

**INÊS DE BRITO DUARTE INÁCIO**

**A ATITUDE DOS PROFESSORES EM  
RELAÇÃO  
ÀS VANTAGENS DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

**Orientador: Prof. Doutor Francisco Ramos Leitão**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa, 2011**

**INÊS DE BRITO DUARTE INÁCIO**

**A ATITUDE DOS PROFESSORES EM  
RELAÇÃO  
ÀS VANTAGENS DA EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

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**



“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”

Maria Mantoan

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho constitui uma etapa importante de uma jornada profissional e pessoal efectuado ao longo do percurso académico. O agradecimento a todos os que tornaram possível ou contribuíram para a sua realização, torna-se um acto essencial de pleno reconhecimento de que, sozinha, nada teria sido possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão a possibilidade de ter realizado este trabalho. A diferentes níveis, pela valiosíssima transmissão de conhecimentos e oportunidades de formação profissional que me proporcionou enquanto orientador deste trabalho e professor de Licenciatura, e sobretudo pelos incentivos e confiança que sempre me transmitiu.

Quero, em seguida, agradecer a todos os professores com quem contactei, a disponibilidade que manifestaram para participar nos momentos de recolha de dados deste estudo.

Aos meus colegas da linha de investigação, agradeço a colaboração no tratamento de informação.

Às minhas amigas Sofia Ferreira e Isabel Fernandes agradeço a disponibilidade e a paciência durante todos os momentos da realização deste trabalho.

Por último, uma palavra muito especial à minha Família, Amigos e Noivo, cujo encorajamento sempre surgiu nos momentos difíceis.

## RESUMO

À medida que a escola pretende cada vez mais inserir no seu seio todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, coloca-se um grande desafio para as instituições escolares: educar estes alunos de forma adequada.

Nos últimos anos, o conceito de Inclusão foi sofrendo uma grande evolução, tendo como princípio fulcral o ajuste das necessidades de aprendizagem e adaptação das perspectivas de ensino, às dificuldades dos indivíduos. A adopção de uma filosofia inclusiva tende assim, uma reestruturação da própria escola e revoga uma acção e atitude em prol dos direitos humanos e dos cidadãos.

O objectivo deste estudo passa então por investigar as atitudes dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva, quer em relação aos alunos ditos normais, quer com deficiência, e perceber de que formas essas atitudes são influenciáveis, tendo em conta o género dos docentes, e de que modo o contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos mesmos.

O estudo foi realizado com uma amostra de 741 professores (N= 535 do género feminino e N= 206 do género masculino). Foi aplicado o questionário APIAD – A Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (Leitão, 2011).

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que os professores que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência ( $p \leq 0,10$ ).

Relativamente ao Género dos docentes, as professoras têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão do que os professores ( $p = 0,023$ ). Quanto às vantagens da inclusão para os alunos normais e alunos com deficiência, os resultados mantêm-se, com uma atitude mais favorável por parte das professoras relativamente ao professores, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $p = 0,017$ .) e ( $p \leq 0,10$ ).

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

## ABSTRACT

While school aims at increasing the inclusion of its students, regardless of their specific characteristics or needs, there is a greater challenge for the institutions: that of educating its students adequately.

In the last few years, the concept of inclusion has developed, having as its core value the adjustment of needs and the integration of teaching propositions in relation to students. The adoption of an inclusive philosophy tends, thus, to restructure the school itself and revokes certain actions and attitudes in accordance to human rights.

One of the aims of this study includes the investigation of the attitudes of teachers regarding the advantages of inclusion in education, whether towards students said normal or those with a disability. Another aim is to understand how these attitudes can be influenced, taking into account the gender of faculty members and how the contact with people with disabilities in childhood/teenage years may have a positive influence in the attitudes of teachers.

The study was carried out with a sample of 741 teachers (N= 535 females and N= 206 males). We used the APIAD questionnaire - A Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência/Teacher's Attitudes towards the Inclusion of Disabled Students (Leitão, 2011)

The collected data helped us conclude that teachers who had contact with disabled people during their childhood/teenage years have a more positive attitude towards the advantages of inclusion. ( $p \leq 0,10$ ).

Regarding the gender of faculty members, female teachers have a more positive attitude in relation to said advantages than male teachers ( $p = 0,023$ ). As for the advantages of inclusion towards 'normal' children and those who are disabled, the results are the same: female teachers have a more optimistic attitude than male teachers. The differences are statistically significant ( $p = 0.017$ ) and ( $p \leq 0,10$ ).

**Key words:** inclusion, attitudes, teachers, disability, advantages.

## Índice

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| AGRADECIMENTOS .....                                                                   | 1  |
| RESUMO .....                                                                           | 2  |
| ABSTRACT .....                                                                         | 3  |
| LISTA DE TABELAS .....                                                                 | 6  |
| LISTA DE ANEXOS .....                                                                  | 7  |
| INTRODUÇÃO.....                                                                        | 8  |
| I. REVISÃO DA LITERATURA .....                                                         | 10 |
| 1.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA.....                                                       | 11 |
| 1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....                                | 13 |
| 1.3 O PERCURSO DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO.....                                           | 18 |
| 1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....                                                         | 20 |
| 1.5 VANTAGENS DA INCLUSÃO.....                                                         | 23 |
| 1.6 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO .....                                          | 27 |
| 1.7 ATITUDES.....                                                                      | 30 |
| II. METODOLOGIA.....                                                                   | 34 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....                                                     | 35 |
| 2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....                                                       | 35 |
| 2.3 ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM<br>DEFICIÊNCIA (APIAD) ..... | 36 |
| 2.4 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL.....                                            | 37 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS.....                                                                 | 37 |
| 2.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS .....                                                | 38 |
| 2.7 DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS.....                                                      | 39 |
| 2.8 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO .....                           | 39 |
| 2.9 DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES .....                                                      | 39 |
| 2.10 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....                                                   | 41 |
| III. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....                                                  | 47 |

|                                                                                                            |                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 3.1 RESULTADOS DE NATUREZA DESCRITIVA.....                                                                 | 48                                  |
| 3.2 RESULTADOS DE NATUREZA INFERENCIAL .....                                                               | 52                                  |
| 3.2.1.1 – Hipóteses 2, 4, 6, 8, 11 – O contacto com pessoas com deficiência na<br>infância/juventude. .... | 52                                  |
| 3.2.1.2 Hipóteses 6 e 11– O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude.                    | 53                                  |
| 3.2.1.3 Hipóteses 2, 4 e 8 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude.<br>.....        | 54                                  |
| 3.2.2.1 Hipóteses 2, 4, 6, 8, 11 – Género.....                                                             | 55                                  |
| 3.2.2.2 – Hipóteses 6 e 11 – Género .....                                                                  | 56                                  |
| 3.2.2.3 – Hipóteses 2, 4 e 8 – Género .....                                                                | 57                                  |
| IV. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....                                                                           | 59                                  |
| V. CONCLUSÃO .....                                                                                         | 64                                  |
| 5. 1 CONCLUSÕES .....                                                                                      | 65                                  |
| 5. 2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....                                                                            | 66                                  |
| 5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....                                                                | 67                                  |
| VI. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS .....                                                                        | 68                                  |
| VII. ANEXOS .....                                                                                          | <b>Erro! Marcador não definido.</b> |

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** – Distrito

**Tabela 2** – Género

**Tabela 3** – Idade

**Tabela 4** – Experiência

**Tabela 5** – Habilitações

**Tabela 6** – Formação

**Tabela 7** – Nível

**Tabela 8** – Funções de gestão ou coordenação Pedagógica

**Tabela 9** – Ensino a alunos com deficiência

**Tabela 10** – Formação inicial

**Tabela 11** – Contactos Infância/Juventude

**Tabela 12.1** – Respostas na Dimensão D- vantagens da inclusão para os alunos com deficiência

**Tabela 12.2** – Respostas na Dimensão D- vantagens da inclusão para os alunos deficiência

**Tabela 12.3** – Respostas na Dimensão D- vantagens da inclusão para os alunos deficiência

**Tabela 13.1** – Respostas na Dimensão D1 – vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**Tabela 13.2** - Respostas na Dimensão D1 – vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**Tabela 14, 16,18,20,22,24 e 26** – Estatísticas Descritivas

**Tabela 15, 17,19,21, 23 e 25** – Teste T- Student para amostras independentes

## LISTA DE ANEXOS

**ANEXO 1** – *Instrumentarium: APIAD – Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência.*

**ANEXO 2** – Descrição da Amostra – Género, Idade, Habilitações, Formação, Nível Grupo Disciplinar, Funções ,Experiência e Resultado de Natureza descritiva.

**ANEXO 3** - Teste T- Student da Dimensão D, D1 e E em função do Contacto com pessoas com deficiência na infância/ juventude.

**ANEXO 4** - Teste T- Student da Dimensão D,D1 e E em função do Género

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, temos assistido a tentativas mais ou menos conseguidas de inovar os sistemas educativos, assumindo-se a opção de uma educação para todos, incluindo os que, por várias razões, apresentam diferenças individuais mais evidentes, como é o caso das pessoas com deficiência.

Segundo Balbás (1995), León (1995), Sánchez (1999) e Leitão (2003), citados por Vaz (2005), a formação é um desafio que se coloca à educação inclusiva, sendo um apoio essencial aos professores para se tornarem mais competentes na planificação do processo educativo de todos os alunos, na dinamização de procedimentos e contexto cooperativos de aprendizagem e na adesão a práticas mais colaborativas entre profissionais.

Para a concretização desta pretensão, considera-se fundamental a contribuição dos professores, exigindo-se-lhes novos papéis e atribuindo-se-lhes um papel determinante na formação de atitudes das crianças e jovens.

De acordo com Vaz (2005), embora se exija que os professores sejam indivíduos reflexivos e “agentes da sua própria mudança com capacidade de dar resposta à diversidade, na realidade (...) o ritmo que a exigência do poder político impõe à escola faz com que os professores não tenham tempo para assimilar essas mesmas mudanças e interiorizar a mudança ideológica que devirá supor uma reforma”.

