Tabela de valores médios, desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Experiência Profissional.

Tabela 15 - Tabela de valores médios, desvio-padrão e T de Student para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Experiência no Ensino de alunos com deficiência.

Tabela 16- Tabela de valores médios, desvio-padrão e T de Student para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Formação Inicial.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Instrumentarium: APIAD – Atitudes dos Professors face à Inclusão de Alunos com Deficiência

ANEXO 2 - ANOVA da Dimensão D em função da Experiência Profissional

ANEXO 3 - ANOVA da Dimensão D1 em função da Experiência Profissional

ANEXO 4 - ANOVA da Dimensão E em função da Experiência Profissional

ANEXO 5 - ANOVA da Dimensão F em função da Experiência Profissional

ANEXO 6 - Teste T-Student da Dimensão D em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

ANEXO 7 - Teste T-Student da Dimensão D1 em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

ANEXO 8 - Teste T-Student da Dimensão E em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

ANEXO 9 - Teste T-Student da Dimensão F em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

ANEXO 10 - Teste T-Student da Dimensão D em função da Formação Inicial

ANEXO 11 - Teste T-Student da Dimensão D1 em função da Formação Inicial

ANEXO 12 - Teste T-Student da Dimensão E em função da Formação Inicial

ANEXO 13 - Teste T-Student da Dimensão F em função da Formação Inicial

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem vindo a revelar-se um desafio tremendo para os professores, que têm tentado incluir as crianças com deficiência sem negligenciar as necessidades das crianças ditas normais.

Os professores assumem, assim, um papel determinante na promoção da educação inclusiva, que está fortemente ligada às atitudes dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais.

O objectivo deste estudo é então investigar as atitudes gerais dos professores, determinando o modo como estes percebem as vantagens da inclusão quer para os alunos ditos normais quer para os alunos com deficiência e perceber de que forma essas atitudes são influenciáveis, tendo em conta a experiência profissional, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação inicial dos docentes.

A amostra foi constituída por 640 professores do ensino regular (N=463 do género feminino e N=177 do género masculino). Foi aplicado o APIAD – Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (Leitão, 2011).

Concluiu-se que os docentes com menos de 5 anos de serviço apresentam atitudes gerais mais favoráveis em relação à inclusão ($p=0,000$) e em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais ($p=0,024$), quando comparados com o grupo com mais de 10 anos de experiência.

Quanto à experiência no ensino de alunos com deficiência, os resultados indicaram que os professores com experiência possuem atitudes mais favoráveis, do que aqueles que não têm experiência, quer gerais ($p=0,000$) quer face às vantagens da inclusão ($p=0,023$) quer ainda às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência ($p=0,013$).

No que se refere à formação inicial, os professores, com contacto com alunos com deficiência durante a sua formação, revelaram atitudes gerais mais positivas ($p=0,000$) do que os professores sem essa formação inicial, o mesmo acontecendo no que se refere às atitudes percebidas no que diz respeito às vantagens da inclusão ($p=0,016$) e às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência ($p=0,006$).

Palavras-chave: Inclusão, Atitudes, Professores, Deficiência, Vantagens.

ABSTRACT

The inclusion of special needs students in regular education has been a tremendous challenge for the teachers, who have attempted to include these children, without neglecting the needs of the regular students.

This way, teachers assume a decisive role in promoting inclusive education, which is strongly linked to the teachers' attitudes towards students with special educational needs.

The purpose of this study is then to assess the general attitudes of teachers, determining how teachers see the benefits of inclusion for students with disabilities and for those considered as normal and perceive how these attitudes are influenced by their professional experience, their experience in teaching students with disabilities and their initial training as teachers.

The sample consisted of 640 regular teachers (N = 463 females and N = 177 males). It was applied the APIAD - Attitudes of Teachers against the Inclusion of Students with Disabilities (Leitão, 2011).

In conclusion, teachers with less than 5 years of work present more favourable general attitudes in relation to the inclusion ($p = 0.000$) and in relation to the advantages of inclusion for regular students ($p = 0.024$) when compared with the group with over 10 years of teaching experience.

Regarding their experience in teaching students with disabilities the results indicated that teachers with experience have more favourable attitudes than their colleagues, both on overall attitudes ($P = 0.000$) and on attitudes towards the benefits of inclusion ($p = 0.023$) and the benefits of inclusion for students with disabilities ($p = 0.013$).

Regarding the superior education, the teachers with disabled students during their training, showed more positive general attitude ($p = 0.000$) than teachers without such training, the same happened with the perceived attitudes as regards the benefits of inclusion ($p = 0.016$) and the benefits of inclusion for students with disabilities ($p = 0.006$).

Key-words: Inclusion, Attitudes, Professors, Deficiency, Advantages.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem vindo a revelar-se um desafio tremendo para os professores, que têm tentado incluir as crianças com deficiência sem negligenciar as necessidades das crianças ditas normais.

Em Portugal, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular aumentou consideravelmente desde a regulamentação do Decreto-Lei nº319/91 (revogado pelo Decreto de Lei nº3/2008) e as escolas têm-se revelado incapazes de responder, com qualidade, à diversidade dos alunos que as frequentam.

Leitão (2010,p.21) afirma que a inclusão é “proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagens possíveis. É aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar e construir e reconstruir novas formas de estar, de organização de relações, no respeito pelos valores da liberdade e democracia”.

A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão evidente como hoje em dia. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007).

No contexto educativo, as atitudes assumem uma importância extrema, na medida em que influenciam a abordagem dos agentes educativos face aos diversos problemas colocados na e pela Escola. A necessidade de estudar as atitudes dos professores surgiu a partir do momento em que um largo número de alunos com deficiência, foram incluídos nas classes regulares (Sideris & Chandler, 1996, cit.por Nunes, 2004).

A educação inclusiva assume-se cada vez mais como um tema fulcral na sociedade contemporânea, visível nos conceitos introduzidos na legislação, no discurso público e nas tendências académicas e pedagógicas. Esta realidade confere responsabilidades acrescidas às práticas e experiências que potenciam um processo de ensino-aprendizagem vocacionado para as particularidades de cada indivíduo.

O objectivo deste estudo é então investigar as atitudes dos professores, determinando o modo como os docentes percebem as vantagens da inclusão quer para os alunos ditos normais, quer para os alunos com deficiência e perceber de que forma essas atitudes são influenciáveis tendo em conta a experiência profissional, a experiência no ensino de alunos com deficiência e a formação inicial dos docentes.

Este estudo pode ainda constituir-se como instrumento relevante para o desenvolvimento de futuras intervenções, recolhendo informações importantes sobre as

atitudes dos professores face à inclusão e, consequentemente, contribuindo para o sucesso desta. A pertinência deste estudo surge mediante a directriz, voltada para a realidade escolar, aliada ao escasso número de estudos recentes realizados nesta temática, com que os docentes portugueses se debatem diariamente.

Grande parte do sucesso da inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais, resulta da forma como os professores lidam com a situação (Ferreira, 2008b) e é com o objectivo de perceber quais são e de que dependem as atitudes dos professores que nos propomos a dar o nosso contributo no sentido de uma escola mais solidária, tolerante e compreensiva...no fundo, mais agradável.

O presente estudo de investigação encontra-se estruturado ao longo de 6 partes.

Uma primeira parte que diz respeito à Introdução, que se destina à apresentação geral do problema, identificando a temática a abordar e a definição de objectivos e contextualizando-a na sociedade actual, passando por uma análise sobre quais as suas implicações na vida quotidiana. Termina exactamente com a estrutura do estudo, onde se apresenta de forma inequívoca a organização do trabalho e o conteúdo de cada capítulo constituinte da nossa pesquisa.

O capítulo I corresponde à Revisão da Literatura e contempla o enquadramento teórico e conceptual da tese, assim como uma análise à literatura existente relacionada com a nossa investigação. O capítulo II introduz a Metodologia aplicada neste estudo. Aqui descrevemos os procedimentos de selecção da amostra e caracterizamos o universo em estudo. Identificamos e caracterizamos os instrumentos de medida utilizados, os procedimentos de análise e os métodos de tratamento estatístico dos dados recolhidos.

O capítulo III destina-se à Apresentação dos Resultados, através do tratamento estatístico descritivo e inferencial. O capítulo IV é alusivo à Discussão dos Resultados, onde se realiza uma análise e confrontação dos resultados obtidos com os estudos referenciados na revisão da literatura. A última parte destina-se às Conclusões e Recomendações Futuras, onde se resume as principais conclusões resultantes do nosso estudo, identificando limitações e recomendações para futuras investigações na área.

Consta ainda desta tese uma parte denominada de Bibliografia que expõe por ordem alfabética toda a literatura consultada para fundamentar e justificar o estudo em questão, onde foram utilizadas referências às Normas APA para citações e referenciação bibliográfica.

I. REVISÃO DA LITERATURA

1.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

“ 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 (1999, citado por Henriques, 2000,p.9)

O conceito de deficiência tem vindo a evoluir ao longo do tempo e parece claro que as ideias, atitudes, comportamentos e delimitações conceptuais face a esta temática, se encontram obrigatoriamente dependentes da evolução das sociedades (Ferreira, 2008a, citando Swain et.al., 2003).

Vários autores têm, portanto, contribuindo para a evolução deste conceito que é definido de forma simples e concisa por Marques et. al.(2001: 74), ao referir “[...] a deficiência como um desvio permanente da normalidade, entendida e classificada pelos médicos e/ou psicólogos”. A deficiência é assim considerada não como um problema médico ou pessoal, mas como num conjunto de barreiras físicas e sociais que constrange, regula e discrimina pessoas com incapacidade (Ferreira, 2008a). Apesar de apresentarem um défice intelectual e motor, com as suas características, necessidades e interesses, convém não esquecer que as pessoas em condição de deficiência são cidadãos de pleno direito, a quem deve ser reconhecida a plena dignidade que é devida a todo o ser humano (Fonseca, 1980; Marques, 1997; Rodrigues, 2002, 2003; Ferreira, 2008a).

1.1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

“No Contexto actual de N.E.E. devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, [...] sendo assim, a expressão N.E.E. refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, consequentemente, têm N.E.E., em algum momento da sua vida escolar”. UNESCO (1994, p.16)

Em 1978, resultado de um vasto estudo realizado no terreno, surge no Reino Unido o emblemático Relatório Warnock. Este documento, constituído de forma a rever o atendimento face aos indivíduos deficientes, propunha a substituição da categoria de “deficiente” pelo conceito de “NEE” (Pereira, 1993a).

A grande mudança em Portugal, na educação especial dá-se com a publicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto, (referente ao regime educativo dos alunos com

necessidades educativas especiais), onde se consagra o princípio de que a educação de alunos com necessidades educativas especiais se deve processar num meio o menos restrito possível, encarando-os sob um ponto de vista educativo.

Este decreto responsabiliza a escola regular por todos os seus alunos, prevendo na própria escola, a existência de respostas educativas adequadas a problemáticas específicas.

O Decreto Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino, define pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de NEE de carácter permanente/prolongado (Matos, 1999). Segundo este diploma aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente seria oferecida a modalidade de educação especial. Seriam alunos com NEE de carácter permanente, todos os que apresentassem incapacidade ou incapacidades que se reflectissem numa ou mais áreas de realização das aprendizagens, resultantes de deficiência de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Em nosso entender este novo postulado revela um recuo relativamente às políticas anteriormente implementadas. A Educação Especial volta a ser retratada como uma modalidade ao invés de um conjunto de recursos a disponibilizar à escola, aos professores do ensino regular e a todos os alunos com necessidades educativas especiais de uma forma abrangente, passando a destinar-se apenas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, desviando-se das orientações de Salamanca e consequente filosofia da inclusão nelas vinculada.

O Decreto Lei nº3/2008, publicado no *Diário da República*, I Série, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei nº2 21/2008, publicado no *Diário da República*, I Série, de 12 de Maio, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. Neste sentido, vem enquadrar as respostas educativas no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais das crianças/alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Recentemente o Ministério da Educação (2002, p.6), apresenta e define os elementos com NEE como sendo aqueles que “[...] exigem recursos ou adaptações especiais no processo

de ensino e de aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”.

Para uma melhor percepção das implicações que a inclusão deste alunos tem no sistema de educação português, parece-nos pertinente indicar qual a percentagem de alunos no sistema de ensino do nosso país que está identificado como NEE. Apesar de em Portugal as pesquisas neste campo serem bastante reduzidas, Correia (1999) calculou que esta percentagem se situaria entre os 12 e os 18%.

Mais recentemente o Relatório Nacional de Organização do Ano Lectivo 2008/2009 apresenta resultados mais actualizados baseados numa intervenção realizada numa amostra representativa de 290 unidades de gestão (UG) do continente (24,9%). A selecção das unidades de gestão obedeceu a critérios de distribuição proporcional pelos territórios de cada Direcção Regional de Educação.

Nas 290 UG estavam identificadas 9098 crianças com NEE de carácter permanente, apresentando o 2º Ciclo do Ensino Básico e o 1º Ciclo do Ensino Básico valores mais elevados, respectivamente 4,3% e 3,5% (Tabela 1).

Tabela 1 – Crianças/alunos portadores de NEE por nível de educação/ensino

NÍVEIS DE EDUCAÇÃO E ENSINO	CRIANÇAS E ALUNOS	CRIANÇAS E ALUNOS IDENTIFICADOS	
	Nº	Nº	%
Pré- Escolar	30407	616	2,0
1ºCEB	101 595	3 587	3,5
2ºCEB	52 393	2 238	4,3
3ºCEB	66 833	2 170	3,2
ES	46 794	487	1,0
TOTAL	298 022	9 098	3,1

Fonte: Ministério da Educação – Relatório da Inspeção Geral da Educação: Organização do ano lectivo 2008/2009

A análise a este relatório revela ainda que a maioria (82,8%) das crianças/alunos identificados apresentavam limitações mentais a nível cognitivo, da linguagem e emocional.

De referir apenas que as diferenças de percentagens de alunos NEE recolhidas por Correia (1999) se referiam ao conceito mais abrangente de NEE em vigor antes do Decreto Lei 3/2008 pela qual se regeu a apresentação de resultados do Relatório da Inspeção Geral da Educação relativa ao ano lectivo 2008/2009.

1.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

“Todas as sociedades têm, ao longo do tempo, recorrido a práticas reguladoras face à pessoa com deficiência, encarando diferentes posições e atitudes face àquele que se desviam da norma” Correia & Cabral (1999a, p.13)

As diferenças entre as pessoas, quer sejam de raça, religião ou por deficiência, têm o seu impacto social (Lowenfeld, 1964). A maneira como uma dada sociedade reage perante uma minoria depende das circunstâncias sendo assim de fácil constatação que, à medida que as sociedades foram evoluindo, também as perspectivas acerca da educação de crianças com deficiência foram sofrendo alterações.

Nas suas pesquisas, Lowenfeld (1973, citado por Ferreira, 2008b) e Marques et. al. (2001), constataam a existência de diversos períodos históricos que contribuíram para a formação de diferentes atitudes e visões.

1.2.1 SEGREGAÇÃO

Na maioria das sociedades primitivas, atravessou-se o período da separação ou segregação, onde o deficiente era visto com superstição e malignidade, sendo as atitudes para com estes influenciadas por pensamentos mágico-religiosos, que levavam à segregação da pessoa com deficiência da sociedade (Marques, Castro & Silva, 2001).

Ao longo da história são inúmeros os relatos de segregação de crianças nascidas com deficiência, consideradas “obra do diabo” devido às suas diferenças, pelas quais eram julgadas, perseguidas e executadas. Na Grécia Antiga, por exemplo, eram abandonadas ou atiradas de desfiladeiros, enquanto em Roma eram atiradas ao rio ou oferecidas aos deuses em sinal de sacrifício.

Nos séculos XIV, XV e XVI, com a Inquisição, muitos deficientes considerados como loucos e possuídos pelo demónio eram aniquilados numa fogueira (Rebelo, 2008).

1.2.2 PROTECÇÃO

Colocadas de parte as ideias de perseguição e execução, a demonologia é agora suplantada pelo divino, sendo que os caridosos obteriam um lugar celestial (Blasco et.al., 1993; Marques et. al., 2001). Ideias hostis e percepções negativas criadas perante o indivíduo com deficiência dão lugar a sentimentos de bondade e compaixão (Leitão, 1980).

Este período emerge na segunda metade da Idade Média através das primeiras religiões monoteístas e da construção de instituições de caridade, tais como asilos e hospitais (Pereira, 1993a).

Para Ferreira (2007), em Portugal, a repercussão da fase de Protecção reflectiu-se na criação de duas instituições para crianças com deficiência. A primeira foi criada pelo Provedor da Casa Pia, José Maria Eugénio de Almeida e a segunda surgiu em 1893, no Porto, com o primeiro colégio para crianças surdas com valências para outras deficiências, o Instituto Araújo Porto.