Pede-se, assim, aos professores que eduquem todos sem excepção, respondendo à vontade política dos sistemas educativos, desenvolvendo a capacidade de harmonia com os outros, reforçando laços de cooperação e de solidariedade e aceitando a importância que todos, independentemente das suas peculiaridades, podem ter nas sociedades actuais.

O objectivo deste estudo passa então por investigar as atitudes dos professores em relação as vantagens da educação inclusiva, quer em relação aos alunos ditos normais, quer com deficiência, e perceber de que formas essas atitudes são influenciáveis, tendo em conta o género dos docentes, e de que modo o contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos mesmos.

Este estudo procurará assim analisar as atitudes dos professores de ensino regular, do Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e Secundário, face às vantagens inclusivas de alunos com deficiência e ditos normais e qual a relação que existe entre os factores “género” e “contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude”. Deste modo, esperamos contribuir para

uma melhor compreensão do papel que os professores desempenham na inclusão de alunos com deficiência, através da percepção das suas atitudes.

O nosso estudo foi estruturado em seis partes, das quais procuraremos dar conta acerca dos seus objectivos.

Na primeira parte, que diz respeito à Introdução e que se destina à apresentação sumária do problema, procuramos identificar a temática a abordar e definir os objectivos do estudo. Damos particular relevo à definição de alguns conceitos e ideias, na perspectiva de vários autores, terminando com a estrutura do estudo, onde se apresenta de forma objectiva a organização do trabalho e o conteúdo de cada capítulo que constitui o estudo.

O capítulo I corresponde à Revisão da Literatura e considera todo o enquadramento teórico inerente à pesquisa, bem como uma análise à literatura existente relacionada com a nossa investigação.

No capítulo II, referente à Metodologia aplicada, explanaremos o problema em estudo, a definição da amostra, referindo o contexto em que se situa, o campo de questionamento, os objectivos e as hipóteses que pretendemos confirmar.

O capítulo III destina-se à Apresentação dos Resultados. Através da estatística descritiva e inferencial, faremos a apresentação e tratamento dos dados e desenvolveremos alguns comentários, resultantes da reflexão que aqueles nos suscitam.

O capítulo IV é relativo à Discussão dos Resultados, onde se realiza uma análise e confronto dos resultados obtidos com os estudos referenciados na revisão da literatura.

Por último, na V parte deste estudo, apresentaremos as conclusões decorrentes da interpretação e análise dos dados obtidos, bem como algumas considerações finais sobre a problemática estudada e recomendações para futuras investigações na área.

No final faremos referência à bibliografia utilizada, assim como aos anexos do referido estudo.

## **I. REVISÃO DA LITERATURA**

## 1.1 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

*... A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo pelas consequências psicossociais, especialmente o tipo de interacção ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais (Glat, 2004, p.56 citado por Glat, 2007, p.28)*

Segundo a Organização Mundial da Saúde, “considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais, tendo em conta a idade, o sexo e os factores socioculturais dominantes”.

É pertinente clarificar que, embora comumente utilizadas como sinónimos, as denominações “deficiências” e “necessidades educativas especiais” detêm significados distintos. “O conceito de deficiência reporta-se às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educativa especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interacção do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara” (Glat, 2007, p.26).

Das quatro deficiências categorizadas no nosso estudo, importam definir cada uma delas:

**Deficiência Mental-** De acordo com Magalhães (2000, p.3), “Alunos com deficiência mental apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afectivo e motor; têm dificuldades na capacidade de aprender, na constituição da sua autonomia e nos processos de relação com o mundo.

Glat (2007, p.94) defende que as limitações causadas pela deficiência mental precisam de ser reconhecidas, mas não podem ser um empecilho para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Entre os aspectos que ainda dificultam a inclusão escolar destes alunos destaca-se a formação dos professores, não só sob o ponto de vista técnico, mas,

sobretudo, preparando-os para fazer da auto-reflexão e criatividade uma atitude profissional diária

**Deficiência Auditiva** – De acordo com Behares (1993,p.21) “ o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes”.

Segundo Silva (2001, p.43) é necessário enfatizar que as condições necessárias para o processo de aprendizagem do aluno surdo dependem, normalmente, do modo pelo qual são encaradas as suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional.

**Deficiência Visual** -A deficiência visual é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afecta de modo irrecuperável a capacidade de interpretar o tamanho, cor, distância, forma, posição ou movimento num campo mais ou menos abrangente (Carvalho,1997,p.7).

A escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de um modo geral, viável nas escolas regulares a todos os níveis, desde que lhes sejam facultadas os meios e condições necessárias para o desenvolvimento da sua autonomia e independência (Glat, 2007,.121).

**Deficiência Motora** – É denominada como a perda ou a redução da capacidade de movimento de qualquer parte do corpo. Indivíduos amputados, com hemiplegia (dificuldades motoras em um dos lados do corpo) ou usuários de cadeiras de rodas, são exemplos de sujeitos com deficiência motora (Glat, 2007,p.137).

## 1.2 CONCEITO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

*O termo “necessidades educativas especiais”, crescentemente questionado, designa, nas nossas escolas, os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a “média” (Rodrigues, 2001, p.15).*

A adopção do conceito de necessidades educativas especiais (NEE), que se concretizou com o intuito de substituir a classificação tipo lógica tradicional das diversas deficiências, baseada fundamentalmente em critérios médicos, representou, não apenas uma alteração terminológica mas, sobretudo, uma intenção efectiva de transformação do modo de perspectivar a educação especial e a educação dita regular (Madureira & Leite, 2003, citado por Direcção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008, p.23).

Leitão (2010, p. 17) considera que a existência de alunos com necessidades educativas especiais não deve ser apontada como um problema, na medida em que, segundo ele, essa linha de pensamento leva à “desresponsabilização e às práticas institucionais separadas”. O autor defende, então, a valorização destas situações, encarando-as como desafios, com o objectivo de conduzir a uma atitude de “responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas”.

Este conceito associa-se à intervenção educativa, onde se rejeita a categorização dos alunos e se privilegia avaliação das suas necessidades educacionais, nomeadamente no que diz respeito ao modo de aprendizagem e aos tipos de dificuldades e apoios. A partir deste processo, torna-se possível elaborar uma programação adequada às medidas de intervenção pretendidas, de forma a colmatar as necessidades dos alunos.

A inclusão deste conceito na educação teve implicações ao nível das formas de intervenção e do seu papel na educação especial, na medida em que se estendeu a sua abrangência todos os educandos que ao longo do seu percurso escolar apresentam problemas de aprendizagem, independentemente de serem ou não portadores de deficiência (Marques, 2008, p.8).

Um aluno com Necessidades Educativas Especiais caracteriza-se por apresentar problemas de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção especial e maiores recursos educativos, tendo sempre em consideração que os alunos podem ter perturbações específicas associadas ao seu desenvolvimento. Podemos, assim, dizer que o

conceito NEE não está ligado ao carácter patológico da criança, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativas (Madureira, 2006, p. 5).

O conceito NEE foi introduzido no Reino Unido pelo Warnock Report, em 1978, na sequência dos movimentos de integração que se faziam sentir um pouco por toda a Europa. Para efeitos da intervenção educativa, estes vieram pôr em causa os sistemas de categorização das eficiências, colocando antes a tónica na avaliação das características individuais dos alunos e responsabilizando-se a escola regular pela activação de medidas e recursos educativos especializados, adequados a cada situação específica. Neste contexto, o conceito NEE inclui todos os alunos que exijam recursos ou adaptações especiais no processo de ensino, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão, 1998, p. 23).

A Declaração de Salamanca, em 1994, vem fazer um apelo claro e inequívoco a todos os países para mobilizarem esforços no sentido da educação inclusiva, norteadas pelo princípio de que as escolas regulares devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, sociais ou outras. É realçado que as políticas educativas, a todos os níveis, do local ao nacional, devam determinar que as crianças com deficiência frequentem a escola da sua área de residência, isto é, a escola que frequentariam se não tivessem qualquer incapacidade (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Aceitando o princípio da educação para todos, a Declaração reconhece a necessidade de se promover a educação para todas as crianças e jovens no sistema regular de Ensino, enfatizando que aquelas que possuam necessidades educativas especiais devam frequentar escolas do ensino regular. O documento acrescenta, ainda, o seguinte manifesto:

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo “ (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Para Leitão (2003, p.10) “repensar a escola, hoje, significa vinculá-la ao conceito de inclusão, preocupação suprema da Declaração de Salamanca”, reconhecendo que esta, pelo seu enquadramento social, é um meio fundamental para atenuar as desigualdades e combater a discriminação.

No final da década de 80, o conceito NEE foi adoptado no nosso país, sendo que na década de 90, a publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, foi decisiva para garantir

o direito dos milhares de alunos que até à data estavam a ser educados em ambientes segregados à frequência de escolas regulares.

De acordo com Correia e Martins (2002, p. 14), este decreto declara, ainda, o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE), com o objectivo de responder às necessidades educativas específicas de cada aluno.

No Decreto-Lei 319/91, que se aplica todos os alunos com estatuto NEE que frequentem estabelecimentos de ensino públicos, são enumerados princípios introdutórios na legislação portuguesa:

- O conceito de “Necessidades Educativas Especiais” é seleccionado de acordo com critérios pedagógicos.
- A integração de alunos com NEE em escolas regulares responsabiliza as mesmas para a procura de respostas adequadas de acordo com as necessidades.

Segundo Correia e Martins (2002, p.14), o decreto 319/91 introduz, ainda, um novo conceito de *meio menos restritivo possível (MMRP)*, que se traduz na premissa de que a criança com NEE deve ser educada em conjunto com a criança sem NEE e que o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer apenas quando a natureza ou a gravidade da problemática o exija.