1.2.3 EMANCIPAÇÃO

No início do século XIX, a tentativa de recuperação ou remoldagem (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente tem o seu início, tendo por objectivo o seu adequado ajuste à sociedade. É, ainda neste século, que se acentua mais a aceitação destas pessoas com o título de “deficientes” pois, através de estudos médicos dá-se início ao seu tratamento.

Foi Itard, designado pelo “pai da Educação Especial”, quem desenvolveu programas específicos para estes jovens, através do estudo feito a um jovem chamado Victor, encontrado nos bosques Aveyron (França), e portador de uma deficiência mental profunda. Impulsionados por Itard, Édouard Séguin (1837) cria, em Paris, uma escola para crianças atrasadas mentais (Correia & Cabral, 1999a; Ferreira, 2008b).

Jimenez (1997) aponta que é neste período, através do contributo de Itard, que emerge a consciência para a necessidade de prestar apoio aos indivíduos com deficiência, ainda que alicerçado no carácter assistencial, relegando para segundo plano o carácter educativo. São construídas escolas especiais para os diferentes tipos de deficiência, que albergam os seus alunos em regimes de internato (Simon, 2000; Marques et. al., 2001).

1.2.4 INTEGRAÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, ocorrem acontecimentos mundiais – I e II Grandes Guerras Mundiais - que desempenham um papel decisivo na mudança de atitudes em relação à deficiência. Com a maioria dos homens na guerra e consequente falta de mão-de-obra, o trabalho de todos é considerado de extrema importância, o que levou à valorização da pessoa com deficiência. Por outro lado, as guerras fizeram com que aumentasse o número de deficientes, pelo que havia uma obrigação moral dos países em apoiar estas pessoas e dar

resposta às suas necessidades quer educativas e laborais, quer médicas (Silva, 2004). Esta realidade tornou as sociedades mais sensíveis à deficiência e fomentou uma nova visão para a Educação Especial.

Nos EUA surge a PL 94/142 – The Education of All Handicapped Children Act em 1975, “propondo o ensino das crianças deficientes com os seus pares de forma universal e gratuita” (Bairrão, 1998, p.21).

Também no Reino Unido, apesar de inserido noutro contexto histórico, social e político, surge um documento que vai marcar definitivamente a Educação Especial, o Warnock Report, em 1978, que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais.

Em Portugal, na década de 80, um marco muito importante para a educação especial foi a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986. Pela primeira vez, há uma orientação política educativa que visa também a população deficiente. Esta lei refere o direito das crianças deficientes a uma educação adequada, a opção por uma educação integrada nas estruturas regulares de ensino e a tutela do Ministério da Educação sobre as iniciativas para crianças deficientes (cooperativas, instituições de solidariedade, estabelecimentos de ensino privados com fins lucrativos, etc.).

Segundo Marques et.al. (2001), esta fase caracteriza-se por conferir à pessoa com deficiência as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio-cultural dos seus semelhantes, independentemente das limitações ou dificuldades que manifesta.

A escola integrativa, apesar de ter proporcionado a entrada na escola tradicional de alunos com necessidades especiais, fica francamente aquém do objectivo da universalidade, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais determinantes desta insuficiência se deva à escola integrativa ter-se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno, não tendo cuidado a intervenção com o professor e com a escola no seu todo (Rodrigues, 2004).

1.2.5 INCLUSÃO

O conceito de inclusão surge em 1986, nos Estados Unidos da América, após a apresentação de um relatório que descrevia os seguintes resultados: dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas americanas, cerca de 10% eram alunos com NEE e cerca de 20% eram alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento, que interferiam com o seu aproveitamento escolar. A solução apresentada passava por uma cooperação entre

professores – do ensino regular e da educação especial – que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades (Ruela, 2001).

É com o aparecimento da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), redigida pela Conferência Mundial de Educação Especial, em Junho de 1994, que é reafirmado o compromisso para com a “educação para todos”. Este documento, uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva, ressalva ainda o facto de serem as escolas a moldarem-se e a adaptarem-se a todos os alunos, e não o processo contrário, independentemente das suas condições (Correia & Cabral, 1999b).

1.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Unesco, 1994, p.10)

A educação inclusiva enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendido, nas últimas décadas, em diversos documentos e fóruns internacionais. Stainback e Stainback (1999) descrevem que o processo da inclusão tem vindo a ser discutido e implementado desde a década de 90.

Três anos após a Declaração de Salamanca de 1994, Portugal publicou em Julho de 1997, o Despacho 105/97, onde se expressa uma orientação inclusiva para a educação do nosso país (Rodrigues, 2003). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação especial é integrada definitivamente no sistema educativo português e a educação especial passa a ter um quadro de referência. Houve o alargamento do ensino básico para os nove anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e a referência expressa “de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades”, introduzindo no sistema educativo a diferenciação pedagógica como meio de realizar a efectiva igualdade de oportunidades das crianças e jovens com deficiência.

Na escola actual, o regime em vigor é preconizado pelo Decreto –Lei 3/3008, em que os critérios de Avaliação e Intervenção de Alunos com NEE de carácter prolongado foram alterados, adoptando-se um modelo de funcionalidade dinâmico, interactivo e multidimensional, tendo por referência a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A escola ambiciona, incluir os alunos, sejam quais forem as suas características ou carências. Deste modo, é necessário estruturar ambientes de aprendizagem com o objectivo de promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Nunes, 2007).

Liquist (1995), citado por Vaz (2005), refere que “o desafio consiste agora em formular as condições de uma escola para todos. Todos os alunos têm direito à educação, não são os sistemas educativos que têm direito a certo tipo de alunos. É o sistema escolar de um país que se há-de ajustar para satisfazer as necessidades de todos os alunos”.

Para Leitão (2010), a perspectiva da inclusão escolar é uma questão de direitos e valores que se devem traduzir num esforço de mudança e melhoria da própria escola, onde o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências entre os alunos. A simples inclusão física não é suficiente para desenvolver ao máximo as competências académicas e sociais dos alunos. Cabe ao professor, na perspectiva da educação inclusiva, encontrar estratégias que previligiem a aprendizagem cooperativa em detrimento de um ensino centrado no método expositivo.

Na perspectiva de aprendizagem cooperativa, é importante assegurar a heterogeneidade dos grupos de forma a garantir a participação activa de todos os alunos. Mas participar activamente não quer dizer níveis de participação iguais para todos os alunos, no contexto de grupos heterogéneos e da aprendizagem cooperativa, tudo funciona de forma multi-modal, e a diferentes níveis de participação adequando-se às competências de cada um dos alunos (Leitão, 2010).

Stainback e Stainback (1999) acreditam que a filosofia contida nas salas de aula inclusivas estabelece que é importante que as crianças aprendam e que, desta forma, sejam parte do sistema escolar e da comunidade. Nesse sentido, destaca-se a diversidade enquanto peça fundamental para este processo, pois acredita-se na mesma enquanto factor que optimize a socialização da turma e proporcione maiores oportunidades de aprendizagem. A escola inclusiva é definida como aquela em que todos os alunos são educados nas classes regulares, todos são aceites, todos colaboram ajudando-se mutuamente de forma a suprir as necessidades educacionais, decorrentes das actividades que também se apresentam como desafios.

A inclusão ou a educação inclusiva pode ser interpretada como a filosofia e a prática de educar crianças com deficiência, incluindo-as no modelo geral de educação (Bryant, Smith, & Bryant, 2008). Os alicerces desta prática encontram-se no pressuposto que cada criança

deve ser um membro fundamental e valioso na cultura escolar. Por outras palavras as crianças com deficiência beneficiam se forem incluídas em classes regulares bem como beneficiam as crianças ditas normais por estarem expostas a crianças com características, conhecimentos e formas de pensar distintas. (Ajuwon, 2008).

Numa altura em que tanto se discute sobre a avaliação dos professores e em que as escolas se debatem com metas quantitativas de sucesso a alcançar é algo contraproducente pedir aos professores uma educação qualitativa que respeite a individualidade de cada um e que, ao mesmo tempo alcance com sucesso os utópicos objectivos quantitativos estabelecidos para a escola.

Para o sucesso da escola inclusiva a qualidade da educação não se pode reduzir à mera aquisição de competências básicas em matéria de literacia e numeracia, mas deverá alargar-se à promoção da capacidade de cooperação com os outros e à autonomia crescente no processo de aprendizagem. (Drucker, 1989, citado por Skrtic, Sailor e Gree, 1996).

Os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas instrucionais separadas mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão e à mudança de práticas (Leitão, 2010).

Nos dias de hoje, a renovação da escola já vai sendo encarada como uma realidade necessária, no sentido de a tornar mais democrática, mais compreensiva e que seja capaz de incluir todos os alunos, mesmo os que possuem algum tipo de diferença. Para Arnáis (1997, citado por Correia, 2003), o modelo de mudança proporcionado pelas escolas inclusivas representa um processo de inovação educativa, uma vez que preconiza a reconstrução da escola desde a própria instituição, apelando à participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, em busca do apoio de todos os intervenientes.

Segundo Dyson (2001), a educação inclusiva procura mobilizar esforços no sentido de encontrar as melhores respostas face às diferenças dos alunos, mobilizando procedimentos que permitam a manutenção de alunos com dificuldades específicas nas salas de aula, através da flexibilização de procedimentos e materiais, da gestão flexível de recursos, de dispositivos de apoio e de organização e gestão das escolas, de forma a maximizar a cooperação entre professores.

1.4 VANTAGENS DA INCLUSÃO

Os investigadores encontraram vários aspectos positivos da inclusão. Uma constatação é que essa inclusão permite que os alunos interajam em ambientes adversos. Um dos resultados mais positivos deste tipo de interacção é que, os alunos sem deficiência, experimentam uma mudança de atitudes mais positivas sobre os alunos com deficiência (Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000). Os aspectos positivos dessas interacções podem ser explicados pela Teoria do Contacto. Esta teoria sugere que as interacções frequentes, significativas e agradáveis com diferentes indivíduos tendem a produzir mudanças de atitudes (Allport, 1954; Wells & Sherrill, 2003).

Segundo Ferreira (2007) os ambientes inclusivos proporcionam múltiplas experiências que beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos dos quais destacamos:

- ✓ Os alunos com dificuldades severas de aprendizagem, que estão a tempo inteiro na sala regular, apresentam melhores desempenhos nas “respostas académicas activas” e níveis mais baixos de comportamentos desviantes, do que os seus colegas a frequentar as salas de apoio;

- ✓ Os alunos com NEE incluídos nas salas de aula regulares têm uma melhor aceitação pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula regular;

- ✓ As crianças ditas normais não são prejudicadas nas suas aprendizagens e apresentam um maior envolvimento na realização de tarefas quando têm na sua sala crianças com dificuldades severas;

- ✓ A aprendizagem das crianças com NEE pode também ser realizada por processos de antecipação e modelagem resultantes do convívio com os seus pares;

Os investigadores descobriram também que os alunos sem deficiência que experimentaram as configurações inclusivas, acreditam que as mesmas foram valiosas porque os preparou para lidar com a deficiência nas suas próprias vidas (Block, 1999). Além disso, os alunos sem deficiência relataram melhorias na sua tolerância, auto-estima e compreensão de outras pessoas.

Estudos conduzidos por Odom & McEvoy (1988, citados por Odom, 2000), apontam vantagens na educação conjunta de crianças e jovens com e sem NEE. Para os autores os benefícios manifestam-se e são visíveis nos seus comportamentos sociais e comportamentais.

Karagiannis et. al.(1996), Marques (1997) e Alves (2000) defendem a mesma teoria e pressupostos. Buysse & Bailey (1993) acrescentam ainda que os indivíduos com NEE demonstram ganhos significativos na comunicação e intervenção verbal com os seus pares, elevando consequentemente os seus níveis cognitivos.

De acordo com Correia (2003), os professores e profissionais da educação com carreiras desenvolvidas em ambientes educativos inclusivos, defendem que a sua vida profissional e pessoal é enriquecida. Bailey (1995) acrescenta que estes profissionais, ao estarem em contacto com NEE, apresentam níveis educativos mais elevados e consistentes, evidenciando mais empenhamento e maior responsabilização no cumprimento das suas tarefas, relativamente aos seus colegas do ensino normal.

No que diz respeito ao envolvimento escolar, a inclusão apresenta como principais vantagens a consciencialização e sensibilização dos membros activos dessa comunidade, enriquecendo-a como seres vivos que vivem em sociedade (Correia, 2003), promovendo o contacto entre indivíduos (Wilson, 2000; Mauerberg-deCastro. 2005). O objectivo é permitir que os professores e alunos assumam positivamente a diversidade e a considerem um elemento enriquecedor no contacto educativo, em vez de um problema. (Correia, 2003; Rodrigues, 2003; Nunes, 2007). Para Correia (2003) e Nunes (2007), a escola que primeiramente apresentava como objectivo a preparação e formação de elites, privilegia na actualidade a ideia de uma “escola para todos”, que prima pela inclusão de todos os indivíduos.

No entanto, embora a pesquisa indique que a inclusão pode melhorar o ambiente ensino-aprendizagem, também mostra que esse ambiente pode ser negativamente afectado se a inclusão for mal aplicada. A inclusão pode ter um impacto negativo na participação activa do estudante (Block, 1999), bem como sobre a experiência social de todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência. A experiência social de alunos com deficiência pode ser manchada por ferir sentimentos e provocar exclusão ou constrangimentos (Suomi et al., 2003).

Uma inclusão de qualidade produz benefícios para todos os alunos, no entanto, também pode provocar efeitos negativos se for mal planeada. A grande diferença depende, em grande medida, do ambiente que o professor cria e quais as suas atitudes. (Lieberman, James & Ludwa 2004)

1.5 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO

“Para que haja uma mudança de atitude face à inclusão, é necessário que os professores mudem as suas crenças pouco a pouco e melhorem a sua formação” Vaz, (2005, p:8)

O Professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências. Consequentemente, a formação pessoal, a nível da escola, é um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas (Porter et al, 1997)

De acordo com Costa (1999) o professor é um elemento chave na construção de uma escola inclusiva e para que haja uma efectiva mudança da escola e das estratégias da sala de aula.

Hargreaves (1998) defende que a cultura profissional dos professores constitui a chave nos processos de mudança educativa. Este refere ainda que os professores são os protagonistas privilegiados dos processos educativos e os actores mais envolvidos nos mecanismos de mudança das instituições escolares. Os processos de mudança dependem em grande parte do grau de envolvimento e motivação dos diversos intervenientes.

Os professores assumem assim, um papel determinante na promoção da educação inclusiva, que está fortemente ligada às atitudes dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, do ponto de vista das diferenças na sala de aula e da disponibilidade para responder de forma positiva a essas diferenças.

Em 2005, Serrano defende que, devido à ausência de tempo curriculares centrados na inclusão, nos cursos de formação inicial de professores, muitos sentem-se inseguros no momento de aceitar e lidar pedagogicamente com os alunos com deficiência. Na mesma linha de pensamento Manson (1999) e Tomlinson (1999), citados por Holloway (2000), verificaram em estudos realizados com professores, que estes explicitam que a sua formação inicial não os prepara devidamente para a resposta a grupos de alunos cada vez mais heterogéneos.

Baptista (1998) refere que uma das primeiras medidas de fundo avançada para dar corpo à escola inclusiva prendeu-se com a reestruturação da rede escolar visando a rentabilização dos recursos necessários, nomeadamente no que diz respeito ao apoio educativo a prestar (distribuição adequada dos professores de apoio e maior estabilidade nas colocações, de forma a possibilitar a continuidade dos projectos), e à possibilidade de um maior intercâmbio entre as próprias crianças.

1.5.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores o conhecimento e competências necessários para educarem todos os alunos da forma mais eficaz, possibilitando que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência”. (In *Open File on Inclusive Education*, UNESCO 2001, p.22)

A UNESCO (1994) considera a preparação adequada de todo o pessoal docente, o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. A verdade é que as mudanças na sociedade e na escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores, a quem se foram multiplicando as tarefas docentes e as exigências administrativas. Oliveira (2003) afirma que “ o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além da sua formação”.

Para Silva (2003) a inclusão implica mudanças a nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores, a nível da organização e gestão da sala de aula e da própria escola, enquanto instituição. A formação contínua dos professores revela-se assim fundamental para que a escola possa cumprir a legislação em vigor, dando pleno direito de oportunidades a todos e respondendo com sucesso às diversas solicitações com que se vê confrontada.

Leitão (2003) num estudo relacionado com a formação de professores concluiu que o modelo relacional de formação era mais adequado na perspectiva da inclusão do que o modelo normativo da década de 70. O modelo relacional é alicerçado nos princípios de descentralização, trabalho em equipa, cooperação, partilha de experiências, reflexões em grupo e currículos abertos construídos com os formandos baseados nas suas expectativas e experiências. Já o modelo normativo, fortemente criticado por Huberman (1989) e Fitz-Gibbon (1996), citados por Leitão (2003), defende que os comportamentos específicos do professor, os métodos pedagógicos-didáticos, os padrões e modelos de acção deviam ser treinados e desenvolvidos pelo professor na sua formação inicial e contínua.

Monteiro (2000), num estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das percepções dos professores face à formação necessária para tornar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais uma realidade, concluiu que estes parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Também Esteve (2000), num estudo publicado em Portugal, mas relativo à realidade espanhola, concluiu que houve uma grande “divisão” da actividade do professor, sendo esta a justificação para que muitos profissionais façam mal o seu trabalho, não por serem incompetentes mas por não se sentirem bem preparados.

A formação dos professores no processo de inclusão torna-se então fundamental no sentido de desenvolver estratégias de formação inicial e contínua, que ajudem os professores, de modo a que estes tenham formas de trabalhar tendo em conta todos os alunos da classe (Ainscow, 1997). A importância deste tipo de formação é também referenciada por Jangira (1995) que considera a formação como uma actividade necessariamente permanente.

Formar o professor implica, para além de trabalhar aspectos respeitantes às matérias disciplinares que o formado irá leccionar ou já lecciona, trabalhar aspectos de ordem pedagógica-didáctica que incidem em como ensinar, respondendo a solicitações do sistema educativo e da escola e comunidade envolvente.

Se a formação inicial constitui a estrutura base para a concretização deste propósito, está longe de ser suficiente, especialmente quando a esmagadora maioria de professores efectivos das escolas portuguesas realizaram a sua formação inicial numa época onde a escola inclusiva não passava de uma miragem. Na verdade, a formação inicial deve ser entendida como um ponto de partida e não, um ponto de chegada. Já a formação contínua deve ter em vista o futuro desenvolvimento de competências que incorporem a experiência adquirida, bem como o atendimento a necessidades de todos os professores no sentido do aperfeiçoamento da sua prática (Galvão, 1998).

Campos (2002) definiu como objectivo da formação inicial proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente e salienta que o sistema de formação se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua e a formação especializada.

Hegarty (2001) evidencia a necessidade de inclusão de temas relacionados com as Dificuldades de Aprendizagem na formação inicial de professores afirmando que “todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos e a capacidade para contribuir para a valiação de alunos com necessidades mais evidentes”.

Em ambas as etapas da formação – inicial e contínua – que se pretendem articuladas, é preciso integrar múltiplos saberes que concorrem para a profissionalidade, de entre os quais se destacam os saberes que produzem na área das ciências da educação, os saberes disciplinares produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento, os saberes curriculares relacionados com o projecto de ensino assumido pela tutela, no que diz respeito aos conteúdos, aos objectivos, aos métodos e técnicas de ensino; aos saberes da experiência que provêm da prática quotidiana (Shon & Nóvoa, 1995; Freire, 1998).

Morgado (2003) depois de se debruçar acerca desta temática e de ter desenvolvido estudos neste âmbito, chegou à conclusão que o “desenvolvimento profissional e a formação de professores” é um dos eixos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer de alunos, quer de contextos da escola inclusiva. Hargreaves (1998) alerta, para o facto de a intensificação do trabalho dos professores, lhes retirar tempo para pensar, sendo que as inúmeras exigências impostas e prescritivas têm tido consequências em termos da possibilidade de aprender para ensinar, da criatividade que se requer nesta profissão, da necessária colaboração com os colegas, entre inúmeros outros aspectos.

Considerando que a política de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares está devidamente legitimada no nosso sistema educativo, os professores deveriam ter conhecimentos das múltiplas especificidades que as crianças e jovens podem apresentar, bem como do melhor modo de lidar com elas, tendo em vista o bem-estar, o sucesso académico e a possibilidade de integração na vida activa.

A realidade apresenta ao professor necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, na capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento das situações de aprendizagem, na adequação dos currículos a situações particulares.

Para Formosinho et. al. (1985, citado por Leitão, 2003) apesar de já se terem realizado muitos estudos no campo da formação contínua de professores, e no campo do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes é preciso reconhecer que em relação à formação de professores os principais estudos têm concluído que ainda não sabemos como preparar, formar e supervisionar os professores.

Para além da formação dos professores é necessária uma reestruturação da escola, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Ainscow, 1997). Clough (1999), citado por Vaz (2005), salienta que a inclusão não se produz por si própria, é necessária uma mudança na política educativa e no funcionamento das escolas.

1.5.2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A experiência de ensino parece manifestar-se como um factor importante na formação e desenvolvimento da atitude dos docentes (Folson-Meek et. al., 1999) e são vários os autores que abordam nos seus estudos a variável experiência/contacto em alunos com NEE, na tentativa de compreender até que ponto estas influenciam e alteram as atitudes dos professores.

Se por um lado, a falta de preparação para lidar com situações novas e complexas, pode conduzir a sentimentos de incompetência e, por conseguinte, a atitudes inclusivas negativas (Semmel et. al, 1995; Block & Obrusnikova, 2007), por outro, à medida que os programas de integração aumentam, também o comportamento dos docentes se modifica, manifestando-se em atitudes mais positivas face ao processo inclusivo (Correia, 1996).

Pinheiro (2001) salienta que os docentes necessitam de algum treino no que respeita a lidar com crianças com NEE, de forma a abandonar sentimentos de preconceito e suposições negativas e para que desenvolvam espíritos mais abertos e responsáveis face a esta problemática.

Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Janney et.al.(1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), conaster et. al. (2000) e Rodrigues (2005) comprovam que os professores que possuem experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino. Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), apontam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, comparativamente aqueles que não conhecem os alunos com necessidades educativas especiais ou nunca lidaram com tal situação.

Apesar de existirem estudos em que os resultados não apontam para qualquer correlação estatística significativa entre experiência com NEE e a existência (ou não), de atitudes favoráveis à inclusão destes elementos em escolas regulares (Stephens & Braun, 1980; Zandrea & Rizzo, 1998), outros há que apontam a qualidade da experiência como sendo também um factor importante na formação das atitudes dos professores Rizzo & Vispoel (1991) e Simon (2000), uma vez que se a experiência passada ou presente tiver sido bem sucedida, maior será a competência percebida e vice-versa.

1.6 ATITUDES

Allport (1935), considerado o mentor da Psicologia Social (citado por Pinheiro, 2001), definiu a atitude como a disposição nervosa e mental, fruto da experiência e que exerce uma influência dinâmica e orientadora sobre todos os objectos e situações com os quais se guarda alguma relação. O conceito de atitude, objecto fulcral da Psicologia Social não tem, no entanto, uma definição conceptual assumida de forma universal (Pinheiro, 2001), dado a evolução de paradigmas e correntes intelectuais que o tem afectado (Lima, 2004; Ajzen & Fishbein, 2005).

Segundo Duarte (1992, citado por Serrano, 1998), em psicologia social o conceito de atitude é utilizado para designar um estado mental, que predispõe a pessoa a agir de determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objecto de atitude que a determina. Lima (2000) considera que a atitude revela sempre um carácter pessoal face a um determinado objecto.

Vários estudos têm tendado descobrir os factores associados à inclusão com sucesso, de alunos com deficiência na escola. O papel dos professores e as suas atitudes têm sido um dos focos destas investigações. A maioria dos estudos, alguns deles mais direccionados para as aulas de Educação Física, têm comprovado que uma atitude positiva por parte dos professores é fundamental no processo de inclusão (Rizzo & Vispoel, 1992; Tripp & Sherrill, 1991). Esses estudos têm analisado a relação entre as atitudes e algumas variáveis como a idade do professor (Rizzo, 1985; Rizzo & Wright, 1988), o género (Patrick, 1987), a experiência no ensino (Marston & Leslie, 1983), a formação (Rizzo & Vispoel, 1992), a percepção de competência (Rizzo & Wright, 1988) e o tipo e grau de incapacidade do aluno com deficiência (Rizzo & Vispoel, 1991).

As contribuições literárias de Folson-Meek et.al. (1999), Folson-Meek & Rizzo (2002), e Gorgatti et.al. (2004), defendem que é necessária uma modificação de atitudes e comportamentos para que a inclusão de indivíduos com deficiência seja realizada com cada vez mais sucesso, ultrapassando assim todos os estigmas e preconceitos existentes para com esta população.

A mudança efectiva das atitudes e práticas dos docentes envolvem um conjunto de valores, desejos, emoções, sentimentos e inseguranças face às realidades experienciadas na sala de aula e na instituição escolar com os alunos, órgãos de gestão, pessoal auxiliar e colegas de trabalho, que ocupam um lugar de destaque no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.

Atitudes favoráveis dos professores são consideradas factores decisivos para um processo inclusivo de sucesso, Monteiro (2008) citando (Conastser, Block & Lepore, 2000) constituindo, por isso, uma variável de grande interesse (Kozub & Lienert, 2003).

1.6.1 MUDANÇA DAS ATITUDES

Tal como a atitude do professor assume um papel relevante no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem dos alunos, também a atitude dos professores é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente no constructo de uma escola inclusiva.

As principais interrogações que se colocam quando se fala de atitudes, prendem-se com a forma como estas surgem e como se podem mudar. São inúmeras as teorias explicativas da formação das atitudes (Serrano, 1998; Pinhero, 2001). A possibilidade das atitudes serem fundamentalmente influenciadas geneticamente, é rejeitada e muitos são os autores que apontam a família e os seus valores, o meio onde crescemos e os elementos com os quais lidamos como protagonistas no processo de formação das atitudes (Lima, 2004; Ajzen & Gilbert, 2008).

Antonak & Livneh (1988, citados por Slininger et. Al., 2000), realizaram uma revisão de vários estudos e caracterizaram o conceito de atitude. Os principais pressupostos desse trabalho servirão de base para a compreensão do processo de mudança das atitudes.

Apesar de as atitudes serem estruturas relativamente estáveis, podem ser alteradas ao longo do tempo (Nunes, 2007). Sendo que estas são apreendidas através da experiência e interacção com outros elementos, também podem ser alteradas se elementos próximos manifestarem crenças diferentes para um dado objecto social, induzindo assim a modificação da atitude do próprio sujeito (Rivoire, 2006). Esta mudança ocorrerá ainda mais facilmente se os objectos sociais (indivíduo, instituição, situação) forem inseridos em contextos sociais desconhecidos. A associação destas duas condições revela-se um importante factor preditivo de mudança de atitude (Serrano, 1998; Pinheiro, 2001; Monteiro & Santos, 2002; Lima, 2004). Uma vez que as atitudes variam em qualidade e quantidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e direcção, podemos afirmar que os resultados de experiências presentes ou passadas, podem determinar uma mudança de atitude em relação a dado objecto social.

Como nos diz Triandis (1974, citado por Rivoire, 2006), uma atitude positiva ou negativa poderá facilmente ser convertida num juízo avaliativo contrário, caso uma experiência particular tenha provocado consequências inesperadas.

II. METODOLOGIA

Após efectuado o enquadramento teórico dos vários conceitos implícitos no estudo, bem como uma revisão geral dos diversos autores que produziram trabalhos na área de investigação em causa, torna-se fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adoptados ao longo do estudo.

Desta forma, neste capítulo iremos proceder à caracterização do estudo, à descrição e caracterização dos instrumentos de avaliação utilizados, aos procedimentos de selecção da amostra e à definição dos objectivos e das variáveis do estudo. Terminaremos este capítulo com a caracterização da amostra no que se refere ao género, idade, habilitações literárias, escola de formação, nível de ensino, grupo disciplinar, funções de gestão ou coordenação pedagógica, experiência profissional e contacto com a deficiência.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta investigação é exploratória, no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

Na realização deste estudo de natureza quantitativa, recorreremos à utilização da investigação quantitativa. A investigação quantitativa remete-nos para a utilização de questionários, sendo possível verificar se as experiências e as perspectivas da amostra se enquadram num conjunto de categorias pré-determinadas (Boavida & Amado, 2006, citados por Lemos, 2008). Este tipo de investigação apresenta como principais finalidades descrever as variáveis e examinar as relações existentes entre elas.

A intenção subjacente a este estudo é a de proceder à análise de um problema junto a um número alargado de indivíduos (Grawitz, 1984 cit. por Onofre, 1991), de tal forma que a sua identidade com a população de referência autorize a universalização.

É um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação nunca foi aplicado à população alvo – professores do pré-escolar ao secundário do ensino regular do nosso país - constituindo-se, por isso, como uma investigação pioneira em Portugal.

2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Na realização deste estudo foi utilizado o questionário APIAD (Leitão, 2011) – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência -, complementado por uma ficha de caracterização individual, ambos com o objectivo de avaliar as atitudes dos professores face à inclusão de indivíduos com deficiência na escola regular.

2.2.1 ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (APIAD)

Com o APIAD, a atitude dos professores face à inclusão é inferida através da resposta a 14 afirmações, em que cada uma delas deverá ser relacionada com 4 condições de deficiência (deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiência motora).

Ao lado de cada condição de deficiência, encontra-se uma Escala de Likert de 5 pontos (em que 1=Discordo Completamente; 2=Discordo; 3=Não Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente).

Este instrumento de medida é constituído por seis dimensões:

- ✓ Dimensão A – Competências dos Professores, que incorpora 2 itens, 1 e 5;
- ✓ Dimensão B - Formação dos Professores, que incorpora 3 itens, 12,13 e 14;
- ✓ Dimensão C – Exigências Adicionais aos Professores, que incorpora 3 itens, 3,7 e 9;
- ✓ Dimensão D – Vantagens da Inclusão para os Alunos Deficientes, que incorpora 3 itens, 2,4 e 8;
- ✓ Dimensão D1 – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais, que incorpora 2 itens, 6 e 11;
- ✓ Dimensão E – Vantagens da Inclusão, que incorpora 5 itens, 2, 4, 6, 8 e 11;
- ✓ Dimensão F – Atitude Geral dos Professores perante a Inclusão, que incorpora 13 itens, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14;

No sentido de garantir a comparabilidade das respostas todos os indivíduos receberam as mesmas instruções por escrito na folha de rosto, sem adaptações nem explicações suplementares. Foram assim garantidas as condições de replicabilidade do estudo.

No que respeita à sua caracterização, trata-se de um questionário fechado, isto é, constituído por questões sucessivas, cuja ordem e formulação foram fixadas antecipadamente, e às quais a pessoa inquirida deve responder, escolhendo numa lista também construída previamente, a resposta que melhor lhe convém (Ghiglione & Matalon, 2005).

2.3.2 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

No que se refere à ficha de caracterização individual esta foi utilizada com o intuito de recolher informação adicional sobre as características de cada participante no estudo, possibilitando-nos melhor caracterizar a amostra. Esta ficha fez parte integrante do questionário e incluiu os seguintes dados:

- ✓ Dados biográficos: género e idade;
- ✓ Dados relativos às Habilitações Literárias;
- ✓ Dados relativos à Escola de Formação;
- ✓ Dados relativos ao Nível de Ensino que leccionam;
- ✓ Dados relativos ao Grupo Disciplinar;
- ✓ Dados relativos às funções desenvolvidas como Gestão ou Coordenação Pedagógica;
- ✓ Dados relativos aos anos de Experiência Profissional;
- ✓ Dados relativos à Experiência de Ensino a alunos com deficiência;
- ✓ Dados relativos ao Contacto com a Deficiência quer durante a formação inicial, quer durante a sua infância/juventude;

2.3 PROCEDIMENTOS

Depois de concluído o processo de pré-validação do questionário, seguiu-se a recolha de dados com a aplicação do instrumento de avaliação em vários Distritos do País. Sendo que esta amostra é constituída por professores, sabíamos à partida que os principais locais para encontrar este tipo de população alvo seriam as instituições escolares. Os inquiridos foram assim contactados de modo informal e em situações em que tal não foi viável, foi pedida autorização às respectivas direcções dos estabelecimentos de ensino em que leccionam.

Aos inquiridos foi explicado todo o processo para uma boa condução na aplicação destes, o âmbito e objectivos do questionário e todas as instruções necessárias para o preenchimento do instrumento. Todos os professores foram informados do carácter anónimo e confidencial da bateria de testes.

A recolha de dados foi realizada entre os meses de Fevereiro e Abril e a duração média de resposta a todo o questionário foi de 10 minutos.

2.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Os dados recolhido através da aplicação dos instrumentos de medida (APIAD) e a ficha de caracterização individual, foram tratados em computador através da utilização de um software informático apropriado, a aplicação Ezanalyse3 para o programa Microsoft Excel. Em anexo seguirão todos os dados recolhido, assim como os resultados da aplicação das diversas técnicas estatísticas utilizadas.

No que diz respeito ao tratamento estatístico, utilizámos a estatística descritiva, apresentando o cálculo dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, de modo a organizar e analisar os dados relativos à amostra. Recorremos à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, e às tabelas de frequência e respectivos valores percentuais, para as variáveis em escala nominal.

Com o objectivo de analisarmos as relações entre as variáveis do nosso estudo, para compararmos as variáveis independentes foram utilizados o teste T-student e ANOVA. Para comprovar as nossas hipóteses, utilizámos um nível de significância de $p \leq 0,05$, dado ser o valor convencionado para pesquisas na área das ciências humanas.