No entanto, não obstante o carácter inovador e franco deste conceito, e segundo o Ministério da Educação, constata-se que ao incluir um grupo muito heterogéneo de alunos, cujas dificuldades ou incapacidades podem variar de grau ligeiro a severo com necessidades educativas de índole mais ou menos prolongada, este projecto encontra-se, ainda, demasiado centrado nos problemas dos alunos, não tendo em consideração muitos dos factores que lhe são extrínsecos e que poderão constituir a causa primordial dessas dificuldades (DGIDC, 2008).

Segundo afirma Correia (1999, p.49), “é a partir da necessidade de se efectuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão, que poderemos classificar as NEE.” Assim, o autor considera que estas podem ser divididas em dois grandes grupos: **NEE Permanentes** e **NEE Temporárias**. O primeiro grupo caracteriza-se pela exigência de adaptações generalizadas do currículo, que se mantêm

durante a maior parte ou a totalidade do percurso escolar do aluno, adaptando-o às suas características. O segundo corresponde a uma modificação parcial do currículo escolar que visa a sua adaptação às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento.

Correia (1997, p.47) notifica, também, que a expressão NEE deriva “(...) de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social ou educacional”. O mesmo autor acrescenta que “(...) o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos (...) a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

O mesmo autor (1997, p.373) esclarece que, “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”.

O conceito NEE enfatiza, deste modo, a necessidade de se privilegiar a adequação de meios e recursos, essenciais para responder às diferentes necessidades, bem como a garantia de acesso ao currículo.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que derroga o Decreto-Lei nº 319/91, vem clarificar os destinatários da educação especial, partindo da distinção de alunos com NEE temporárias e alunos com NEE de carácter permanente.

Para os primeiros, a escola tem à sua disposição, no quadro do seu projecto de escola e da actividade docente, respostas educativas e escolares, no sentido de uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, associadas a medidas interventivas, como planos de recuperação, o acompanhamento individualizado, os créditos horários, os percursos alternativos, a mediação entre a escola e a comunidade e os cursos de educação e formação (DGIDC, 2008, p.12).

Para os alunos com NEE de carácter permanente (de alta intensidade e de baixa frequência), que carecem de apoio específico ao longo de todo o seu percurso escolar, o Decreto-Lei 3/2008 define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos sectores do ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais desses alunos (DGDIC, 2008, p.13).

Em síntese, o Decreto-Lei nº 3/2008, publicado no *Diário da República*, I Série, de 7 de Janeiro, vem enquadrar as respostas educativas, a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo, às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

### 1.3 O PERCURSO DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

*“Com a integração abandona-se a visão global, uniforme e estereotipada da aula como um conjunto homogêneo de alunos, para a aula como um conjunto heterogêneo, singular e individual de alunos” (Latas, Angeles, 1992, p.23, citado por Armindo, 2001)*

A escola integrativa (a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais) foi, em Portugal, a primeira forma de sensibilização da escola para a diferença. Segundo o autor Rodrigues (2001, p.18), o Decreto-Lei 319/ 91, de 23 de Agosto, publicado pelo Ministério da Educação, é bem elucidativo das modificações que, ao abrigo da perspectiva da escola inclusiva, podiam se feitas na escola tradicional (alterações e adaptações curriculares, avaliação, frequência, etc.).

O modelo referido desenvolveu-se rapidamente em Portugal, com as respectivas reestruturações que se verificaram a seguir ao 25 de Abril. No entanto, para Rodrigues (2001, p.19), foram verificadas ao longo do tempo algumas contradições, expressas no modelo integrativo, na medida em que se categorizaram dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades ditas normais e os alunos com as efectivas necessidades educativas especiais. Esta dicotomia gerou situações de desigualdade, verificando-se que eram facultadas condições especiais de acesso ao currículo e atendimentos personalizados aos alunos que tinham o estatuto de NEE, enquanto os alunos sem deficiência identificada não recebiam nenhum apoio educativo, ainda que apresentassem dificuldades de aprendizagens ou problemas comportamentais e de insucesso escolar. Desta forma, os alunos com necessidades ditas normais acabavam por ser negligenciados por falta de atenção e esquecimento.

A escola integrativa é, assim, segundo Cortesão e Stoer (1996), citados por Rodrigues (2001, p.18), uma escola com “daltonismo cultural”, dado que só identifica dois tipos e valores de diferença, ignorando os outros valores do espectro.

De facto, a diversidade humana dentro das nossas escolas leva, sem dúvida, à falência de um modelo de ensino assente no chamado processo de ensino normal, estático, segmentado e atemporal onde a singularidade de cada aluno perde significado, obrigando-o a adaptar-se ao sistema pré-estabelecido (Armindo, 2001, p.4).

Assim, para Rodrigues (2001, p.18), apesar de ter alertado a escola tradicional para a diferença, a escola integrativa fica francamente aquém do objectivo de integrar todos os

alunos, conseguindo, na melhor das hipóteses, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência. Este sistema homogeneizador não serve efectivamente os objectivos da integração, devido ao facto da escola integrativa se ter preocupado apenas com o apoio ao aluno e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema escolar.

Booth (1999), Hegarty (1993) e Barton & Corbett (1993), citados por Rodrigues (2006, p.19), afirmam a insatisfação crescente com o modelo integrativo enquanto constructo, reconhecendo a necessidade do seu abandono para que seja substituído por um termo mais significativo, que considere a participação dos alunos na vida académica e social da escola regular e que evite os “perigos da complacência”.

Com as ambiguidades deste conceito, a escola integrativa passa a ser substituída pela escola inclusiva, através da “Declaração de Salamanca”. Segundo Marques (2008, p.81), todo o documento direcciona a educação e as filosofias inclusivas, nomeadamente as “escolas para todos” enquanto instituições que, para além de incluírem todas as pessoas, dêem uma resposta adequada e contextualizada, permitindo a obtenção de um sucesso educativo nacional.

O conceito original de “Inclusive School” implica uma pedagogia centrada na criança, capaz de a educar com sucesso, mesmo àquela que sofre de grandes desvantagens, ou seja, uma escola que assegure uma educação de qualidade a todas as crianças, mas que ajude a mudar as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade integradora (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 1994).

As escolas devem assim, reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, ajustando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação, independentemente das suas condições físicas sociais, linguísticas e outras.

## 1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (Leitão, 2010 p.2)*

Para Hegarty (1994), citado por Rodrigues (2003,p.69.), “A Educação Inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular”.

O mesmo autor (2002), citado por Rodrigues (2006, p.72), define, ainda, Educação Inclusiva como “uma forma de reformar as escolas, ou criar novas escolas, nas quais as crianças que outrora tinham sido excluídas e marginalizadas, possam receber uma Educação adequada. “

Outros autores, como Smith e Bryant (2008) defendem que 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.

Segundo Bénard da Costa, Leitão, Morgado e Pinto (2006, p.10), o conceito de Educação Inclusiva insere-se “na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.”

Para Rodrigues (2006, p.20), a definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspectivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade.

De acordo com a opinião dos autores mencionados, a Escola deve, assim, servir como um meio de inserção a todos os alunos, não discriminando qualquer tipo de deficiência, pois é fundamental que todos os intervenientes no processo compreendam o conceito de inclusão e todos os benefícios que este traz a toda a sociedade.

Para muitos autores, nomeadamente Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira e Magalhães (2007, p.13), ainda que se tenha assistido, recentemente, a um crescente interesse pela ideia de Educação Inclusiva, este campo mantém-se confuso nas suas implicações.

Para Leitão (2010, p.21), o acesso à inclusão e às respectivas condições de vida e aprendizagem que lhe são inerentes, deve abranger todos os alunos e não apenas alguns “ (...) todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.”

O mesmo autor reforça, ainda, que quando falamos de inclusão, não podemos associar o conceito a um sistema de educação especial estruturado, onde é possível “criar recursos e medidas adicionais nas escolas que respondam às necessidades específicas dos alunos elegíveis para esse sistema, medidas quase sempre isoladas, segmentares e localizadas, exteriores à dinâmica escolar, à sala de aula, ou seja, no contexto de uma escola que, nas suas linhas gerais se mantém, ela própria, mais ou menos inalterada” (Leitão, 2010, p.2).

De acordo com Rodrigues (2006, p.18), a Educação Inclusiva apresenta-se como um processo dinâmico que necessita de revisão constante, contextualizada e estendida a diversas componentes, tais como: a capacidade de inclusão de todas as crianças desde o início da escolaridade, a criação de condições para dar a todos uma resposta educativa global e a diferenciação estratégica ao nível do domínio específico a que esta se impuser.

Rodrigues (2006, p.72) desperta, também, para o facto de que as escolas “que se transformam para ir ao encontro das necessidades educacionais dos seus alunos com deficiência, geralmente, adaptam-se de forma a providenciar um maior e mais eficaz envolvimento de aprendizagem, abarcando, simultaneamente, todos os outros alunos.”

Para implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva é fundamental que a escola adopte um novo modelo de acesso a todos os alunos e sua permanência, em que, segundo Glat (2007, p.16) “os mecanismos de selecção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. A mesma autora menciona, ainda, a necessidade de formação de professores e de uma equipa de gestão, bem como uma revisão das formas de interacção vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

Segundo descrevem Rodrigues e os restantes autores da sua obra (Rodrigues et al 2007, p.28), “uma escola Inclusiva, parafraseando Booht & Ainscow (2002), nunca está parada, pois a Inclusão é um processo permanente para proporcionar a aprendizagem e a participação a todos os alunos, implicando, em simultâneo, uma análise metódica no sentido de reduzir os obstáculos que se interponham à mesma.”

Assim sendo, o conceito de Inclusão no âmbito da Educação compromete-se, em primeiro lugar, a rejeitar o princípio da exclusão ao nível presencial e académico de qualquer

aluno inserido na comunidade escolar. Por esta razão, de acordo com Rodrigues (2006, p.78), a escola que pretender seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado, para atingir uma qualidade académica e sociocultural sem discriminação.

## 1.5 VANTAGENS DA INCLUSÃO

*“A filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ” (Correia, 2005, p. 14).*

A educação de qualidade é aquela que prepara todos os alunos da comunidade escolar, de forma mais efectiva, para lidarem com situações sociais específicas, tornando-os aptos para ultrapassarem qualquer problema (Rodrigues, 2006, p.86).