2.5 DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

O objectivo deste estudo será avaliar “ As atitudes dos professores em relação às vantagens da Inclusão”, quer para os alunos com deficiência, quer para os alunos ditos normais.

Tendo em linha de conta os princípios da filosofia inclusiva e o modo como as atitudes e certas variáveis se parecem relacionar com o conceito comportamental, traçamos como principal objectivo deste projecto de investigação estudar as atitudes dos professores, e averiguar a forma como são influenciadas por parâmetros previamente estabelecidos, nomeadamente, a experiência profissional, a formação inicial e a experiência de ensino a alunos com deficiência.

Numa sociedade que cada vez mais se auto-proclama de inclusiva, é imperativo verificar se no contexto educativo/escolar, os docentes respondem efectivamente de forma positiva à diversidade.

2.6 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

2.6.1 VARIÁVEIS INDEPENDENTES

- ✓ Experiência Profissional;
- ✓ Experiência no Ensino de alunos com deficiência;
- ✓ Formação inicial com cadeiras em que teve contacto com pessoas com deficiência

2.6.2 VARIÁVEIS DEPENDENTES

- ✓ Atitude dos professores em relação às vantagens da Inclusão
- ✓ Atitude dos professores em relação às vantagens da Inclusão para os alunos ditos normais;
- ✓ Atitude dos professores em relação às vantagens da Inclusão para os alunos com deficiência;
- ✓ Atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência;

2.7 DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES

1H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

1H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

2H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

2H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

3H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

3H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

4H0 – A Experiência Profissional não influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

4H1 – A Experiência Profissional influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

5H0 – A Experiência no ensino de alunos com deficiência não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

5H1 - A Experiência no ensino de alunos com deficiência influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

6H0 - A Experiência no ensino de alunos com deficiência não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

6H1 - A Experiência no ensino de alunos com deficiência influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

7H0 - A Experiência no ensino de alunos com deficiência não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

7H1 – A Experiência no ensino de alunos com deficiência influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

8H0 - A Experiência no ensino de alunos com deficiência não influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

8H1 -A Experiência no ensino de alunos com deficiência influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

9H0 – A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

9H1 - A Formação Inicial influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

10H0 - A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

10H1 - A Formação Inicial influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

11H0 - A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

11H1 – A Formação Inicial influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

12H0 - A Formação Inicial não influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

12H1 -A Formação Inicial influencia positivamente a atitude geral dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência.

2.8 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O presente estudo teve por base uma amostra de professores do ensino regular, no activo e a leccionar níveis de ensino do Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Esta amostra foi constituída por 640 indivíduos (N=640), dos quais 463 do género feminino e 177 do género masculino.

Tabela 2 – Tabela de Frequências relativas ao género

Género	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	463	72,3
Masculino	177	27,7
Total	604	100,0

No que diz respeito à variável género (tabela 2), dos seiscentos e quarenta indivíduos inquiridos (N=640) que constituem o universo da amostra, 72,3% são do género feminino (N=463) e 27,7% são indivíduos do género masculino (N=177).

Quanto à faixa etária e às habilitações literárias dos sujeitos da amostra, as frequências e percentagens podem ser observadas respectivamente nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Tabela de Frequências relativas à Faixa Etária

Faixa Etária	Frequência	Percentagem (%)	% Acumulada
<30	102	15,9	15,9
30-40	243	38,0	53,9
41-50	182	28,4	82,3
>50	113	17,7	100,0
Total	640	100,0	

Em relação à faixa etária dos sujeitos da nossa amostra, 15,9 % dos elementos têm idades inferiores a 30 anos, 38,0% dos elementos têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos de idade, 28,4% dos elementos possuem entre 41 e 50 anos de idade e 17,7% dos elementos possuem idades superiores a 50 anos de idade.

Tabela 4 – Tabela de Frequências relativas às Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem (%)
Bacharelato	10	1,5
Licenciatura	490	76,6
Pós-Graduação	73	11,4
Mestrado	65	10,2
Doutoramento	2	0,3
Total	640	100,0

No que diz respeito às habilitações literárias, os resultados revelam que a maior percentagem de inquiridos possui o grau académico de licenciatura, com uma frequência de 490 professores (76,6%), seguido do grupo dos professores com pós graduação com 73 indivíduos (11,4%) e dos com mestrado com 65 indivíduos (10,2%). Com menos representação temos o grupo de 10 professores com bacharelato (1,5%) e de apenas 2 professores com o grau de doutoramento (0,3%).

De seguida ilustram-se as frequências e percentagens da variável Escola de Formação e Nível de Ensino respectivamente nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Tabela de Frequências relativas à Escola de Formação

Escola de Formação	Frequência	Percentagem (%)
Universidades Públicas	364	56,9
Universidades Privadas	63	9,8
Escolas Superiores Públicas	121	18,9
Escolas Superiores Privadas	71	11,1
ULHT	21	3,3
Total	640	100,0

Relativamente a esta variável podemos verificar que 56,9% professores realizaram a sua formação académica numa Universidade Pública (N=64) e 9,8% numa Universidade Privada (N=63), dos quais 21 professores se referem à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Quanto à formação em Escolas Superiores 18,9% (N=121) frequentou a pública e 11,1% (N=71) frequentou a privada.

Tabela 6 – Tabela de Frequências relativas ao Nível de Ensino

Nível de Ensino	Frequência	Percentagem (%)
Pré-escolar	36	5,6
1º ciclo	89	13,9
2º, 3º ciclo	220	34,4
Secundário	295	46,1
Total	640	100,0

Relativamente ao nível de ensino a que pertencem os inquiridos podemos dizer que, há professores a leccionar nos vários ciclos de ensino: 5,6% leccionam no pré-escolar (n=36), 13,9% no 1º ciclo (n=89), 34,4% nos 2º e 3º ciclo (n=220) e a maioria, os restantes 46,1%, leccionam no ensino secundário (n=295).

Tabela 7 – Tabela de Frequências relativas ao Grupo Disciplinar

Grupo Disciplinar	Frequência	Percentagem (%)
Educação Física	116	18,1
Humanidades	151	23,6
Ciências	188	29,3
Expressões	72	11,3
Educadores de Infância	30	4,7
1ºCiclo	83	13,0
Total	640	100,0

Relativamente ao grupo disciplinar, tal como se pode observar na tabela 7, dos professores entrevistados para este estudo 29,3% faziam parte do grupo de Ciências (N=188), 23,6% do grupo das Humanidades (N=151), 18,1% de Educação Física (N=116), 13% do 1ºCiclo (N=83), 11,3% de Expressões (N=72) e 4,7% eram Educadores de Infância (N=30).

Tabela 8 – Tabela de Frequências relativas ao exercício Funções de Gestão ou Coordenação

Função de gestão ou coordenação	Frequência	Percentagem (%)
Não	456	71,3
Sim	184	28,7
Total	640	100,0

Ainda sobre os indivíduos que constituem a nossa amostra podemos dizer que 28,7% já exerceu função de gestão ou coordenação numa escola e que 71,3% refere que ainda não exerceu nenhum cargo de gestão ou coordenação (tabela 8).

De seguida apresentamos nas tabelas 8, 9 e 10 respectivamente, a caracterização da amostra no que se refere às variáveis independentes que utilizaremos para o nosso estudo: Experiência Profissional, Contacto com a Deficiência e Formação Inicial

Tabela 9 – Tabela de Frequências relativas à Experiência Profissional

Experiência Profissional	Frequência	Percentagem(%)	% Acumulada
< 5	103	16,1	16,1
5 – 10	145	22,6	38,7
>10	392	61,3	100
Total	640	100,0	

No que diz respeito aos anos de experiência profissional dos professores constituintes da nossa amostra (tabela 9) podemos dizer que a maioria (N=392) dos professores tem mais de dez anos de experiência de ensino (61,3%). No que diz respeito aos professores que têm entre 5 a 10 anos de experiência (N=145) eles representam 22,6% da população sendo que os restantes 16,1% dizem respeito a professores com menos de 5 anos de experiência profissional.

Tabela 10 – Tabela de Frequências relativas à Experiência com alunos com NEE

Experiência com NEE	Frequência	Percentagem (%)
Não	163	25,5
Sim	477	74,5
Total	640	100,0

Quanto à Experiência de Ensino a alunos com NEE, apenas 25,5% dos professores questionados (N=163) afirmaram nunca ter tido essa experiência.

Tabela 11 – Tabela de Frequências relativas à experiência com alunos NEE na Formação Inicial

Experiência com NEE Formação Inicial	Frequência	Percentagem (%)
Não	427	66,8
Sim	213	33,2
Total	640	100,0

No que diz respeito à formação inicial (tabela 11) a grande maioria (66,8%), afirmaram que não tiveram qualquer cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência.

Na tabela 12 estão indicados os valores de frequência e percentagens respeitantes à variável Contacto com pessoas com deficiência durante a infância/juventude.

Tabela 12 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com pessoas com deficiência durante a Infância/Juventude

Contacto com Pessoas Deficientes na Infância/Juventude	Frequência	Percentagem (%)
Não	310	48,4
Sim	330	51,6
Total	640	100,0

No que diz respeito ao contacto durante a infância/juventude com pessoas com deficiência 48,4% dos sujeitos afirmaram nunca ter tido essa experiência.

Para concluir a nossa caracterização da amostra podemos dizer os professores desta amostra leccionam em distritos de Norte a Sul do nosso país.

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos no âmbito do tratamento estatístico efectuado. Iremos, em primeiro lugar, apresentar os resultados que dizem respeito à estatística descritiva (média, desvio padrão e frequência) das variáveis dependentes (Dimensão D – Vantagens da Inclusão para Alunos Deficientes, Dimensão D1 – Vantagens da Inclusão para Alunos ditos Normais, Dimensão E – Vantagens da Inclusão e Dimensão F – Atitude Geral face à Inclusão).

De seguida apresentaremos os dados determinados com base na aplicação da estatística inferencial (Teste T de Student, One Way ANOVA e Testes Port Hoc de LSD).

3.1 RESULTADOS DE NATUREZA DESCRITIVA

A obtenção dos parâmetros referentes à estatística descritiva faculta um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, possibilitando, desta forma, interpretar os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação.

Neste ponto iremos analisar as variáveis dependentes em estudo, referindo os valores obtidos em termos de mínimo, máximo, média e desvio padrão.

Tabela 13: Dimensão D (Vantagens Alunos Deficientes), Dimensão D1 (Vantagens Alunos Normais), Dimensão E (Vantagens da Inclusão) e Dimensão F (Atitude Geral)

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão D – Vantagens Alunos Def.	640	5,67	20,00	13,449	2,521
Dimensão D1 – Vantagens Alunos Normais	640	4,00	20,00	15,830	2,799
Dimensão E - Vantagens	640	5,80	20,00	14,402	2,357
Dimensão F – Atitude Geral	640	6,615	18,154	13,706	1,619

De acordo com os resultados apresentados na tabela 13 e tendo em conta que a média pode variar entre os valores 4 e 20, sendo 4 uma percepção muito negativa e 20 uma percepção muito positiva, verifica-se que a Atitude Geral dos professores (Dimensão F) face à inclusão é positiva apresentando uma média de $13,706 \pm 1,619$.

Quanto aos resultados referentes às dimensões relacionadas com as Atitudes Face às Vantagens da Inclusão, verifica-se que a média mais elevada ($15,830 \pm 2,799$) pertence à

Dimensão D1 (Vantagens Alunos Normais) seguida da Dimensão E (Vantagens da Inclusão) que apresenta uma média de $13,449 \pm 2,521$. Apesar dos dados apresentados indicarem uma percepção positiva da atitude dos professores face à inclusão também na Dimensão D (Vantagens Alunos com Deficiência), esta é ligeiramente inferior ($13,449 \pm 2,521$) em comparação com a média das outras variáveis em estudo.

3.2 RESULTADOS DE NATUREZA INFERENCIAL

A estatística inferencial efectuada no presente estudo, visa compreender as atitudes gerais dos professores do ensino regular face à inclusão, por um lado, e as atitudes dos professores especificamente face às vantagens da inclusão, por outro. Os resultados obtidos irão possibilitar inferir se as variáveis dependentes são influenciadas pelas variáveis independentes consideradas, como a Experiência Profissional, a Experiência com alunos NEE e a Formação Inicial.

Vamos de seguida, recorrendo às técnicas estatísticas de One Way Anova e Teste de T-Student, analisar os resultados da comparação entre os grupos de variáveis dependentes e independente do nosso estudo, por hipóteses e de forma a compreender os resultados sobre as atitudes dos professores face às vantagens da inclusão.

A posterior análise destes resultados irá permitir realizar inferências sobre a população e conjecturar conclusões válidas para o presente estudo.

3.2.1 Hipóteses 1,2,3 e 4 – A Experiência Profissional influencia as atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão.

Para as hipóteses 1,2,3 e 4, foi analisado se os anos de experiência profissional estavam associados às atitudes dos professores face à inclusão de uma forma geral e face às vantagens da inclusão quer para os alunos ditos normais, quer para os alunos com deficiência de uma forma mais particular. Para esta análise foi utilizada a ANOVA, chegando-se aos resultados da tabela seguinte.

Tabela 14 - Tabela de valores médios, desvio-padrão e ANOVA para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Experiência Profissional.

Variáveis	< 5 Anos a) (N=103)		5 – 10 Anos b) (N=145)		>10 Anos c) (N=392)		F	P	Post hoc
	M	DP	M	DP	M	DP			
Dimensão D	14,01	2,34	13,58	2,27	13,25	2,63	3,98	0,024*	a>c
Dimensão D1	16,07	2,76	16,18	2,82	15,64	2,79	2,43	0,089	
Dimensão E	14,84	2,20	14,62	2,21	14,21	2,43	3,74	0,053	
Dimensão F	14,20	1,50	13,90	1,46	13,50	1,67	9,12	0,000*	a>c

Nota: * $p \leq 0.05$

Os resultados demonstraram que relativamente à Dimensão F (hipótese 4), os professores com menos de 5 anos de experiência, apresentam atitudes significativamente mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, quando comparados com os professores com mais de 10 anos de experiência ($F(2,000) = 9.12$, $p = 0.000$). No que se refere à Dimensão D -vantagens da inclusão para o aluno com deficiência (hipótese 3) os resultados foram semelhantes existindo uma diferença significativa entre os professores com menos de 5 anos de experiência e os com mais de 10 anos de experiência ($F(2,000) = 3.98$, $p = 0.024$).

Quanto à hipótese 1 e 2, que se referem nomeadamente às vantagens da inclusão (Dimensão E) e às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais (Dimensão D1) os resultados não indicam diferenças significativas na atitude dos professores em relação aos anos de experiência de ensino.

3.2.2 Hipóteses 5,6,7 e 8 – A Experiência no Ensino de alunos com deficiência influencia as atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão.

Para as hipóteses 5,6,7 e 8, em que se analisou se a experiência no ensino de alunos com deficiência influenciava as atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão, realizou-se um Teste T de Student. Os resultados estão presentes na tabela 15.

Tabela 15- Tabela de valores médios, desvio-padrão e T de Student para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Experiência no Ensino de alunos com deficiência.

Variáveis	Não (N=163)		Sim (N=477)		T	P
	M	DP	M	DP		
Dimensão D	13,03	2,24	13,56	2,60	2,50*	0,013
Dimensão D1	15,56	2,76	15,92	2,81	1,42	0,156
Dimensão E	14,04	2,16	14,53	2,41	2,28*	0,023
Dimensão F	13,24	1,42	13,86	1,66	4,28*	0,000

Nota: * $p \leq 0.05$

Em relação às hipóteses 5,6,7 e 8, que correspondem às atitudes dos professores em função da experiência de ensino a alunos com deficiência, os resultados demonstram que os professores que já tiveram alunos com deficiência nas suas turmas possuem uma atitude significativamente mais positiva ($t = 4.28$, $p = 0.000$) no que se refere à inclusão de uma forma geral (hipótese 8) em comparação com os professores que não tiveram esses alunos nas suas turmas.

Para além disso, nomeadamente ao que se refere a hipótese 5 e 7 respectivamente, o grupo com experiência no ensino de alunos com deficiência revela também atitudes mais positivas no que diz respeito às vantagens da inclusão no geral ($t = 2.28$, $p = 0.023$) e às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência em particular ($t = 2.50$, $p = 0.013$).

Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos no que diz respeito às atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, em função da experiência de ensino a alunos com deficiência (hipótese 6).

3.2.3 Hipóteses 9,10,11 e 12 – A Formação Inicial influencia as atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão.

Nas hipóteses 9,10,11 e 12, foi analisado se o facto de os professores terem tido alguma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência durante a sua formação inicial estava associado às suas atitudes em relação às vantagens da inclusão. Para

esta análise foi utilizado um Teste T de Student, chegando-se aos resultados da tabela seguinte.

Tabela 16 - Tabela de valores médios, desvio-padrão e T de Student para análise das diferenças da Dimensão D, Dimensão D1, Dimensão E e Dimensão F em função da Formação Inicial.

Variáveis	Não (N=427)		Sim (N=213)		T	P
	M	DP	M	DP		
Dimensão D	13.26	2,56	13.84	2.40	2.76*	0.006
Dimensão D1	15.73	2.94	16.04	2.48	1.34	0.180
Dimensão E	14.24	2.43	14.72	2.18	2.43*	0.016
Dimensão F	13.41	1.55	14.29	1.60	6.70*	0.000

Nota: * $p \leq 0.05$

Os resultados demonstraram que os professores que tiveram na sua formação inicial alguma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência apresentam atitudes gerais significativamente mais favoráveis à inclusão ($t = 6.70$, $p = 0.000$). O mesmo se verifica no que diz respeito à percepção de atitudes no que se refere às vantagens da inclusão ($t = 2.43$, $p = 0.016$) e às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência ($t = 2.76$, $p = 0.006$) que correspondem respectivamente às hipóteses 12, 9 e 11.

Não foram encontradas diferenças no que se refere às atitudes dos professores face às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, em função da sua formação inicial (hipótese 10).

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos e tratados que seguidamente serão objecto de análise e discussão dividir-se-ão em duas etapas distintas. Uma primeira etapa que diz respeito à discussão da análise descritiva das variáveis e uma segunda etapa relativa à discussão da análise estatística inferencial. O principal objectivo deste capítulo é discutir os resultados anteriormente apresentados numa lógica coerente com a problematização e as questões fundamentais do nosso estudo, estabelecendo associações com outros estudos analisados no Capítulo I – Revisão da Literatura.

Ao longo da elaboração do capítulo da revisão da literatura, podemos constatar a existência de diversas pesquisas que apontam os professores como protagonistas no quadro da inclusão total de indivíduos com deficiência nas escolas regulares (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008b). Outros autores corroboram os pressupostos defendidos, afirmando que o sucesso do processo inclusivo se encontra dependente da atitude do professor, sendo ele o mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem (Rizzo, 1985; Stainback & Stainback, 1990; Block, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Folsom Meek & Rizzo, 2002; Palla & MauerbergdeCastro, 2004). Duchane & French (1998, p. 371) defendem ainda a mesma teoria, frisando que as “ [...] atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino, e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”.

Tomando como ponto de partida este conjunto de ideias convergentes, que enfatizam o professor como elemento entusiasta e defensor dos princípios inclusivos, apresentamos para discussão a nossa primeira conclusão de pesquisa que nos apresenta, através da análise descritiva das variáveis dependentes, as atitudes por parte dos professores do ensino regular face às vantagens da inclusão de indivíduos com deficiência nas escolas portuguesas.

Sabendo que as declarações do nosso questionário são somadas, de forma a produzir um resultado global situado entre 4 e 20, e que os resultados mais elevados indicam uma percepção superior das atitudes dos professores face às vantagens da inclusão, observamos que o valor da média das atitudes dos docentes inquiridos varia entre 13,5 (vantagens para os alunos com deficiência) e 15,8 (vantagens para os alunos ditos normais). No que se refere às atitudes gerais perante a inclusão o valor médio é de 13,7 e as atitudes gerais face às vantagens da inclusão é de 14,4.

De salientar que todos os valores de média são superiores a 12. Assim, podemos concluir e afirmar que as atitudes dos professores do ensino regular, quer face às vantagens da inclusão, quer face à inclusão no geral, são favoráveis, na medida em que os resultados

obtidos encontram no valor médio das atitudes, um valor positivo para a escala a que se encontra sujeito.

Os resultados encontrados apresentam-se em sintonia com Serrano (1998), Rodrigues (2003), Nunes (2004), Lemos (2008) e Silva (2008) ao afirmarem que os professores tendem a desenvolver atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência, em sala de aula regular, manifestando-se como profissionais que defendem os princípios da inclusão.

Relativamente à influência dos anos de experiência nas atitudes dos professores, concluímos que o nosso estudo aponta as atitudes gerais dos professores como sendo mais positivas face à inclusão, quanto menor o tempo de serviço, sendo esta diferença estatisticamente significativa entre o grupo com menos de 5 anos de tempo de serviço e o grupo com mais de 10 anos. Os mesmos resultados foram encontrados nos que diz respeito às atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

Sabe-se que num passado recente a maioria das instituições de ensino não disponibilizava conteúdos programáticos que conferissem esta formação académica, relegando-a para um plano secundário. Existe um consenso generalizado de que as universidades com os seus currículos tradicionais, embora aumentem os conhecimentos teóricos, têm um impacto muito reduzido nas atitudes face à deficiência (Forlin et al., 1999b; Hastings et al., 1996; Tait & Purdie, 2000).

Nesta perspectiva, parece-nos lógico afirmar que os docentes com maior tempo de serviço, e consequentemente com mais idade, não tiveram oportunidade de desenvolver competências para lidar com as filosofias inclusivas.

Os nossos resultados vão de encontro aos contributos de Stephens & Braun (1989), Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Vayer & Roncin (1992), Rizzo (1994), Rizzo & Kirkendall (1995), Kowalski & Rizzo (1996), Conaster et. al.(2000) e mais recentemente Avramidis & Norwich (2002), que demonstram que os professores com poucos anos de experiência de ensino são considerados mais entusiastas da inclusão do que os professores com mais anos de serviço. Uma explicação para esta situação pode advir do facto da inclusão ser cada vez mais um acontecimento natural, sendo poucos os docentes recém formados que tendem a refutar ou não aceitar esta filosofia. Fica a ideia de que os professores começaram a desenvolver uma maior sensibilidade para a problemática da inclusão, indo de encontro às directrizes mais recentes da política educativa instituída no nosso país.

Assim, aceitamos as hipóteses 3H1 e 4H1 e refutamos as hipóteses nulas 3H0 e 4H0, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes gerais dos professores e às atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência entre o grupo com menos de 5 anos de serviço comparativamente ao grupo com mais de 10 anos de serviço.

Ainda no que diz respeito à variável anos de experiência e por não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que diz respeito às vantagens da inclusão e às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, aceitamos as hipóteses nulas 1H0 e 2H0 e refutamos as hipóteses alternativas 1H1 e 2H1.

Quanto ao estudo da variável experiência de ensino a alunos com deficiência os nossos resultados indicam que os professores que afirmaram já ter tido experiência parecem ter atitudes significativamente mais positivas não só face à inclusão de uma forma geral como também em relação às vantagens da inclusão e às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

Esta ideia compreende-se e justifica-se facilmente, na medida em que os professores necessitam de algum treino para lidar com crianças com deficiência, de forma a não só abandonarem sentimentos de preconceito e assumpções negativas, mas também desenvolverem espíritos mais abertos em relação a esta problemática (Pinheiro, 2001).

O nível de contacto tem surgido como um factor determinante para criar atitudes positivas face à deficiência (Forlin et al., 1999a; Hastings et al., 1996).

Para Correia (1999, p. 161), “ [...] à medida que os programas de integração aumentam [...]” também o comportamento dos docentes se modifica, através da “ [...] manifestação de atitudes mais positivas [...]” face ao processo inclusivo.

Os estudos de Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Conatser et. al. (2000) e Rodrigues (2005) corroboram esta teoria. Segundo os autores, os professores que possuem uma experiência profissional com alunos com deficiência, ultrapassam muitos conceitos infundados acerca desta temática, apresentando uma atitude mais favorável e positiva quanto à sua inclusão em escolas regulares de ensino.

Os nossos resultados podem também estar relacionados com o facto de a maioria dos professores da amostra serem do género feminino (72,3%) visto que vários estudos

comprovam que os indivíduos do género feminino com experiência no ensino de alunos com deficiência apresentam uma maior tolerância e expressam atitudes mais favoráveis perante alunos esses alunos do que os seus pares masculinos com e sem experiência de leccionação a alunos com necessidades educativas especiais (Hodge & Jansma, 2000 e Folsom Meek et al.,1999)

Também Leyser et. al. (1994) e Minke (1996), identificam os professores mais experientes no que respeita ao contacto com alunos com deficiência, como sendo os mais entusiastas e defensores dos princípios inclusivos, isto porque “...uma experiência acumulada em meninos com deficiência irá com certeza promover estratégias e meios de actuar mais rentáveis no processo ensino-aprendizagem”. O nosso estudo encontra-se assim em sintonia com as pesquisas e contributos de Pinheiro (2001), Rizzo & Vispoel (1991, 1992), Giangreco et. al. (1993), Leyser et. al. (1994), Block & Rizzo (1995), Janney et. al. (1995), Minke et. al. (1996), Keith & Ross (1998), Correia (1999), Conatser et. al. (2000) e Rodrigues (2005).

No que respeita ao estudo da variável experiência no ensino de alunos com deficiência, deparamo-nos com vários autores cujas observações apontam no sentido de que a experiência, à semelhança da variável formação, também influencia positivamente as atitudes dos professores face à deficiência. Rizzo e Kirkendall (1995) concluíram que os futuros professores com experiências no ensino de alunos com deficiência foram os que tiveram as atitudes mais positivas perante os alunos com necessidades educativas especiais.

Deste modo, aceitamos as hipóteses 5H1, 7H1 e 8H1 e refutamos as hipóteses nulas 5H0,7H0 e 8H0 uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às atitudes dos professores face à inclusão, face às vantagens da inclusão e face às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, entre o grupo com experiência comparativamente ao grupo sem experiência.

Por não existirem diferenças estatisticamente significativas aceitamos a hipótese nula 6H0 e refutamos a hipótese alternativa 6H1 que comparou as atitudes dos professores com a sem experiência no ensino a alunos com deficiência face às vantagens da inclusão para estes.

Avramidis & Norwich (2002) e Nunes (2004), apontam que a formação académica nas áreas da deficiência, aliada a uma experiência de ensino com estes alunos, contribui significativamente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas regulares.

O nosso estudo corrobora na totalidade estes autores dado que os resultados encontrados para a variável formação inicial são semelhantes aos apresentados para a variável experiência de ensino a alunos com deficiência.

O facto de a percepção das atitudes gerais face à inclusão, face às vantagens da inclusão e face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência, serem significativamente superiores no grupo com formação inicial com contacto com pessoas com deficiência leva-nos a aceitar as hipóteses 9H1, 11H1 e 12H1 e a refutar as hipóteses nulas 9H0, 11H0 e 12H0.

Os resultados do nosso estudo são partilhados por vários autores que destacam a importância da formação inicial num processo inclusivo de sucesso. Também Schmidt-Gotz et al. (1994) chegaram à conclusão que os professores que recebem formação sobre inclusão têm atitudes mais favoráveis.

Brunet & Goupil (1983, citados por Scruggs & Mastropieri, 1996), Hodge et. al. (2002), e mais recentemente Correia (2003), defendem que embora a maioria dos professores acredite no conceito de escola inclusiva, os docentes apresentam alguns receios em relação a este processo de mudança, sobretudo porque sentem que não possuem a formação necessária para ensinar e contactar com NEE.

Wilczenski (1993) defende que o sucesso da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas actividades lectivas regulares depende de uma intensa preparação que os estagiários poderão receber durante a sua formação.

Kowalski & Rizzo (1996) e Simon (2000), abordam a mesma questão, direccionando-a para a vertente da formação universitária dos professores, considerada pelos autores inadequada e insuficiente. Os estudos indicam que disciplinas no âmbito da educação adaptada, complementadas com um estágio no terreno integrado no curso podem promover atitudes positivas, auxiliando o modo como o professor posteriormente encara os alunos com deficiência e trabalha com eles (Folsom-Meek et.al., 1999; Hodge & Jansma, 1999, 2000; Patrick, 1987; Rizzo & Vispoel, 1992; Stewart, 1991).

Para a inclusão de crianças e jovens com NEE no ensino regular, deve-se ter em conta que o educador necessita de conhecimentos e habilitações específicas, que promovam a sua prática pedagógica e educativa. Esta formação fomenta naturalmente o desenvolvimento de novas mentalidades e abordagens, vinculativas de mudanças nas atitudes negativas face à inclusão de indivíduos com deficiência, nas classes regulares.

Vários estudos têm indicado que a forma mais adequada de alterar as atitudes num sentido mais favorável está em saber conciliar no currículo dos cursos o conhecimento teórico e formal com o saber prático e estruturado do contacto directo com alunos com deficiência (Ford, Pugach & Otis-Wilborn, 2001; Mayhew, 1994; Rees et al., 1991; Westwood, 1994).

Vaughn et. al (1996), Villa et. al. (1996), Leroy & Simpson (1996) e Correia (1999), constataram que os professores que não participaram em actividades de educação inclusiva ao longo da sua formação académica e durante o seu percurso como educadores, apresentavam opiniões negativas sobre o processo inclusivo na escola regular.

Deste modo é cada vez mais explícita a necessidade urgente da formação contínua de professores na área das necessidades educativas especiais. Rodrigues (2003), de acordo com um estudo mais relacionado com a nossa área, sobre formação de professores de Educação Física, concluiu que a maioria dos cursos académicos não proporcionam formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e nos casos em que proporcionam estes conteúdos, a formação é feita de forma superficial e raramente relacionada com aspectos concretos da inclusão em Educação Física.

Apesar da maioria dos professores ter uma atitude positiva perante a inclusão, o nosso estudo revela que essa relação não é significativa no que se refere às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, quando relacionada com as variáveis em questão.

O facto de não existirem diferenças significativas das atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, em função do tempo de serviço, experiência de ensino a alunos com deficiência e formação inicial pode estar relacionado com a dificuldade que muitos professores sentem em adaptar as aulas a turmas heterogéneas, acabando por dar demasiada atenção aos alunos com deficiência, sentindo que relegam para segundo lugar o grupo maior dos alunos ditos normais.

Outro factor pode estar relacionado com o nível de ensino que leccionam os professores que constituem esta amostra. Assim relembramos que 46,1% dos professores leccionam no secundário e 34,4% no 2º e 3º Ciclo, o que perfaz 80,5% da amostra.

São vários os autores que preconizam que os professores tendem a apresentar atitudes mais defensoras e favoráveis para com alunos dos níveis escolares mais baixos, ao realçarem que a integração é vista de forma mais positiva em relação aos alunos mais novos (Rizzo, 1985; Rizzo & Vispoel, 1991; Kowalski & Rizzo, 1996; DePauw & Doll-Tepper, 2000; Avramidis & Norwich, 2002), dadas as exigências adicionais de níveis mais elevados.

CONCLUSÃO

Neste capítulo apresentaremos as conclusões do nosso estudo, que vão ao encontro dos resultados e respectiva discussão evidenciados no capítulo anterior. De seguida apontaremos algumas limitações encontradas ao longo do trabalho desenvolvido e recomendações, que consideramos fundamentais, para trabalhos de investigação futuros no âmbito da problemática das atitudes e inclusão.

CONCLUSÕES

Os alunos com necessidades educativas especiais, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, situação que leva à desresponsabilização e às práticas institucionais separadas, mas como um valor e um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas (Leitão, 2010) e consequentemente das atitudes.

Cabe a todos nós, professores da denominada escola inclusiva, dar a estes alunos, a possibilidade de poderem criar experiências de vida que lhes garantam a estimulação adequada e a maximização do seu processo de desenvolvimento e de consequentemente alcançarem uma maior participação social.

No entanto, para que tal situação não passe de uma declaração de princípios, são indispensáveis comportamentos que permitam a professores e alunos, uma atitude positiva perante a diversidade, encarando-a como um elemento enriquecedor no contexto educativo (Nunes, 2007).

Neste quadro conceptual, iniciámos esta dissertação determinados em contribuir para o enriquecimento desta aliciante área de investigação, elaborando hipóteses de pesquisa susceptíveis de abranger e sustentar aspectos cruciais no desenvolvimento de atitudes, orientadas para uma população que se caracteriza por um conjunto diversificado de especificidades. É baseado nessas hipóteses que agora apresentamos as conclusões alcançadas com o nosso estudo.

✓ Os resultados indicam que as médias das atitudes gerais, atitudes face às vantagens da inclusão e face às vantagens da inclusão quer para alunos ditos normais quer para alunos com deficiência dos professores, apresentam um valor positivo dentro da escala a que estavam sujeitas.

✓ Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável Experiência Profissional, quer quanto às atitudes gerais dos professores quer em relação às atitudes dos professores face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. Os professores com menos de cinco anos de experiência têm atitudes mais positivas quando comparados com os professores com mais de dez anos de experiência

✓ Constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável Experiência no Ensino de alunos com deficiência e as atitudes de uma forma geral, as atitudes face às vantagens da inclusão e as atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. A experiência com estes alunos aponta para atitudes inclusivas mais favoráveis.

✓ Concluímos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável Formação Inicial e as atitudes de uma forma geral, as atitudes face às vantagens da inclusão e as atitudes face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. Os docentes com uma formação inicial que tenha possibilitado o contacto com indivíduos com deficiência apresentam atitudes inclusivas mais favoráveis.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

A primeira limitação prende-se com o facto de esta ser uma Linha de Investigação pioneira que, tendo como objectivo aprofundar aspectos da inclusão que ainda não foram estudados desenvolveu um questionário que, embora inspirado em aspectos de outros já validados, ainda não tem a sua própria validação concluída.