No contexto educativo, Correia e Serrano (2000), citados pelo mesmo autor, “apresentam as vantagens da filosofia inclusiva como evidentes no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve, de uma forma diferenciadamente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.”

As vantagens da Inclusão sobrepõem claramente os problemas ainda existentes neste domínio, sendo, por isso, fundamental sistematizar as vantagens na perspectiva da comunidade escolar, dos professores, dos alunos com NEE e dos alunos ditos normais.

Segundo Correia & Martins (2002, p.28) de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio de acordo com as necessidades de cada aluno. No entanto, os mesmos autores salientam que, para o estabelecimento de uma mudança efectiva, é necessário “ que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas, mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade” .

Relativamente à perspectiva dos professores, Power-de Fur e Orelove (1997) citados por Correia & Martins (2002, p.27) referem que “a investigação tem mostrado que os professores que desempenham funções em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE” .

Ainda segundo os autores mencionados (p.27), a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, nomeadamente, os professores de educação especial, permite desde logo aliviar muita da pressão associada ao ensino, na medida em que estes apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que os restantes colegas que leccionam em classes tradicionais. Este trabalho cooperativo permite, por outro lado, a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento de comunicação entre a comunidade escolar.

Leitão (2010, p.20) refere, neste contexto, que o trabalho de inclusão escolar se centra no esforço de reencontrar constantemente as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem a interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.

Rodrigues e Magalhães (2007,p. 83), salientam que são diversos os estudos que apresentam claras vantagens da Escola denominada para Todos, sendo que o impacto desta, parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades especiais e respectivas famílias e as crianças com desenvolvimento “dito normal” e suas famílias.

Quanto ao aluno com NEE, de acordo com Correia & Martins (2002, p.27), a inclusão reconhece o direito de este aprender junto com os seus colegas sem NEE, proporcionando-lhe aprendizagens similares e interacções sociais adequadas. Pretende, também, retirar-lhe o estigma da deficiência, preocupando-se com o desenvolvimento global de um espírito de pertença, através da participação em todos os aspectos da vida escolar, sem nunca esquecer a resposta às suas necessidades específicas.

Para Leitão (2010, p.21), o processo inclusivo na vida dos alunos com NEE só ganha contornos positivos “quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam”.

A filosofia da inclusão permite, também, trazer inúmeras vantagens aos alunos sem NEE, pois ” têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, ou seja, aprendem que cada um, independentemente dos seus atributos, tem sempre algo de valor a dar aos outros” (Correia & Martins, 2002, p.28).

De acordo com estudos realizados, investigadores encontraram aspectos positivos no seio da Escola Inclusiva, nomeadamente a interacção dos alunos 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, Sherril, & Jankowski, 2000).

Estudo realizados por Cross, Traub, Pishgahi e Sheldon (2004); Wolery e Wilbers (1994) e Odom e Brown (1993), citados por Rodrigues e Magalhães (2007, p.91), corroboram que relativamente às crianças com desenvolvimento dito normal, as opiniões dos pais e professores revelaram que aquelas se mostraram bastante prestáveis para as crianças com deficiência e que parecia estarem precocemente a aprender questões relacionadas com solidariedade e aceitação das diferenças.

Rodrigues e Magalhães (2007, p. 83), salientam que são diversos os estudos que apresentam claras vantagens da Escola denominada para Todos, sendo que o impacto desta, parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças com necessidades especiais e respectivas famílias e as crianças com desenvolvimento “dito normal” e suas famílias.

Segundo os autores que cooperam com Rodrigues (Rodrigues et al, 2007, p.27), “assumir que todos os alunos aprendam juntos e que têm direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças, é a concepção da Escola Inclusiva”. Neste sentido, os autores acentuam a pertinência para que as estruturas escolares se organizem, criando e reivindicando um conjunto de apoios e serviços, de modo a serem um ambiente potenciador de aprendizagem, satisfazendo as diversas necessidades dos seus alunos.

Apesar das vantagens apresentadas, Correia (2005, p.15) menciona que “este processo inclusivo exige dos professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades. Estes deparam-se, muitas vezes, com dilemas éticos e profissionais e com questões legais e administrativas, onde nem sempre é possível praticarem um ensino altamente individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes”.

Leitão (2010, p.21) sintetiza que “na perspectiva da inclusão escolar, o centro da mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interacções e as interdependências entre alunos. “

Por outro lado, Costa (1999, p.25) resume as vantagens deste sistema, considerando que a educação inclusiva se justifica porque é eficaz, porque dispensa elevadíssimos custos das escolas especiais, correspondendo à expectativa dos pais e, sobretudo, porque se insere na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano livre e igual em direitos e dignidade.

## 1.6 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO

*“A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas” (Rodrigues, 2001, p.103).*

De acordo com Correia e Martins (2002, p.52), o professor é considerado como um recurso crucial para a criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes desempenham um papel importante para a promoção de uma inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, caso contrário, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos referidos colegas.

Os mesmos autores declaram, ainda, que as expectativas dos professores em relação aos alunos com NEE devem elevadas, sendo os seus conhecimentos ferramentas que lhes permitam responder da forma mais acertada às suas necessidades individuais, reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas.

Quando o professor se sente pouco competente para ensinar alunos com NEE, este terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas, que se traduzem numa menor interação e atenção a estes alunos. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor (Rodrigues, 2001, p.103).

Estas considerações levam a afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências a ensinar.

Para Rodrigues (2001, p.88), “a escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais. Isto é particularmente verdadeiro quando se trata de escolas inclusivas”. O autor defende que as crianças que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem não conseguem, em termos gerais, aprender porque não são suficientemente bem ensinadas. A questão que se coloca é que provavelmente ensiná-las é uma tarefa profissionalmente exigente e só será alcançada se existir um efectivo investimento na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos da escola.

Leitão (2006), defende que “a forma como se transmite e ensina tem de ter em conta o perfil individual do aluno, a utilização de recursos, não só materiais mas, e principalmente,

humanos, porque numa lógica inclusiva os recursos mais importantes são os alunos e não os materiais.” Segundo o autor, o professor é, assim, um gestor de recursos da comunidade educativa que estabelece uma interligação entre todos os envolvidos.

De acordo com Rodrigues (2006, p.80), o desenvolvimento das competências dos professores para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço, uma vez que em Educação Inclusiva o comprometimento para a educação de todos os alunos é de toda a escola.

Para Gotti (1998), a Universidade, além de proporcionar cursos de pós-graduação, deve envolver-se em pesquisas sobre o ensino aos portadores de necessidades especiais, desenvolvendo instrumentos e recursos que facilitem a vida das pessoas.

Mesquita & Rodrigues (1994), referem que seria importante que a formação inicial dos professores do ensino regular incluísse aspectos referentes à intervenção educativa com alunos com NEE. No que diz respeito à formação em serviço, a estruturação de programas que envolvam uma forte componente prática é um aspecto crucial para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

No entanto Ainscow (2000), citado por Santos & César (2010, p.159), alerta para a realidade de que, “apesar das alterações nos planos curriculares dos cursos de formação graduada e pós-graduada, continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas das escolas do ensino regular português”.

Em Portugal, alguns estudos têm vindo a indicar que as carências de pessoal/recursos ainda se fazem sentir de uma forma muito acentuada, o que provoca a elevação dos níveis de preocupação relativamente à prática de uma Educação Inclusiva, bem com as atitudes que promovem a segregação dos alunos em condição de NEE (Santos, 2008; Freire, 2006 e Rodrigues, 2003 citados por Santos & César, 2010, p.163). No entanto, quando enquadrados num projecto de investigação, os professores com uma carreira de docência recente manifestam actuações mais inclusivas e uma maior capacidade de ultrapassar as preocupações iniciais, sendo, em muitos casos, potenciais motores de mudança nas escolas (Santos e César, 2010, p.164).

O'Donoghue & Chalmers (2000), citados por Sant'Ana (2005, p.227), apresentam estudos acerca da actuação do professor em classes inclusivas que defendem que o sucesso da sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas, tais como: a adopção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa

(O'Connor & Jenkins, 1996 citados por Sant'Ana, 2005, p.228); a adaptação ou reconstrução de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para cada aluno; o estabelecimento de novas formas de avaliação e o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional (Sant'Ana, 2005, p.228).

Para Correia (2006, p. 60) os padrões de ética e deontologia profissionais podem influenciar a forma como se processam os serviços de educação especial para os alunos com NEE. Deste modo, qualquer conduta que se afaste das responsabilidades educativas de todos os envolvidos na educação dos alunos NEE, “da promoção de estratégias educativas e comportamentais debaixo da supervisão de educadores/professores de educação especial e de quaisquer outros indivíduos que possam prestar serviços e apoios especializados, pode constituir-se como um atentado aos direitos dos alunos com NEES e de suas famílias”.

Podemos concluir que a formação e desenvolvimento dos professores são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas. Dificilmente avançaremos para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam competências suficientes para ensinar todos os alunos.

## 1.7 ATITUDES

“A atitude define-se como estado mental e neural de prontidão organizado através da experiência, exercendo uma influência directiva ou dinâmica face à resposta do indivíduo a todos os objectivos ou situações como que se relaciona” (Alliort, 1935, citado por Monteiro, 2008, p.106).

Herzlich (1972), citado por Oliveira (2003, p.14) define atitude “como uma força, o esquema adquirido, que leva o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira e exprime a orientação geral, positiva ou negativa face ao objectivo da representação”.

Em 1984, Stokk citado por Oliveira, 2003, p.15 define atitude como “tendência para responder de uma maneira particular com base em componentes avaliativas emocionais e subjectivas.” Acrescenta, ainda, que “a atitude é uma força ou um esquema adquirido, que leva o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira.”

De acordo com Pinto (2005), citado por Monteiro (2008, p.43), “a atitude é um conceito latente, susceptível de definições e de operacionalizações muito diversas. Embora alguns autores sustentem a natureza unidimensional das atitudes, a tradição dominante é a de considerar as atitudes como constructos multidimensionais.