A segunda limitação tem a ver com a dependência que se cria em linhas de investigação com vários elementos que, trazendo o benefício de uma amostra mais alargada, dificulta o processo de uniformização da recolha dos dados. Como resultado existiram muitos questionários incompletos ou mal preenchidos que tiveram de ser anulados.

A terceira e última limitação está relacionada com o facto de não existirem estudos anteriores sobre a percepção de atitudes face às vantagens da inclusão. Desta forma, os dados recolhidos não podem ser extrapolados e generalizados para outras áreas. No entanto, todos os estudos exploratórios iniciam assim o seu percurso na busca da fiabilidade e validade.

RECOMENDAÇÕES A FUTUROS ESTUDO

Para que posteriores estudos deste tema possam satisfazer ainda mais as pretensões relacionadas com esta área de investigação, parece-nos importante salientar as seguintes recomendações:

- ✓ Adoptar um maior número de variáveis independentes, de forma a enriquecer o estudo realizado (outras variáveis que constam do questionário);
- ✓ De forma a melhor perceber os resultados aqui encontrados seria interessante perceber melhor que tipo de contacto existiu durante a formação inicial com indivíduos deficientes e qual a sua duração, o mesmo se aplicando no que diz respeito à variável experiência de ensino a alunos com deficiência;
- ✓ Porque as atitudes não dependem apenas de um factor, seria interessante conseguir-se realizar como forma complementar de estudo algumas entrevistas a professores sobre esta temática, recorrendo ao método de investigação qualitativo.
- ✓ De forma a analisar a existência das variações das atitudes dos docentes ao longo de um ano lectivo, seria interessante a realização de um estudo longitudinal, tendo em conta as unidades curriculares, recursos, espaços de aula e apoios das escolas, entre outros.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1997) Educação para todos: torna-la numa realidade. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: instituto de inovação educacional.
- Ajuwon, P.M. (2008). Inclusive education for students with disabilities in Nigeria: Benefits and challenges and policy implications. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 11-16.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes Behaviour. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M. P. Zanna (Eds). *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I. & Gilbert, N. (2008). Attitudes and the Prediction of Behaviour. In W.D. Crano & R. Prislin (Eds). *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press.
- Allport, G. (1935) "Attitudes" in *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Alves, F. (2000). Alternativas à Competição, Novos Desafios. *Actas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 57-63.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.
- Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et. al. (Eds.) *A família na intervenção precoce: da filosofia à acção*. 97-134. Coimbra: Ediliber Gráfica.
- Bairrão, J. (1998) Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Blasco, G.; Bueno, S.; Citoler, S.; Contreras, M.; Cuberos, M.; Diaz, J.; Garcia, T.; Garrido, A.; Gil, J.; Hernández, A.; Jiménez, R.; Manjón, D.; Martín, M.; Moreno, L.; Motta, A.; Munõz, J.; Ortega, J.; Pacheco, D.; D.; Prado, F.; Resa, J.; Rivas, A.; Rodriguez, C.; Ruiz, J.; Sampedro, M.; Sánchez, M.; Sanz, R.; Valencia, R. & Vázquez, I. (1993). *Necessidades Educativas Especiais (2nd Eds.)*. Lisboa: Dinalivro.
- Block, M. & Obrušnikova, I. (2007): Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995 – 2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 24, 103-124.
- Block, M. & Rizzo, T. (1995). Attitudes and Attributes of Physical Educators Associated with Teaching Individuals with Severe and Profound Disabilities. *Journal of the Association for Persons With Severe Disabilities*. 20, 79-87.

- Block, M. (1995): Development and Validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) Inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 12, 60-77.
- Block, M. (1999). Are children with disabilities receiving appropriate physical education?. *Teaching Exceptional Children*, 31 (3) 18-23. Retrieved November 29, 2007.
- Bryant, D.P., Smith, D.D., & Bryant, B.R (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Buyse, V.; Bailey, D.B (1993). Behavioural and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Campos, B.P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Clough, P. (1999). *Tendências: Conceitos, consciência e currículo no projecto de inclusão*. Revista internacional de Educação Inclusiva 3, 63-73
- Conaster, P.; Block, M. & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors Attitudes towards Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197-207.
- Correia, J. (1996). *Sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999a). Cap.1 – Práticas Tradicionais da Colocação de Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In L.M. Correia (Eds.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. 17-44.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). A Filosofia da Inclusão: Correia, L., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 7-21.
- Costa, F. (1999) *Elementos para reflexão sobre as tecnologias na Educação* (a publicar nas Actas do I Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação (Brasil, Santos, 25 Novembro 1999), ANPAE, Santos.
- DePauw, K. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward Progressive Inclusion and Acceptance: myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 135-143.
- Duchane, K. & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: Where We've been and where we're going in *British Journal of Special Education*. Vol. 28, n.º 1 (pp. 24-29).

- Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. *Revista da Sobama*. 9, 25-35.
- Esteves, J.M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52 (2), pp.197-207.
- experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, (p.48-63).
- Felgueiras, L. (1994) As crianças com necessidades Educativas Especiais. Como as educar? Inovação.
- Ferreira, J. (2008a). Módulo de Deficiência na Sociedade Contemporânea no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. *Textos de Apoio*.
- Ferreira, J. (2008b). Disciplina de Ensino Integrado no âmbito da Licenciatura em Educação Física. *Textos de Apoio*.
- Ferreira, M. S.(2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*.Porto: Edições Afrontamento.
- Folson-Meek, S. & Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educator's Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEITID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*.19, 141-154.
- Folson-Meek, S.; Nearing, R.; Groteluschen, W. & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*.16, 389-402.
- Fonseca, V. (1980). *Aspectos Psicológicos da Criança Deficiente Visual*.Margem. 10, 8-10.
- Ford, A., Pugach, M. A., & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: what's reasonable at the pre-service level? *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275-285.
- Forlin, C., Fogarty, G., & Carroll, A. (1999a). Validation of the factor structure of the Interactions with Disabled Persons Scale. *Australian Journal of Psychology*, 51(1), 50-55.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999b). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Galvão, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa).
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e prática*. 4ª Edição. Celta.

- Giangreco P.(1996) – Supporting the education of students with severe disabilities in regular environments. Baltimore, MD; Paul H. Brookes, 245-270
- Giangreco, M.; Dennis, R. & Cloninger, C. (1993). I have Counted Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*. 59, 359-372.
- Gorgatti, M. ; Penteado, S.; Pinge, M. & Rose, D. (2004). Attitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*.12, 63-68.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempo de mudança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.81-91.
- Henriques, P. (2000). *A Sociedade e a Visão do Indivíduo com Deficiência*. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education Special Education*, 20(3), (p.211-224).
- Hodge, S.; Davis, R.; Woodard, R. & Sherril, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teacher's Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 155-171.
- Holloway, J. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction in *Educational leadership*. V 58, n.º 1, Setembro (pp.82-83).
- Jangira, N. (1995) Un nuevo planteamiento de la formación de lo profesorado. *Perspectivas*, 2, 285-313.
- Janney, R.; Snell, M.; Beers, M. & Rays, M. (1995). Integrating Children with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes. *Exceptional Children*. 61, 425-439.
- Jiménez, R.; Blasco, G.; Bueno, S.; Citoler, S.; Contreras, M.; Cuberos, M.; Diaz, J.; Garcis, T.; Garrido, A.; Gil, J.; Hernández, A.; Manjón, D.; Martín, M.; Moreno, L.; Motta,

- A.; Munõz, J.; Ortega, J.; Pacheco, D.; Prado, F.; Resa, J.; Rivas, A.; Rodriguez, C.; Ruiz, J.; Sampedro, M.; Sánchez, M.; Sanz, R.; Valencia, R. & Vásquez, I. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (2nd ed). Lisboa: Dinalivro.
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S.(1996): Rationale for inclusive schooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.).*Inclusion – a guide for educators*.3-15. Baltimore: Paul Brooks.
- Keith, K. & Ross, E. (1996). Attitudes of a Group of Primary School Teacher's towards the Educational Inclusion of Hearing-Impaired Learners in Regular Classrooms. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 36, 43-50.
- Keith, K. & Ross, E. (1998). Attitudes of a Group of Primary School Teacher's towards the Educational Inclusion of Hearing-Impaired Learners in Regular Classrooms. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 36, 43-50.
- Kowalski, E. & Rizzo, T. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 13, 180-196.
- Kozub, M., & Lienert, C.(2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as praticas na sala de aula in *Revista Gymnasium* (pp.9-17). ULHT. Novembro 2003, n.º 3.
- Leitão, F. (2010). Valores Educativos, cooperação e Inclusão. Salamanca: Luso-Espanõla de Ediciones.
- Leitão, F.(1980): *Algumas Perspectivas Históricas sobre a Educação Especial*.Abr/Jun Ludens. (4) 3, 12-18.
- Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física ao Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Lemos, S. (2008). *Atitudes dos Professores de Educação Física no Ensino de Indivíduos com Deficiência: estudo exploratório face ao ensino de indivíduos com deficiência intelectual*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

- LeRoy, B. & Simpson, C. (1996). Improving Students Outcomes through Inclusive Education. *Support for Learning*. 11, 32-36.
- Leyser, Y.; Kapprman, G. & Keller, R. (1994). Teacher Attitudes toward Mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*. 9, 1-15.
- Lieberman, L., James, A., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education*, 75(5), 37-55. Retrieved December 10, 2007.
- Lima, L. (2000). *O Tao da Educação: A Filosofia Oriental na Escola Ocidental*. São Paulo: Agora.
- Lima, L. (2004). *Atitudes: Estrutura e Mudança*. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lindquist, B., & Molnar, A. (1995). Children learn what they live. *Educational Leadership*, 52(5), 50—51.
- Lowenfeld, B. (1964): O Impacto Social da Cegueira sobre o Indivíduo. *New Outlook for the Blind*, vol 58: 273-285.
- Marques, U. (1997). *A Exclusão Social e Actividade Física. Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências di dEsporto dos Países de Língua Portuguesa*.1,161-176.
- Marques, U.M., Castro, J.A., & Silva, M.A. (2001). Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 73-79.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Matos, L. (1999) *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiência*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Actividade Física Adaptada* (1ªEds.). Ribeirão Preto, SP: Tecmedd Editora.
- Mayhew, J. (1994). Are preservice general educators being adequately prepared for inclusion? In D. Montgomery (Ed.), *Rural partnerships: working together*. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education, Austin, TX. Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493.

- Ministério da Educação (2002). *Observatório dos Apoios Educativos – Caracterização das Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais e com Apoio Educativo Organizado nos Termos do Decreto-lei nº319/91, de 23 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher's Experience with Inclusive Classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*. 30, 152 – 186.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: I.E.P.
- Monteiro, M. & Santos, M.(2002). *Psicologia do 12ºAno*. Porto: Porto Editora. 1, 19-23.
- Monteiro, V.(2008). *Atitude dos Professores de Educação Física no ensino de Alunos com Deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação: Importância e Dificuldade Atribuída por professores do 1º Ciclo do EB*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao longo do Ano Lectivo 2003/2004*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Odom, S. (2000). Preschool Inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Educations*.20, 20-27.
- Palla, A. & Mauerberg-deCastro (2004). *Atitudes de Professores e Estudantes de*
- Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.

- Pereira, L. (1993a). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In Pereira, L. (org), Integração Escolar. Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana. 5-19.
- Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*.15, 370-380.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Porter, G., et al.(1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para escolas inclusivas*; pp.33-48 IIE, Lisboa,
- Rebelo, J. A. S. (2008). *Deficiência, Castigo Divino: Repercursões Educativas*. In A. Matos, et.al. (Eds), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* Coimbra: Edições Almedina.
- Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, 29(2), 8186.
- Rivoire, E. (2006). *A Contribuição da Psicologia Social para a Teoria e a Prática da Actividade de Relações Públicas*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [Versão Electrónica] – Consul. 13 Mar 2011. Disponível em http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=225.http
- Rizzo, T. L., & Kirkendall, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, (p.205-216).
- Rizzo, T.L (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991) Physical educator's attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992) Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988). Selected attributes related to physical educators attitudes toward teaching students with handicap. *Mental Retardation*, 26, 307-309.

- Rodrigues, D. (2002). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (org), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003): 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. (2005). *Investigação em Educação Inclusiva: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Textos de Apoio da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D., (2004). “A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas”. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (24/25), 75-81.
- Ruela, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion – 1958/1995: a research synthesis. *Exceptional Children*. 63, 59-74.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma escola inclusiva. Projecto de investigação-acção numa escola do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar das Crianças Portadoras de Deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Shon, D. (1997). *Os professores e a sua formação*. A. Nóvoa (Coord.), Lisboa: Dom Quixote, pp.77-92.
- Silva, M. (2003). Reflectir necessidades de formação: uma estratégia para a inclusão in *Revista Gymnasium* (pp. 19-29). ULHT. Novembro de 2003, n.º 3.
- Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.teses.usp.br>.
- Silva, S. (2004): *Estabilidade e Mudança no Apoio a Crianças com Necessidades Educativas Especiais* (1996-2001). *Sonhar*. 10, 275-306.

- Silva, S. (2008). *Atitudes da comunidade escolar face à inclusão de alunos com deficiência: estudo exploratório das atitudes dos professores de Educação Física face ao ensino de alunos com deficiência motora*. Dissertação de licenciatura em Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Simon, J. (2000). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Simon, J. (2000): *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.
- Skrtic, T., Sailor, W., e Gree, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives in *Remedial and special education*, n.º 17 (pp. 142-157).
- Slininger, D., Sherril, C., Jankowski, C. (2000), Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 176-196.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*. 51, 102-111.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Stephens, T. & Braun, B. (1989). Measures of Regular Classrooms Teacher's Attitudes toward Handicapped Children. *Exceptional Children*. 6, 292-294.
- Stewart, C. C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. *The Physical Educator*, 48(3), (p.142-145).
- Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting social experiences of students in elementary physical education classes. *Adapted Physical Education Quarterly*, 22, 186-202.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.

- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ED 429 944.
- Trip, A. & Sherril, C. (1991). Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitudes theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (1999) *Welcoming Schools. Students with Disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Vaughn, J.; Shumm, J.; Jallad, B.; Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teacher's Viewed Inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*. 11, 96-106.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Horizontes Pedagógicos. Viseu: Instituto Piaget. (8).
- Vaz, J. (2005). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- Villa, R.; Thousand, J.; Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*. 63, 29-45.
- Wells, S.L., & Sherrill, C.(2003). Social interactions in na inner city school: Do students interact with peers with emotional disorders in general physical education? Unpublished manuscript based on thesis, Texas Woman's University, Denton.
- Westwood, P. (1984). Attitude change in second-year teacher education students following an introductory special education course. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 12(2), 57-61.
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 15, 357-369.

Zanandrea, M. & Rizzo, T. (1998). Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors in Brazil toward Teaching Students with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*. 86, 699-706.