Por outro lado, Santo & César (2010, p. 160) consideram que as atitudes são “aquilo que direcciona as formas de actuação em termos de valores e crenças e, por isso, podem ser susceptíveis de mudança.”

Segundo Krech, Crutchfield & Ballachey (1969) e Rodrigues (1973), citados por Omote, Oliveira, Baleotti & Martins (2005, p.388), o conceito de atitudes sociais parece moldar-se com o estudo das reacções das pessoas face à inclusão. Por ser um assunto actual com carácter relevante e por envolver valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social, as reacções manifestadas face à inclusão possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se encontram vinculados às atitudes sociais.

Para Bender, Scott & Vail (1995), “a partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adoptam nas suas salas de aula.” Os autores mencionados evidenciam a ideia de que os professores que demonstram atitudes negativas em relação à inclusão utilizam estratégias de ensino inclusivas com menos frequência do que os com atitudes positivas.

Na mesma linha de pensamento Forlin, Tait, Carroll & Jobling (1999), Strecht (2003) e Sá (2008), citados por Santos & César (2010, p.160), destacam que a relação entre a existência de atitudes menos favoráveis face à educação de alunos com NEE e as baixas expectativas apresentadas por parte de professores e outros agentes educativos, face ao sucesso escolar destes alunos, em especial aqueles que revelam comportamentos mais agressivos/ indisciplinados.

Autores como Cross, Traub, Pishgahi e Sheldon (2004), citados por Rodrigues e Magalhães (2007, p.90), constataram nos seus estudos que as atitudes bem como as práticas do professor do ensino regular, parecem ter uma influência determinante no sucesso de crianças com deficiência, quando estas fazem parte de salas de aula inclusivas.

Ainscow (2000) citado por Rodrigues (2006, p.19) afirma que a construção de escolas inclusivas implica a modificação intrínseca de atitudes, dando-se ênfase aos processos de escuta, à diferença individual, a uma reflexão por parte de todos os agentes das barreiras à participação, à dinamização dos recursos nos apoios às aprendizagens, ao desenvolvimento de uma linguagem ligada à prática, à partilha do poder e à criação de condições no sentido da autonomização enquanto instituição, de forma a poder aceitar riscos.

De acordo com Herslich (1972), citado por Oliveira (2003, p.16), as atitudes assumidas pelos professores em relação aos seus alunos são determinadas por ideias pré-concebidas que estes desenvolvem acerca dos mesmos. Este processo corresponde, portanto, a uma “ organização durável das percepções e dos conceitos relativos a um certo aspecto do mundo do indivíduo, o que neste caso pressupõe um conhecimento do objecto (aluno) e das circunstâncias onde o contacto se estabelece (a Escola).

Outros autores como Alexander & Strain (1978); Horne (1979) e Millian (1978) citados por Oliveira (2003, p.16) acham que um contacto direto com crianças com deficiência, ligado a uma formação teórica, pode melhorar as atitudes dos professores.

Hegarty (1994) citado por Oliveira (2003, p.17) constata que nos vários estudos realizados acerca do comportamento dos professores perante a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, as atitudes são consideradas um factor decisivo para a concretização de uma Escola inclusiva. Williams (1993) citado por Oliveira (2003, p.17) verifica que todos os seus estudos indicam que o sucesso da integração depende das atitudes positivas. O número de anos de experiência de integração dos professores contribui para o aumento de atitudes positivas (Garcia & Alouro, 1985 citado por Oliveira, 2003, p.17).

Segundo Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007) citado por Santos & César (2010, p.176), no que concerne às atitudes face à inclusão, a maioria dos estudos revelam que os agentes educativos assumem condutas favoráveis face à inclusão. No entanto, os mesmos autores afirmam que outros estudos, sugerem que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos NEE, do que os do género masculino.

Ainda em relação ao género, uma enorme diversidade de estudos, referem que o feminino tem tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com deficiência (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995, citados por Nobre 2009, p.24).

Aloia et al. (1980); Downs & Williams (1994); Folsom-Meek, Groteluschen & Krampf (1999) e Schmidt-Gotz et al. (1994) citados por Campos e Cortez (2009, p.8), confirmam que as docentes têm atitudes significativamente mais favoráveis, face ao ensino de alunos com deficiência, em relação aos homens. Esta diferença pode dever-se à maior sensibilidade que as mulheres apresentam em relação à problemática da deficiência.

No entanto, e de acordo com Rodrigues (2003), os estudos feitos relativamente às atitudes mais ou menos positivas dos Professores de Educação Física (PEF) face à inclusão de alunos com NEE revelam diferenças que dependem de vários factores, entre os quais se destacam os seguintes: o género do professor (as mulheres evidenciam atitudes mais positivas que os homens), a experiência anterior (os professores com mais experiência demonstram atitudes mais positivas) e o conhecimento da deficiência do aluno (os professores que conhecem melhor a deficiência evidenciam atitudes mais positivas) (Jansma & Schultz, 1982; Marston & Leslie, 1983).

O nível de contacto tem surgido também como um factor determinante para criar atitudes positivas face à deficiência (Forlin et al., 1999a; Gregory, 1997; Hastings et al., 1996 citados por Poças 2009, p.66).

Autores como Wolery e Wilbers (1994), citados por Rodrigues e Magalhães (2007, p.91), referem ainda que de um modo geral, a atitude dos professores face à inclusão é bastante positiva, manifestando-se, ainda assim algum receio que o processo inclusivo, não resulte, devido a elevados rácios criança- técnico, à falta de preparação e à falta de apoio por parte dos educadores do ensino especial. Do mesmo estudo dos autores mencionados, outro dado curioso que sobressai, deriva do facto, que ter uma criança com deficiência incluída na sala de aula parece ter tido um efeito positivo no robustecimento da percepção do professor

sobre as suas capacidades para ensinar qualquer criança, quer tenha ou não problemas de desenvolvimento.

## **II. METODOLOGIA**

Após a realização do enquadramento teórico dos vários conceitos inerentes ao estudo, bem como a revisão geral dos distintos autores que elaboraram trabalhos na área de investigação em causa, torna-se fundamental apresentar os procedimentos metodológicos adoptados ao longo do estudo.

Assim sendo, 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 em estudo. Posteriormente, terminaremos este capítulo, com a caracterização da amostra no que se refere ao distrito de leccionação, género, idade, experiência profissional, habilitações literárias, escola de formação, nível de ensino, função de gestão ou coordenação pedagógica, ensino a indivíduos com deficiência, formação inicial e contacto com a deficiência.

## **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO**

Esta investigação é de carácter exploratório, no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Segundo Vergara (1998), a investigação exploratória é realizada numa área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado.

Para a realização do estudo, recorreremos à investigação quantitativa que se baseia na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como questionários de resposta fechada, sendo que os resultados finais são depois apresentados num relatório do tipo estatístico.

Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias.

## **2.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Para a 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.

### **2.3 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 com deficiência, 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.

No que respeita à sua caracterização, trata-se de um questionário do tipo fechado pois tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Os questionários fechados são ainda bastante objectivos e requerem um menor esforço por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

## **2.4 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL**

Relativamente à ficha de caracterização individual, esta foi utilizada com o objectivo de recolher informação adicional sobre as características de cada participante no estudo e com intuito de caracterizar a amostra de forma mais pormenorizada. Esta ficha fez parte integrante do questionário e inclui 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;

## **2.5 PROCEDIMENTOS**

Após conclusão do processo de pré-validação do questionário, seguiu-se a recolha de dados com a aplicação do instrumento de avaliação em vários Distritos do País, nomeadamente, Lisboa, Setúbal, Faro e Coimbra. Dado que o estudo foi dirigido aos professores, os principais locais de distribuição de questionários seriam as instituições escolares. O contacto com os inquiridos foi feito de modo informal e em alguns casos com um pedido de autorização às respectivas direcções dos estabelecimentos de ensino em que leccionam.

Para uma correcta condução na aplicação dos testes, foi explicado aos inquiridos o objectivo do estudo 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.

## **2.6 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS**

Os dados recolhidos através da aplicação dos instrumentos de medida (APIAD) e a ficha de caracterização individual, foram tratados em formato informático através da utilização de um software apropriado. Em anexo encontram-se todos os dados recolhidos, assim como os resultados da aplicação das diversas técnicas estatísticas utilizadas.

No que diz respeito ao tratamento estatístico, utilizamos a estatística descritiva, (médias, desvios-padrão, frequências relativas e absolutas) apresentando o cálculo dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, para organização e análise dos dados relativos à amostra. Relativamente à análise inferencial, usou-se o teste t de Student para amostras independentes, pois estamos a comparar dois grupos e a variável dependente é de tipo quantitativo. Os pressupostos deste teste nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados.

No que se refere ao primeiro pressuposto, como os grupos a comparar têm dimensão superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene. O nível de significância de referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi  $(\alpha) \leq 0,05$ . A análise estatística foi efectuada com o apoio do SPSS ( StatisticalPackage for the Social Sciences) versão 18.0 para Windows.

## 2.7 DEFINIÇÃO DOS OBJECTIVOS

O objectivo do presente estudo será avaliar “As atitudes dos professores face às Vantagens da Educação Inclusiva, quer para os alunos com deficiência, quer para os alunos ditos normais.

Assim, considerando a importância das atitudes dos professores na resposta à mudança educativa, pareceu-nos pertinente o estudo das atitudes dos docentes face às vantagens de uma educação escolar inclusiva, e averiguar a forma como as atitudes são influenciadas por factores previamente estabelecidos, como, o género e o contacto na infância/juventude com indivíduos com deficiência

## 2.8 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

### Variáveis Independentes

- Contacto com pessoas com deficiência na infância/ juventude.
- Género

### Variáveis Dependentes

- Atitude dos professores em relação às vantagens para a 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.

## 2.9 DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES

**1H0** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

**1H1** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

**2H0** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**2H1** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**3H0** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

**3H1** – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

**4H0** – O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

**4H1** - O Género, no ensino de alunos com deficiência influencia, positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.