Páginas da Web:

Página 1:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui>

Página 2:

http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_37/ai_112720415/

Página 3:

www.ige.min-edu.pt/.../Relatorios/OAL_2009_2010_Relatorio.pdf

Página 4:

<http://issuu.com/cristinacampos/docs/atitudes>

Página 5:

<http://www.getcited.org/pub/103340780>

ANEXOS

ANEXO 1

Instrumentarium: APIAD – Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência

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

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

☐

Sim

☐

Não

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

☐

Sim

☐

Não

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

Muito Obrigado pela sua colaboração.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12. Pretendo participar em futuras ações 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 ações 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 D em função da Experiência Profissional

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão D by Exper

0 cases were removed due to missing data

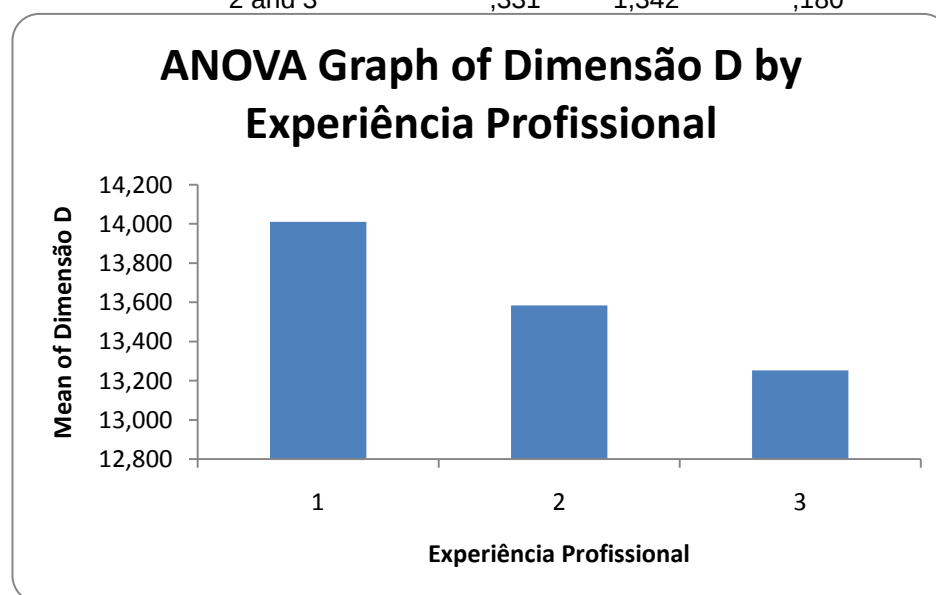
Grand Mean	13,449
N	640
Experiência Profissional(group)	N
1	103
2	145
3	392
	Group Mean
	Std Deviation
1	14,010
2	13,584
3	13,253

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	50,150	2,000	25,075	3,983
Within Groups	4010,661	637,000	6,296	
Total	4060,811			

P	,019
Eta Squared	,012

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	,426	1,435	,152	,457	,008
	1 and 3	,757	2,656	,008	,024	,014
Group_2	2 and 3	,331	1,342	,180	,540	,003



ANEXO 3

ANOVA da Dimensão D1 em função da Experiência Profissional

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão D1 by Experiência Profissional

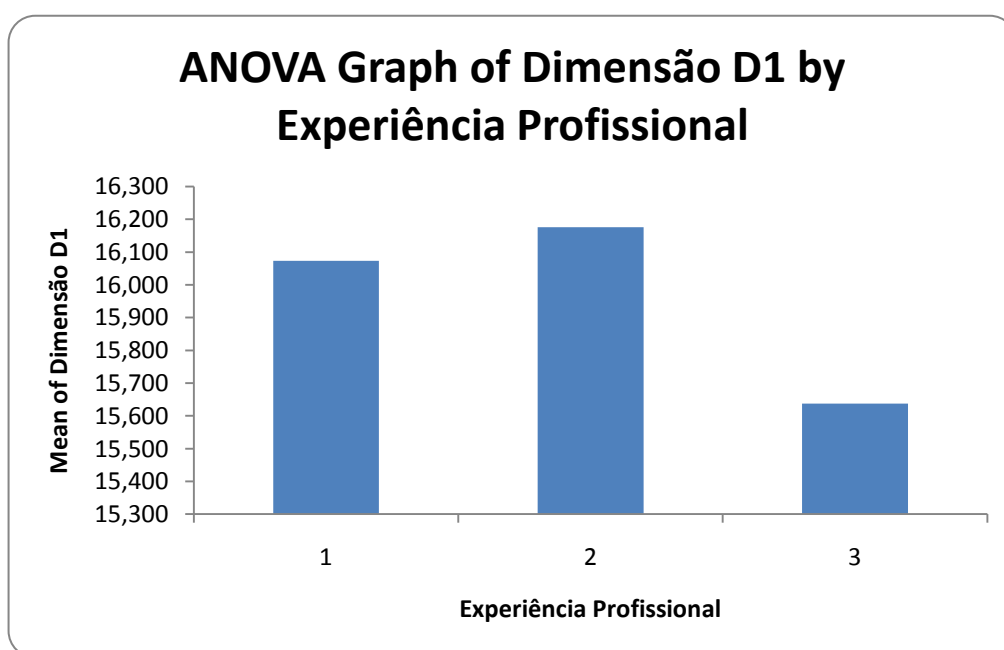
0 cases were removed due to missing data

Grand Mean		15,830		
N		640		
Experiência Profissional(group)	N	Group Mean	Std Deviation	
1	103	16,073	2,775	
2	145	16,176	2,824	
3	392	15,638	2,787	

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	37,905	2,000	18,953	2,429
Within Groups	4970,031	637,000	7,802	
Total	5007,936			
P		,089		
Eta Squared		,008		

The ANOVA results indicate that none of the groups differed significantly

Post Hoc tests not conducted



ANEXO 4

ANOVA da Dimensão E em função da Experiência Profissional

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão E by

Experiência Profissional

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean	14,402		
N	640		
Experiência		Group	Std
Profissional(group)	N	Mean	Deviation
1	103	14,835	2,201
2	145	14,621	2,210
3	392	14,207	2,431

ANOVA

Table

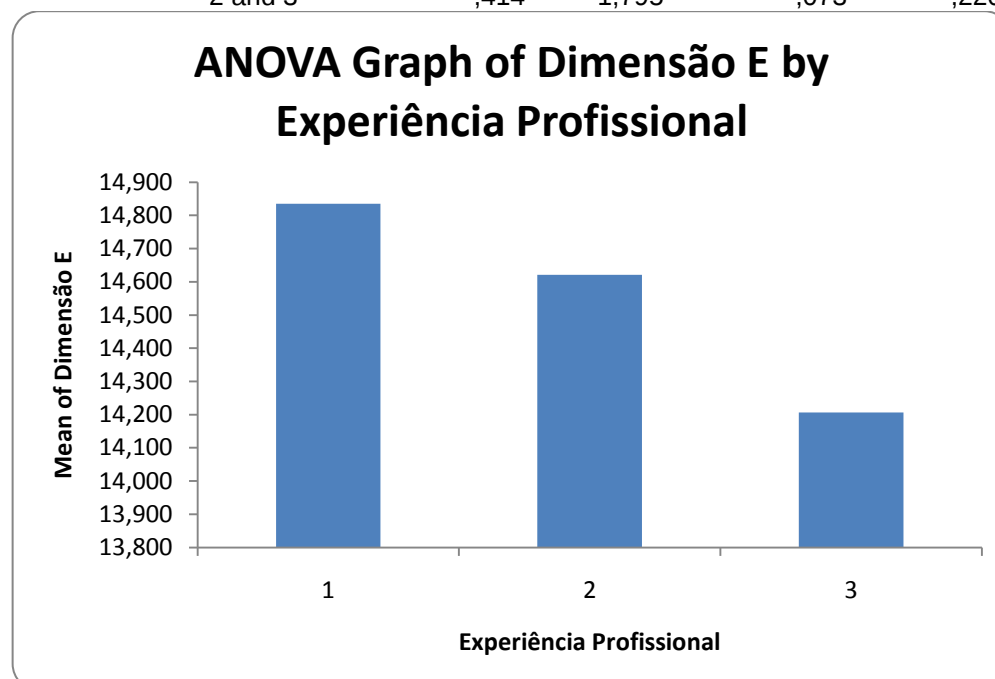
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	41,204	2,000	20,602	3,741
Within Groups	3507,795	637,000	5,507	
Total	3548,998			

P ,024

Eta Squared ,012

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	,214	,754	,452	1,000	,002
	1 and 3	,628	2,379	,018	,053	,011
Group_2	2 and 3	,414	1,795	,073	,220	,006



ANEXO 5

ANOVA da Dimensão F em função da Experiência Profissional

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of Dimensão F by Experiência Profissional

0 cases were removed due to missing data

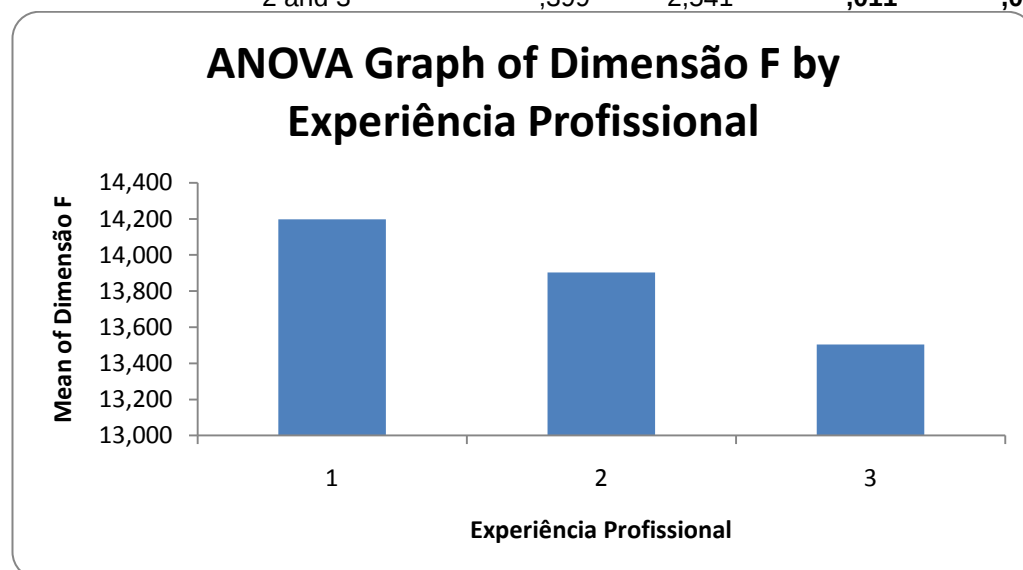
Grand Mean 13,706
N 640

Experiência Profissional(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	103	14,198	1,499
2	145	13,903	1,462
3	392	13,504	1,671

ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	46,615	2,000	23,308	9,117
Within Groups	1628,405	637,000	2,556	
Total	1675,020			
	P	,000		
	Eta Squared	,028		

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	,295	1,550	,122	,367	,010
	1 and 3	,694	3,831	,000	,000	,029
Group_2	2 and 3	,399	2,541	,011	,034	,012



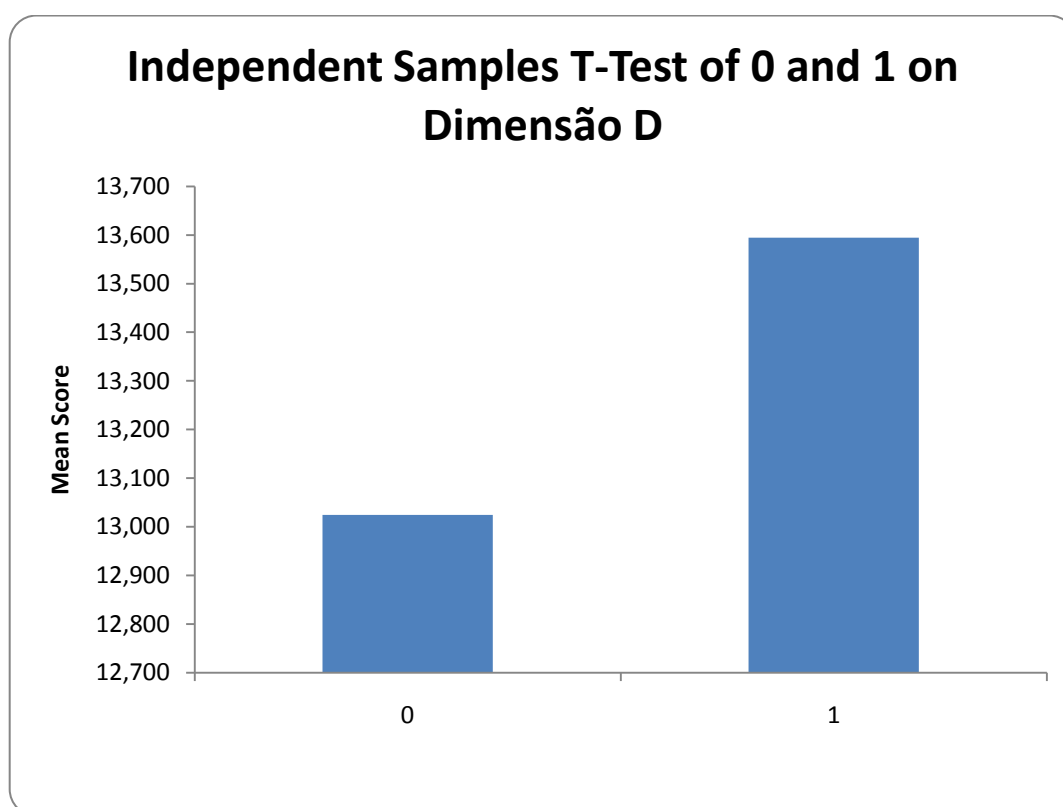
ANEXO 6

Teste T-Student da Dimensão D em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

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

Ensino de alunos com Deficiência	0	1
Mean:	13,025	13,595
Std. Dev:	2,238	2,597
N:	163	477
Mean Difference:	,570	
T-Score:	2,503	
Eta Squared:	,010	
P:	,013	

The observed difference between the group means is significant



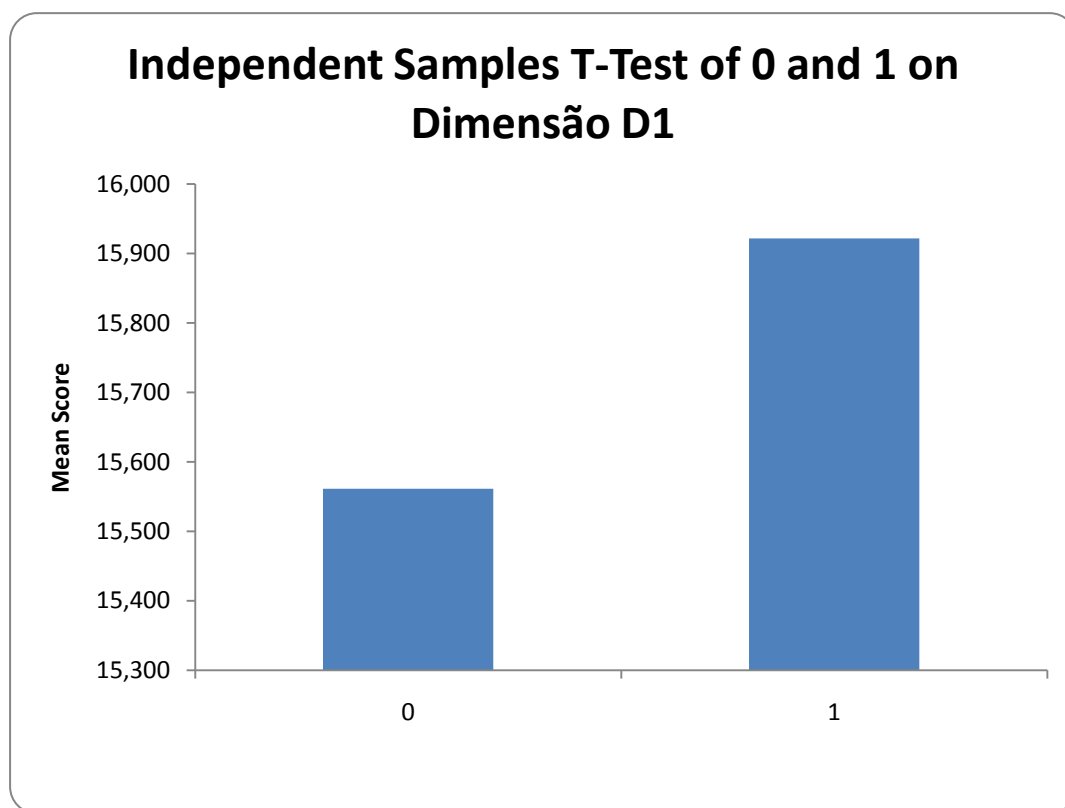
ANEXO 7

Teste T-Student da Dimensão D1 em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

EZAnalyze Results Report - Independent T-Test of group 0 and 1 on Dimensão D1

Ensino de alunos com Deficiência	0	1
Mean:	15,561	15,921
Std. Dev:	2,761	2,809
N:	163	477
Mean Difference:	,360	
T-Score:	1,419	
Eta Squared:	,003	
P:	,156	

The observed difference between the group means is not significant



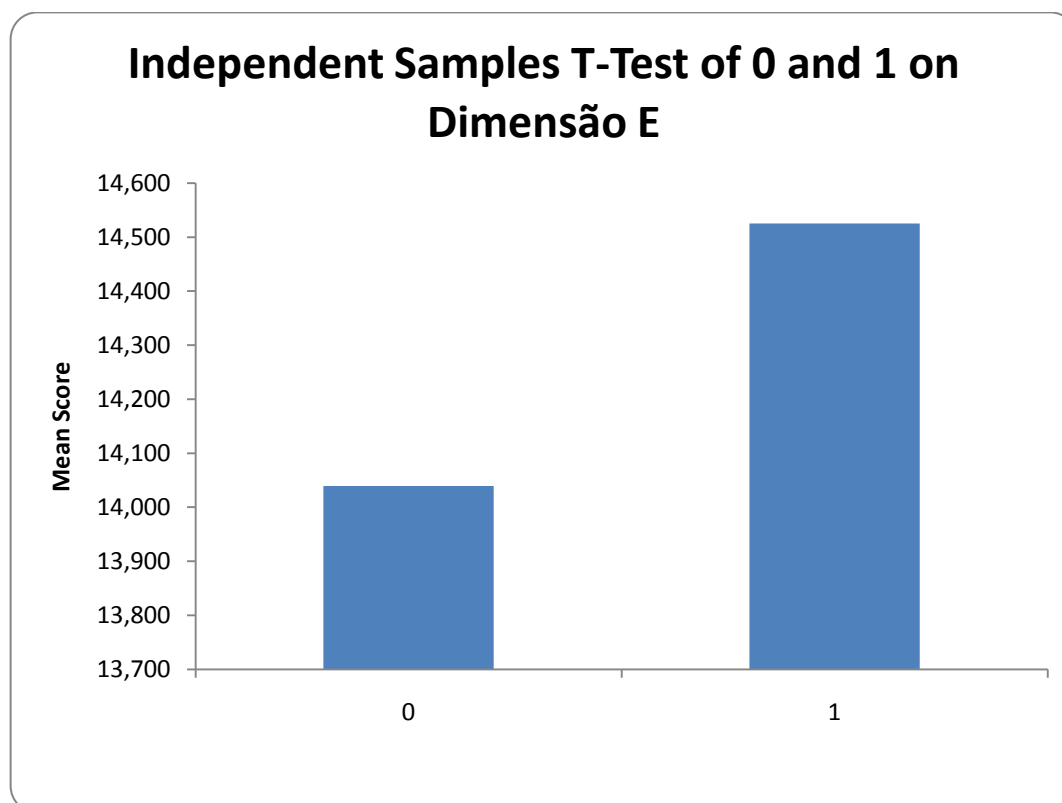
ANEXO 8

Teste T-Student da Dimensão E em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