**5H0** - O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**5H1** - O Género, no ensino de alunos com deficiência, influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

**6H0** - O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

**6H1** – O Género, no ensino de alunos com deficiência influencia, positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.

## 2.10 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram no estudo 741 professores. A sua distribuição por distrito pode ser apreciada na tabela nº1. Os distritos mais representados são Lisboa (47,2%), Faro (27,1%) e Setúbal (15,5%).

**Tabela 1- Distrito**

|          | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|----------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Aveiro   | 2          | ,3          | ,3                 | ,3                    |
| Braga    | 7          | ,9          | ,9                 | 1,2                   |
| Coimbra  | 14         | 1,9         | 1,9                | 3,1                   |
| Faro     | 201        | 27,1        | 27,1               | 30,2                  |
| Leiria   | 37         | 5,0         | 5,0                | 35,2                  |
| Lisboa   | 350        | 47,2        | 47,2               | 82,5                  |
| Santarém | 2          | ,3          | ,3                 | 82,7                  |
| Setúbal  | 115        | 15,5        | 15,5               | 98,2                  |
| Viseu    | 13         | 1,8         | 1,8                | 100,0                 |
| Total    | 741        | 100,0       | 100,0              |                       |

No que se refere ao género dos inquiridos, a maioria encontra-se afecta ao género feminino (72,2%) enquanto o género masculino se encontra representado por apenas 27,8% do total.

**Tabela 2 - Género**

|           | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|-----------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Feminino  | 535        | 72,2        | 72,2               | 72,2                  |
| Masculino | 206        | 27,8        | 27,8               | 100,0                 |
| Total     | 741        | 100,0       | 100,0              |                       |

A distribuição das idades por escalões etários evidencia uma amostra com clara predominância dos professores do escalão 30-40 anos (38,0%). Os mais novos representam 15,4% e os mais velhos 17,7%.

**Tabela 3 - Idade**

|           | Frequência | Porcentagem | Porcentagem | Porcentagem |
|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
|           | a          | m           | válida      | acumulada   |
| < 30 anos | 114        | 15,4        | 15,4        | 15,4        |
| 30-40     | 281        | 37,9        | 38,0        | 53,5        |
| 41-50     | 213        | 28,7        | 28,8        | 82,3        |
| > 50 anos | 131        | 17,7        | 17,7        | 100,0       |
| Total     | 739        | 99,7        | 100,0       |             |
| Omissos   | 2          | ,3          |             |             |
| Total     | 741        | 100,0       |             |             |

Em termos de experiência profissional, uma maioria muito significativa tem mais de 10 anos de experiência (62,8%). Os professores menos experientes profissionalmente representam 15,8% do total de inquiridos.

**Tabela 4 - Experiência**

|           | Frequência | Porcentagem | Porcentagem | Porcentagem |
|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|
|           | a          | m           | válida      | acumulada   |
| < 5 anos  | 117        | 15,8        | 15,8        | 15,8        |
| 5 – 10    | 158        | 21,3        | 21,4        | 37,2        |
| > 10 anos | 464        | 62,6        | 62,8        | 100,0       |
| Total     | 739        | 99,7        | 100,0       |             |
| Omissos   | 2          | ,3          |             |             |
| Total     | 741        | 100,0       |             |             |

A habilitação académica predominante é a Licenciatura (75,0%). Os mestrados representam 10,5% e os doutoramentos 10,4%. Um pouco mais de metade dos professores concluíram os seus cursos em Universidades públicas (54,5%).

**Tabela 5 - Habilitações**

|               | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|---------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Bacharelato   | 19         | 2,6         | 2,6                | 2,6                   |
| Licenciatura  | 556        | 75,0        | 75,0               | 77,6                  |
| Pós-graduação | 85         | 11,5        | 11,5               | 89,1                  |
| Mestrado      | 78         | 10,5        | 10,5               | 99,6                  |
| Doutoramento  | 3          | ,4          | ,4                 | 100,0                 |
| Total         | 741        | 100,0       | 100,0              |                       |

**Tabela 6- Formação**

|                   | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|-------------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Univ. públicas    | 404        | 54,5        | 54,5               | 54,5                  |
| Univ. privadas    | 79         | 10,7        | 10,7               | 65,2                  |
| Esc. Sup. Pública | 150        | 20,2        | 20,2               | 85,4                  |
| Esc. Sup. Privada | 82         | 11,1        | 11,1               | 96,5                  |
| ULHT              | 26         | 3,5         | 3,5                | 100,0                 |
| Total             | 741        | 100,0       | 100,0              |                       |

A maioria dos professores lecciona no ensino secundário (47,0%). Seguem-se depois os que leccionam no 2º e 3º ciclo (33,6%) e os que leccionam no 1º ciclo (13,2%).

**Tabela 7 - Nível**

|               | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|---------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Pré-escolar   | 45         | 6,1         | 6,1                | 6,1                   |
| 1º ciclo      | 98         | 13,2        | 13,2               | 19,3                  |
| 2º e 3º ciclo | 249        | 33,6        | 33,6               | 53,0                  |
| Secundário    | 348        | 47,0        | 47,0               | 100,0                 |
| Total         | 740        | 99,9        | 100,0              |                       |
| Omissos       | 1          | ,1          |                    |                       |
| Total         | 741        | 100,0       |                    |                       |

Uma percentagem elevada dos professores inquiridos (70,8%) desempenha, ou já desempenhou, funções de gestão ou coordenação pedagógica.

**Tabela 8 – Funções de gestão ou coordenação pedagógica**

|         | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|---------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Não     | 489        | 66,0        | 70,8               | 70,8                  |
| Sim     | 202        | 27,3        | 29,2               | 100,0                 |
| Total   | 691        | 93,3        | 100,0              |                       |
| Omissos | 50         | 6,7         |                    |                       |
| Total   | 741        | 100,0       |                    |                       |

E uma percentagem muito semelhante indica que já tiveram experiência no ensino de alunos com deficiência (76,1%).

**Tabela 9 - Ensino a alunos com deficiência**

|          | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|----------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Não      | 173        | 23,3        | 23,9               | 23,9                  |
| Sim      | 552        | 74,5        | 76,1               | 100,0                 |
| Total    | 725        | 97,8        | 100,0              |                       |
| Omissões | 16         | 2,2         |                    |                       |
| Total    | 741        | 100,0       |                    |                       |

Apenas 27,% indica que tiveram cadeiras que o levaram ao contacto com pessoas com deficiência.

**Tabela 10 - Formação inicial**

|       | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|-------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Não   | 541        | 73,0        | 73,0               | 73,0                  |
| Sim   | 200        | 27,0        | 27,0               | 100,0                 |
| Total | 741        | 100,0       | 100,0              |                       |

Mais de metade da amostra (54,7%), no entanto, afirma ter tido na sua infância/juventude contactos com pessoas com deficiência.

**Tabela 11 - Contactos infância/juventude**

|          | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|----------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Não      | 335        | 45,2        | 45,3               | 45,3                  |
| Sim      | 405        | 54,7        | 54,7               | 100,0                 |
| Total    | 740        | 99,9        | 100,0              |                       |
| Omissões | 1          | ,1          |                    |                       |
| Total    | 741        | 100,0       |                    |                       |

### **III. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

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

### 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.

Nas tabelas nº 12 e nº 13 apresentamos as respostas dos professores inquiridos nas dimensões em análise. Realçamos as respostas mais frequentes (resposta modal).

*Tabela 12.1 – Respostas na dimensão D Vantagens da Inclusão para os alunos com Deficiência*

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

|                      |       | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Total |
|----------------------|-------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
| Deficiência motora   | Freq. | 15                  | 33       | 97                        | 390      | 206                 | 741   |
|                      | %     | 2,0                 | 4,5      | 13,1                      | 52,6     | 27,8                | 100,0 |
| Deficiência auditiva | Freq. | 37                  | 79       | 134                       | 351      | 139                 | 740   |
|                      | %     | 5,0                 | 10,7     | 18,1                      | 47,4     | 18,8                | 100,0 |
| Deficiência visual   | Freq. | 48                  | 87       | 141                       | 335      | 130                 | 741   |
|                      | %     | 6,5                 | 11,7     | 19,0                      | 45,2     | 17,5                | 100,0 |
| Deficiência mental   | Freq. | 73                  | 107      | 148                       | 291      | 122                 | 741   |
|                      | %     | 9,9                 | 14,4     | 20,0                      | 39,3     | 16,5                | 100,0 |

Relativamente a este item, os professores consideram a deficiência motora como a que acarreta um contributo mais importante para a socialização e desenvolvimento psico-afectivo dos alunos nas suas aulas, com uma média de 52,6% e a deficiência mental como a que menos impacto causa na socialização e respectivo desenvolvimento psico-efectivo dos indivíduos.

Tabela 12.2 – Respostas na dimensão D Vantagens da Inclusão para os alunos com Deficiência

***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   |          | Nem concordo |          | Concordo   | Total |
|----------------------|-------|------------|----------|--------------|----------|------------|-------|
|                      |       | totalmente | Discordo | nem discordo | Concordo | totalmente |       |
| Deficiência motora   | Freq. | 43         | 83       | 258          | 242      | 115        | 741   |
|                      | %     | 5,8        | 11,2     | 34,8         | 32,7     | 15,5       | 100,0 |
| Deficiência auditiva | Freq. | 71         | 134      | 291          | 181      | 64         | 741   |
|                      | %     | 9,6        | 18,1     | 39,3         | 24,4     | 8,6        | 100,0 |
| Deficiência visual   | Freq. | 85         | 144      | 288          | 170      | 54         | 741   |
|                      | %     | 11,5       | 19,4     | 38,9         | 22,9     | 7,3        | 100,0 |
| Deficiência mental   | Freq. | 108        | 159      | 275          | 145      | 54         | 741   |
|                      | %     | 14,6       | 21,5     | 37,1         | 19,6     | 7,3        | 100,0 |

De acordo com os resultados apresentados na tabela, os docentes consideram os métodos de aprendizagem mais eficazes, aquando da inclusão dos alunos com deficiência auditiva (38,9%) em turmas regulares, ao passo que é mais difícil leccionar os alunos com deficiência mental (37,1%) quando integrados em turmas normais, com os seus pares de idade.