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

Ensino de alunos com Deficiência	0	1
Mean:	14,039	14,525
Std. Dev:	2,163	2,409
N:	163	477
Mean Difference:	,486	
T-Score:	2,281	
Eta Squared:	,008	
P:	,023	

The observed difference between the group means is significant



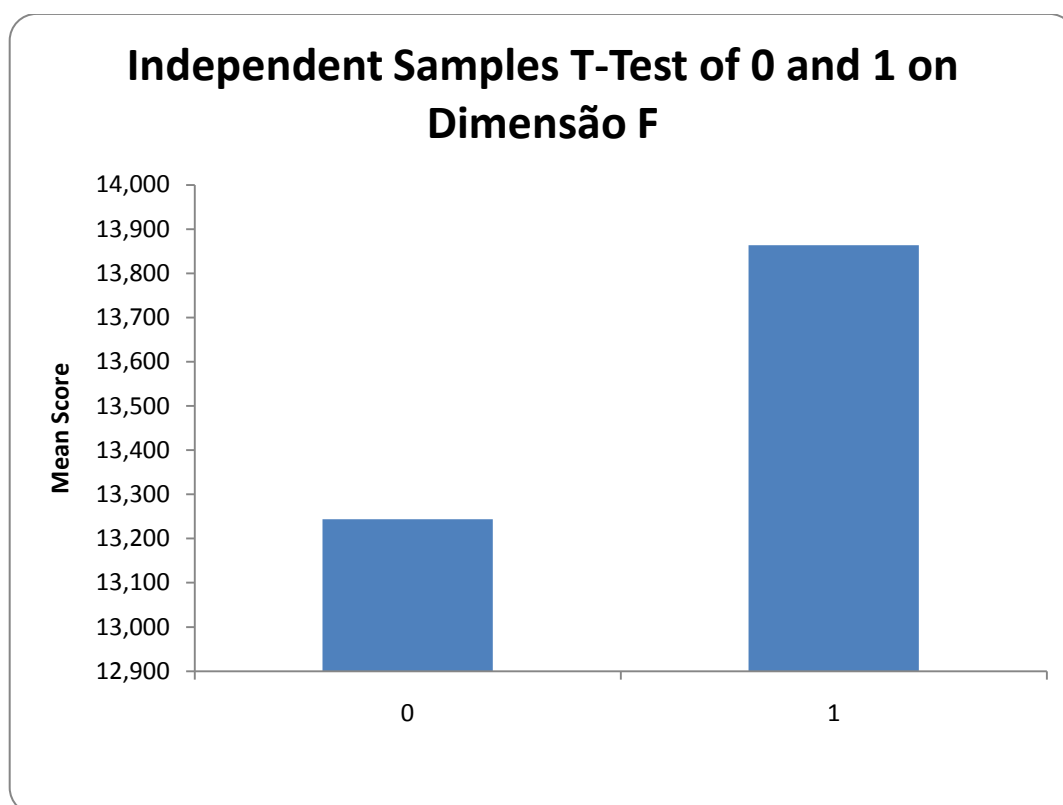
ANEXO 9

Teste T-Student da Dimensão F em função da Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

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

Ensino de alunos com Deficiência	0	1
Mean:	13,244	13,864
Std. Dev:	1,415	1,655
N:	163	477
Mean Difference:	,620	
T-Score:	4,279	
Eta Squared:	,028	
P:	,000	

The observed difference between the group means is significant



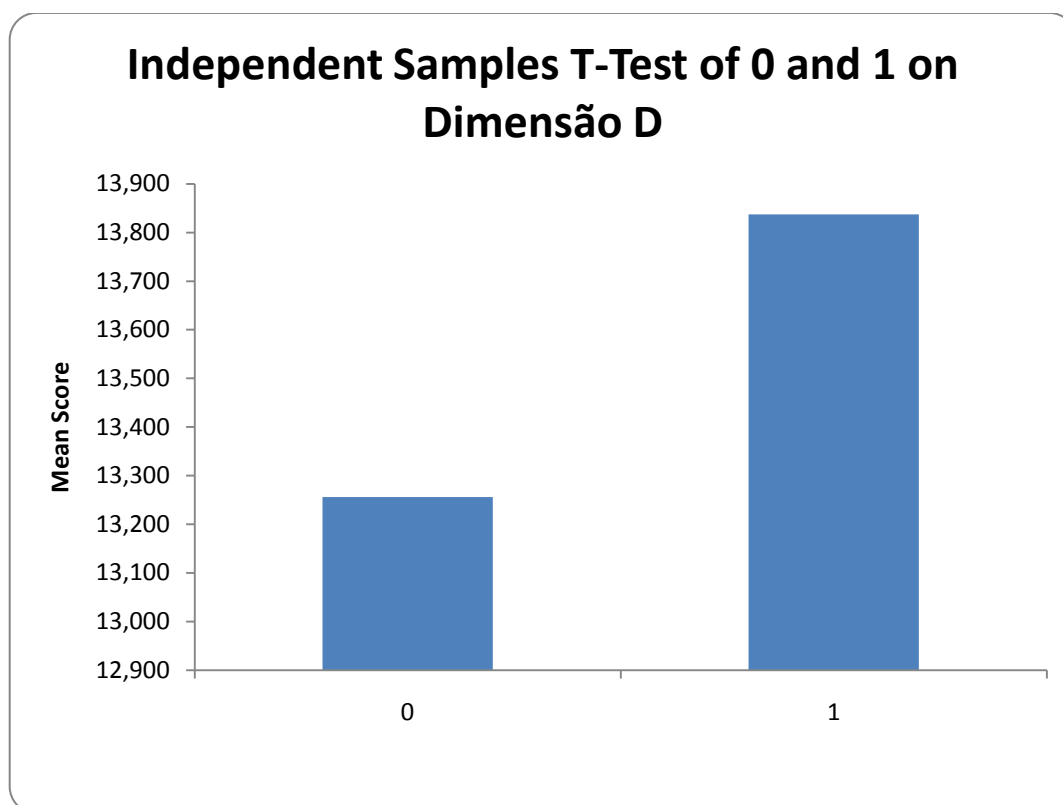
ANEXO 10

Teste T-Student da Dimensão D em função da Formação Inicial

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

Contacto na formação inicial	0	1
Mean:	13,256	13,837
Std. Dev:	2,559	2,401
N:	427	213
Mean Difference:	,581	
T-Score:	2,763	
Eta Squared:	,012	
P:	,006	

The observed difference between the group means is significant



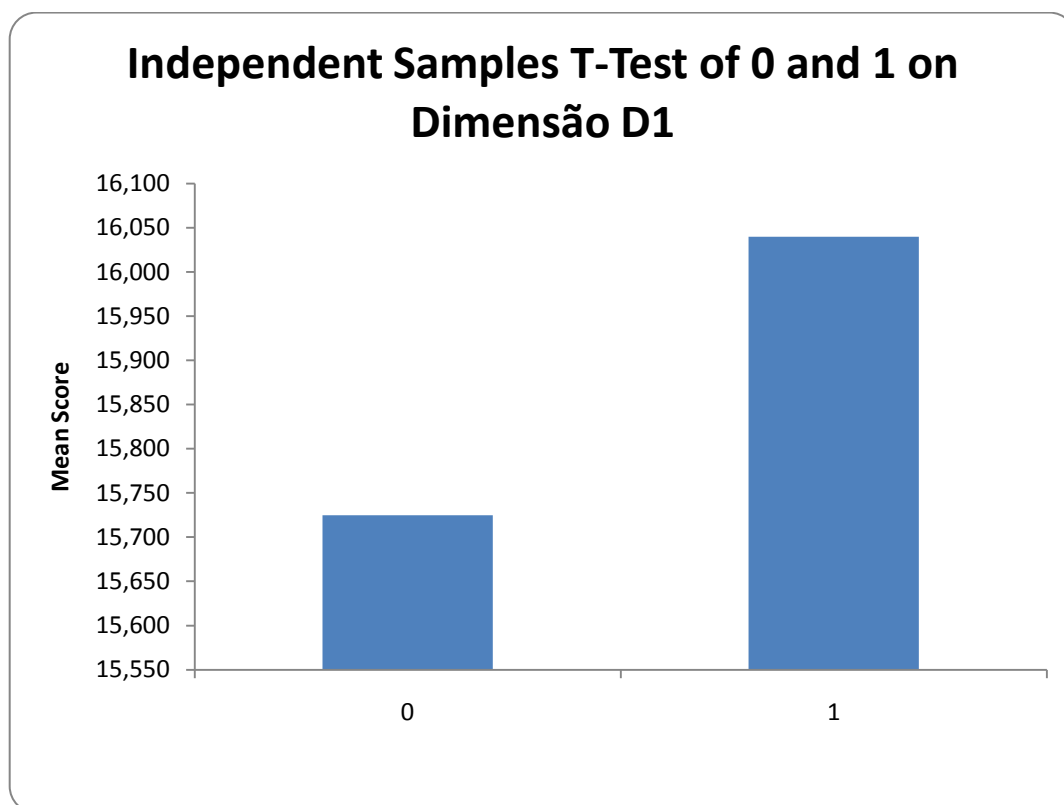
ANEXO 11

Teste T-Student da Dimensão D1 em função da Formação Inicial

EZAnalyze Results Report - Independent T-Test of group 0 and 1 on Dimensão D1

Contacto na formação inicial	0	1
Mean:	15,725	16,040
Std. Dev:	2,943	2,481
N:	427	213
Mean Difference:	,315	
T-Score:	1,343	
Eta Squared:	,003	
P:	,180	

The observed difference between the group means is not significant



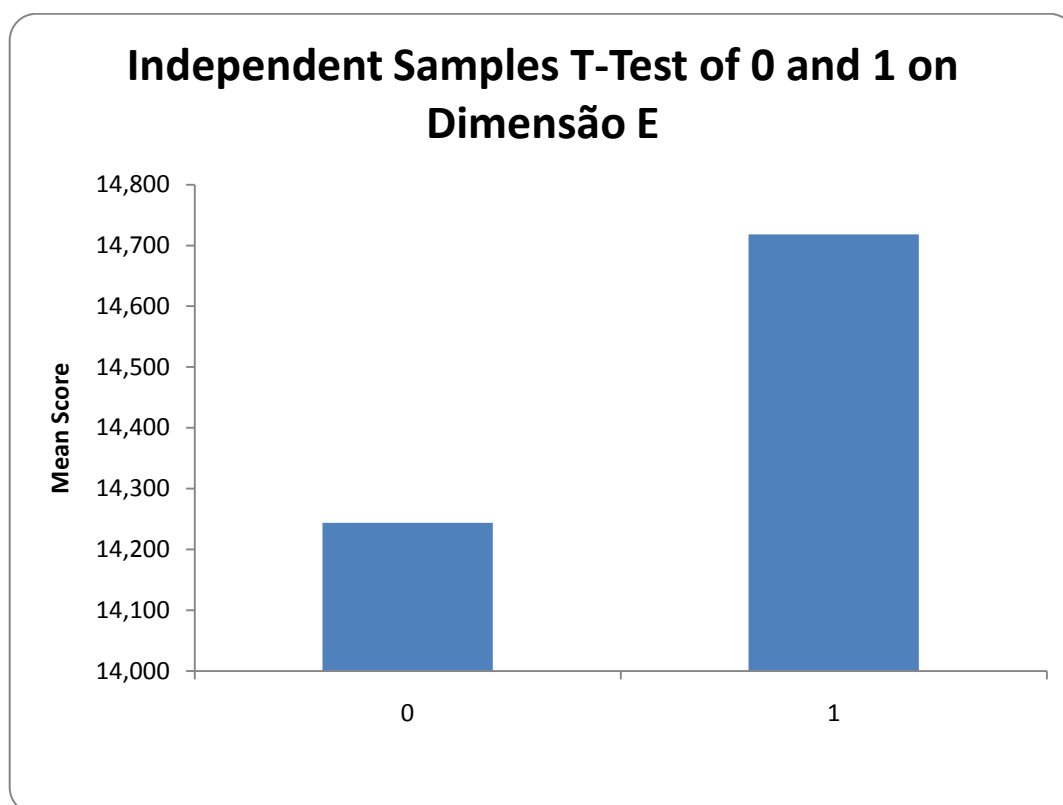
ANEXO 12

Teste T-Student da Dimensão E em função da Formação Inicial

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

Contacto na formação inicial	0	1
Mean:	14,244	14,718
Std. Dev:	2,428	2,178
N:	427	213
Mean Difference:	,475	
T-Score:	2,410	
Eta Squared:	,009	
P:	,016	

The observed difference between the group means is significant



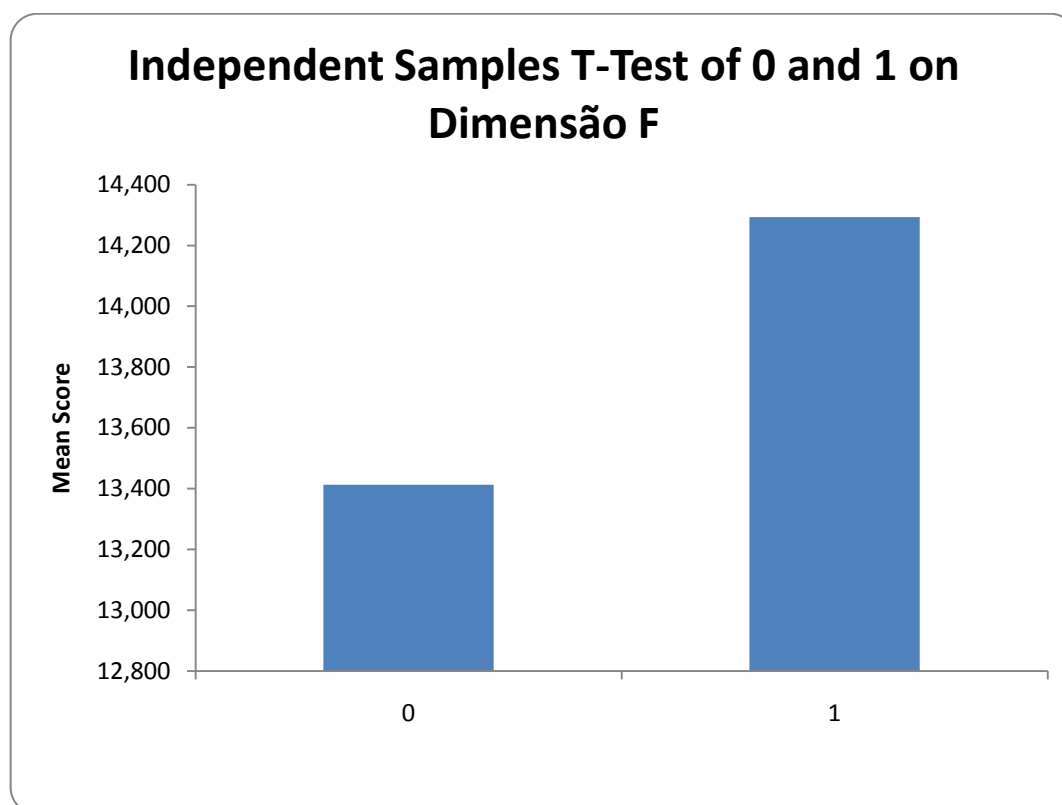
ANEXO 13

Teste T-Student da Dimensão F em função da Formação Inicial

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

Contacto na formação inicial	0	1
Mean:	13,413	14,293
Std. Dev:	1,549	1,600
N:	427	213
Mean Difference:	,881	
T-Score:	6,702	
Eta Squared:	,066	
P:	,000	

The observed difference between the group means is significant



ERRATA

FOLHA (PÁGINA)	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
6	17	ditos normais	com deficiência
7	16	regular students	students with disabilities
19	4	(2005)	(2005, p.33)
24	13	(2003) a inclusão	(2003, p.19), “a inclusão
24	15	instituição	instituição”
43	8	Port	Post