Tabela 12.3 – Respostas na dimensão D Vantagens da Inclusão para os alunos com Deficiência

***Os alunos com deficiências são bem aceites pelos outros alunos da turma***

|                      |       | Discordo   |          | Nem concordo |          | Concordo   | Total |
|----------------------|-------|------------|----------|--------------|----------|------------|-------|
|                      |       | totalmente | Discordo | nem discordo | Concordo | totalmente |       |
| Deficiência motora   | Freq. | 4          | 57       | 253          | 329      | 98         | 741   |
|                      | %     | ,5         | 7,7      | 34,1         | 44,4     | 13,2       | 100,0 |
| Deficiência auditiva | Freq. | 8          | 56       | 290          | 306      | 81         | 741   |
|                      | %     | 1,1        | 7,6      | 39,1         | 41,3     | 10,9       | 100,0 |
| Deficiência visual   | Freq. | 7          | 62       | 294          | 305      | 73         | 741   |
|                      | %     | ,9         | 8,4      | 39,7         | 41,2     | 9,9        | 100,0 |
| Deficiência mental   | Freq. | 22         | 113      | 308          | 239      | 59         | 741   |
|                      | %     | 3,0        | 15,2     | 41,6         | 32,3     | 8,0        | 100,0 |

Interpretando os dados apresentados, podemos concluir que, na perspectiva dos professores, os alunos com deficiência motora são os mais facilmente aceites por alunos da turma (44,4%). Em relação aos alunos com deficiência mental, os professores aparentam não ter uma opinião formada acerca da aceitação dos mesmos por outros alunos da turma.

Tabela 13.1 – Respostas na dimensão D1 Vantagens da Inclusão para os alunos ditos normais

***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 | Total |
|----------------------|-------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
| Deficiência motora   | Freq. | 5                   | 16       | 97                        | 406      | 217                 | 741   |
|                      | %     | ,7                  | 2,2      | 13,1                      | 54,8     | 29,3                | 100,0 |
| Deficiência auditiva | Freq. | 15                  | 43       | 118                       | 386      | 179                 | 741   |
|                      | %     | 2,0                 | 5,8      | 15,9                      | 52,1     | 24,2                | 100,0 |
| Deficiência visual   | Freq. | 18                  | 47       | 128                       | 375      | 173                 | 741   |
|                      | %     | 2,4                 | 6,3      | 17,3                      | 50,6     | 23,3                | 100,0 |
| Deficiência mental   | Freq. | 25                  | 63       | 149                       | 338      | 166                 | 741   |
|                      | %     | 3,4                 | 8,5      | 20,1                      | 45,6     | 22,4                | 100,0 |

Como corroborado pela tabela, os docentes consideram que a inclusão de alunos com deficiência motora é vantajosa para os alunos ditos normais (54,8%), enquanto que a presença de alunos portadores de deficiência mental (45,6) não é tão beneficiadora como os restantes tipos de deficiência em relação à construção de relações entre os alunos.

Tabela 13.2 – Respostas na dimensão D1 Vantagens da Inclusão para os alunos ditos normais

***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 | Total |
|----------------------|-------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|-------|
| Deficiência motora   | Freq. | 7                   | 21       | 94                        | 394      | 225                 | 741   |
|                      | %     | ,9                  | 2,8      | 12,7                      | 53,2     | 30,4                | 100,0 |
| Deficiência auditiva | Freq. | 9                   | 17       | 110                       | 388      | 217                 | 741   |
|                      | %     | 1,2                 | 2,3      | 14,8                      | 52,4     | 29,3                | 100,0 |
| Deficiência visual   | Freq. | 10                  | 17       | 107                       | 388      | 219                 | 741   |
|                      | %     | 1,3                 | 2,3      | 14,4                      | 52,4     | 29,6                | 100,0 |
| Deficiência mental   | Freq. | 11                  | 27       | 123                       | 366      | 214                 | 741   |
|                      | %     | 1,5                 | 3,6      | 16,6                      | 49,4     | 28,9                | 100,0 |

Como indicado na tabela, a presença de alunos com deficiência motora numa turma de alunos ditos normais facilita o desenvolvimento de um espírito de tolerância para com os

mesmos (53,2%), enquanto que a deficiência mental não contribui de forma tão efectiva para o desenvolvimento desse mesmo sentido.

Na tabela 14, procedemos à análise das variáveis dependentes em estudo, referindo os valores obtidos em termos de mínimo, máximo, média e desvio padrão. A dimensão com valor mais elevado é a dimensão global das atitudes face à inclusão (4,53). De forma genérica os valores indicam atitudes positivas face à inclusão dos alunos com deficiência.

*Tabela 14 – Estatísticas descritivas*

|                                          | N   | Mínimo | Máximo | Média      | Desvio<br>padrão |
|------------------------------------------|-----|--------|--------|------------|------------------|
| Vantagens para alunos com<br>deficiência | 740 | 1,42   | 5,00   | 3,393<br>7 | ,65170           |
| Vantagens para alunos<br>normais         | 741 | 1,00   | 5,00   | 3,980<br>1 | ,68566           |
| Vantagens inclusão                       | 740 | 1,81   | 6,25   | 4,534<br>6 | ,74510           |

### 3.2 RESULTADOS DE NATUREZA INFERENCIAL

A estatística inferencial efectuada no presente estudo, visa compreender as atitudes dos professores especificamente face às vantagens da inclusão. Os resultados obtidos irão possibilitar inferir se as variáveis dependentes são influenciadas pelas variáveis independentes consideradas, como o Contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude e o Género.

Vamos de seguida, recorrendo à técnica estatística Teste de T-Student, analisar os resultados da comparação entre os grupos de variáveis dependentes e independentes do nosso estudo, por hipóteses e de forma a compreender os resultados sobre as atitudes dos professores face às vantagens da conclusão.

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

#### **3.2.1.1 – Hipóteses 2, 4, 6, 8, 11 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude.**

- **1H0 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.**
- **1H1 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.**

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

Embora os professores que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência tenham uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão (média=4,56 versus média=4,59), as diferenças não são no entanto estatisticamente significativas,  $t(737) = -1,381, p = 0,168$ .

Tabela 15 – t Student para amostras independentes

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                  |                 |                           |                                    |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|--------|
|                                      | F                                              | Sig. | T                                 | Df      | Sig. (bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |        |
| Igualdade de variâncias assumida     | ,008                                           | ,927 | -1,381                            | 737     | ,168             | -,07606         | ,05506                    | -,18415                            | ,03204 |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | -1,384                            | 716,685 | ,167             | -,07606         | ,05496                    | -,18396                            | ,03185 |

Tabela 16 – Estatísticas descritivas

|                    | Contacto Infância | N   | Média  | Desvio padrão |
|--------------------|-------------------|-----|--------|---------------|
| Vantagens inclusão | Não               | 335 | 4,4931 | ,73717        |
|                    | Sim               | 404 | 4,5692 | ,75169        |

### 3.2.1.2 Hipóteses 6 e 11– O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude.

- 2H0 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.
- 2H1 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

Embora os professores que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência tenham uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão

para os alunos ditos normais (3,99 vs 3,96), as diferenças não são no entanto estatisticamente significativas,  $t(738) = -0,613$ ,  $p = 0,540$ .

Tabela 17 – t Student para amostras independentes

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                     |                 |                           |                                    |                 |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|---------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------|
|                                      | F                                              | Sig. | t                                 | Df      | Sig.<br>(bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |                 |
|                                      |                                                |      |                                   |         |                     |                 |                           | Limite inferior                    | Limite superior |
| Igualdade de variâncias assumida     | ,385                                           | ,535 | -,613                             | 738     | ,540                | -,03108         | ,05069                    | -,13060                            | ,06844          |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | -,613                             | 710,769 | ,540                | -,03108         | ,05072                    | -,13065                            | ,06850          |

Tabela 18 – Estatísticas descritivas

|                         | Contacto Infancia | N   | Média  | Desviopadrão |
|-------------------------|-------------------|-----|--------|--------------|
| Vantagem alunos normais | Não               | 335 | 3,9631 | ,68846       |
|                         | Sim               | 405 | 3,9941 | ,68471       |

### 3.2.1.3 Hipóteses 2, 4 e 8 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude.

- **3H0 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.**
- **3H1 – O contacto com pessoas com deficiência na infância/juventude influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.**

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

Os professores que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os

alunos com deficiência (3,43 vs 3,34), sendo as diferenças estatisticamente significativas,  $t(737) = -1,711$ ,  $p = 0,087$ , para um nível de significância  $\leq 0,10$ .

Tabela 19 – *t Student para amostras independentes*

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                  |                 |                           |                                    |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|--------|
|                                      | F                                              | Sig. | t                                 | Df      | Sig. (bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |        |
| Igualdade de variâncias assumida     | ,036                                           | ,849 | -1,711                            | 737     | ,087*            | -,08235         | ,04813                    | -,17683                            | ,01213 |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | -1,710                            | 710,399 | ,088             | -,08235         | ,04815                    | -,17689                            | ,01219 |

\*  $p \leq 0,10$

Tabela 20 – *Estatísticas descritivas*

|                                | Contacto infância | N   | Média  | Desvio padrão |
|--------------------------------|-------------------|-----|--------|---------------|
| Vantagemalunos com deficiência | Não               | 335 | 3,3488 | ,65332        |
|                                | Sim               | 404 | 3,4311 | ,64959        |

### 3.2.2.1 Hipóteses 2, 4, 6, 8, 11 – Género

- **4H0 – O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.**
- **4H1 - O Género, no ensino de alunos com deficiência, influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão.**

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

As professoras têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão do que os professores (4,57 vs 4,43), sendo as diferenças estatisticamente significativas,  $t(738) = 2,277$ ,  $p = 0,023$ .

Tabela 21 – t Student para amostras independentes

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                  |                 |                           |                                    |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|--------|
|                                      | F                                              | Sig. | T                                 | Df      | Sig. (bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |        |
| Igualdade de variâncias assumida     | 1,061                                          | ,303 | 2,277                             | 738     | ,023 *           | ,13898          | ,06103                    | ,01917                             | ,25880 |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | 2,185                             | 341,244 | ,030             | ,13898          | ,06361                    | ,01386                             | ,26411 |

\*  $p \leq 0,05$ 

Tabela 22 – Estatísticas descritivas

|                       | Género    | N   | Média | Desvio padrão |
|-----------------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Vantagens da inclusão | Feminino  | 535 | 4,57  | 0,72          |
|                       | Masculino | 205 | 4,43  | 0,79          |

### 3.2.2.2 – Hipóteses 6 e 11 – Género

- **5H0 - O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.**
- **5H1 - O Género, no ensino de alunos com deficiência, influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais.**

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

As professoras têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os alunos normais do que os professores (4,01 vs 3,88), sendo as diferenças estatisticamente significativas,  $t(739) = 2,387$ ,  $p = 0,017$ .

Tabela 23 – t Student para amostras independentes

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                     |                 |                           |                                    |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|---------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|--------|
|                                      | F                                              | Sig. | t                                 | Df      | Sig.<br>(bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |        |
| Igualdade de variâncias assumida     | 3,878                                          | ,049 | 2,387                             | 739     | ,017 *              | ,13379          | ,05604                    | ,02377                             | ,24382 |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | 2,257                             | 334,235 | ,025                | ,13379          | ,05929                    | ,01716                             | ,25043 |

\*  $p \leq 0,05$ 

Tabela 24 – Estatísticas descritivas

|                          | Género    | N   | Média | Desvio padrão |
|--------------------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Vantagens alunos normais | Feminino  | 535 | 4,01  | 0,65          |
|                          | Masculino | 206 | 3,88  | 0,74          |

### 3.2.2.3 – Hipóteses 2, 4 e 8 – Género

- **6H0 - O Género, no ensino de alunos com deficiência, não influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.**
- **6H1 – O Género, no ensino de alunos com deficiência, influencia positivamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência.**

Como estamos a comparar dois grupos vamos utilizar o teste t de Student para amostras independentes. Como as amostras têm dimensão superior a 30 aceitou-se, de acordo com o teorema do limite central, a normalidade da distribuição dos valores. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene.

As professoras têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência do que os professores (3,41 vs 3,32), sendo as diferenças estatisticamente significativas,  $t(738) = 1,730$ ,  $p = 0,084$ , para um nível de significância  $\leq 0,10$ .

Tabela 25 – t Student para amostras independentes

|                                      | Teste de Levene para a igualdade de variâncias |      | t-test para a igualdade de médias |         |                  |                 |                           |                                    |        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|------|-----------------------------------|---------|------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------------|--------|
|                                      | F                                              | Sig. | t                                 | Df      | Sig. (bi-caudal) | Diferença média | Desv. Padrão da diferença | 95% intervalo de confiança da dif. |        |
| Igualdade de variâncias assumida     | ,009                                           | ,926 | 1,730                             | 738     | ,084 *           | ,09249          | ,05346                    | -,01246                            | ,19744 |
| Igualdade de variâncias não assumida |                                                |      | 1,711                             | 361,556 | ,088             | ,09249          | ,05405                    | -,01381                            | ,19878 |

\*  $p \leq 0,10$

Tabela 26 – Estatísticas descritivas

|                              | Género    | N   | Média | Desvio padrão |
|------------------------------|-----------|-----|-------|---------------|
| Vant. alunos com deficiência | Feminino  | 535 | 3,41  | 0,64          |
|                              | Masculino | 205 | 3,32  | 0,66          |

## **IV. DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior. Esta discussão tem como objectivo principal a compreensão dos valores obtidos, através do estabelecimento de associações com outros estudos analisados no Capítulo I- Revisão da Literatura.

Ao longo da elaboração do Capítulo da Revisão da Literatura e a partir da literatura consultada, averiguámos que vários estudos apontavam que o sucesso do processo inclusivo dependia das atitudes positivas dos docentes. De acordo com Correia e Martins (2002, p.52), o professor é considerado um recurso crucial na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes desempenham um papel importante na promoção de uma inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, caso contrário, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos referidos colegas. Outros autores como Cross, Traub, Pishgahi e Sheldon (2004), citados por Rodrigues e Magalhães (2007, p.90), constataram nos seus estudos que as atitudes bem como as práticas do professor do ensino regular, parecem ter uma influência determinante no sucesso de crianças com deficiência, quando estas fazem parte de salas de aula inclusivas.

Tomando como ponto de partida o conjunto de ideias acima mencionadas, que enfatizam o papel do professor no decorrer do processo inclusivo, o objectivo deste estudo passa, então, por investigar as atitudes dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva, quer em relação aos alunos ditos normais, quer com deficiência, percebendo para além disso de que forma essas atitudes são influenciadas pelo género dos docentes e pelo modo como o contacto dos mesmos com pessoas com deficiência na sua infância/juventude determina positivamente essas mesmas atitudes.

De acordo com a composição do nosso questionário, no qual a leitura global das declarações se situa entre 1 e 5 (1=Discordo Completamente; 2=Discordo; 3=Não Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente), iremos proceder à discussão dos resultados referentes à estatística descritiva. Este método faculta um conhecimento e análise de todas as características globais da amostra, possibilitando, desta forma, uma interpretação dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação.

Relativamente às respostas referentes à Dimensão D- Vantagens da Inclusão para alunos com deficiência (Máximo e Mínimo), os professores consideram a deficiência motora como aquela que acarreta um contributo mais importante para a socialização e desenvolvimento psico-afectivo dos alunos nas suas aulas (4 = 50,6%), para além de que, também identificam que os alunos com deficiência motora são mais facilmente aceites pelos alunos da turma (4= 39,3%). Em contrapartida, a deficiência mental representa a que menos impacto tem na socialização e respectivo desenvolvimento psico-efectivo dos indivíduos (4= 39,3%), sendo que os docentes não apresentam a sua opinião formada relativamente à leccionação de alunos com deficiência mental (3=37,1%) quando integrados em turmas normais. Para além disso, os docentes aparentam não ter uma opinião formada acerca da aceitação de alunos com deficiência mental por outros alunos da turma (3= 41, 6%).

No que diz respeito às Vantagens da Inclusão para os alunos ditos normais, segundo os professores, a presença de alunos com deficiência motora facilita o desenvolvimento de um espírito de tolerância para com os mesmos (4= 53,2%) e consideram ainda a sua presença vantajosa para os alunos normais (4= 54,8 %). No entanto, segundo a perspectiva dos

docentes, dentro dos quatro tipos de deficiência mencionados, a deficiência mental é a que menos contribui de uma forma tão efectiva para o desenvolvimento do sentido de tolerância dos alunos ditos normais (4=49,4%) e respectiva construção de relações entre os alunos (4=45,6).

De acordo com os resultados apresentados, Glat (2007, p.94 ) defende que as limitações causadas pela deficiência mental precisam de ser reconhecidas, mas não podem ser um empecilho ao processo de ensino-aprendizagem. Entre os aspectos que ainda dificultam a inclusão escolar destes alunos destaca-se a formação dos professores, não só sob o ponto de vista técnico, mas, sobretudo, do ponto de vista da auto-reflexão e criatividade, como uma atitude profissional diária.

O professor deve, assim, suscitar nele próprio a possibilidade de olhar o aluno numa outra dimensão, acreditando que, mesmo com todas as limitações decorrentes da deficiência que o caracteriza, ele é capaz de aprender.

Relativamente às atitudes dos professores do ensino regular face às vantagens da inclusão, no geral, são favoráveis. Os valores do nosso estudo relativamente a esta dimensão global indicam, de uma forma genérica, que os professores manifestam atitudes positivas face à inclusão dos alunos com deficiência (média = 4,53).

Autores como Wolery e Wilbers (1994), citados por Rodrigues e Magalhães (2007,p.91), corroboram o nosso estudo, referindo que, de um modo geral, a atitude dos professores face à inclusão é bastante positiva, manifestando no entanto, algum receio de que o processo inclusivo não resulte devido a elevados rácios criança- técnico, à falta de preparação e à falta de apoio por parte dos educadores do ensino especial.

No que respeita ao estudo da variável contacto dos docentes com pessoas com deficiência na sua infância/juventude, verifica-se, de facto, que aqueles que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência, apresentam uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com essas características, sendo as diferenças estatisticamente significativas (aceitamos a hipótese 3H1 e refutamos a hipótese 3H0).

O nível de contacto tem surgido como um factor determinante na criação de atitudes positivas face à deficiência (Forlin et al., 1999a; Gregory, 1997; Hastings et al., 1996 citados por Poças 2009,p.66).

Os nossos resultados são reforçados, de acordo com Herslich (1972), citado por Oliveira (2003, p.16), que defende que as atitudes assumidas pelos professores em relação aos seus alunos são determinadas por ideias pré-concebidas que estes desenvolvem acerca dos mesmos. Este processo corresponde, portanto, a uma “ organização durável das percepções e dos conceitos relativos a um certo aspecto do mundo do indivíduo (...).

Outros autores como Alexander & Strain (1978); Horne (1979) e Millian (1978) citados por Oliveira (2003, p.16) consideram que um contacto direto com crianças com deficiência,

ligado a uma formação teórica, pode melhorar as atitudes dos professores.

Apesar de existir pouca investigação no que diz respeito à variável mencionada, parece-nos lógico afirmar que os docentes que tiveram alguma forma de contacto com a deficiência na sua infância/juventude apresentem atitudes mais positivas face à inclusão, adoptando condutas mais próximas de uma filosofia inclusiva.

Ainda no que diz respeito à variável contacto com a deficiência na sua infância/juventude e sua influência nas atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão e em relação às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, pelo que aceitamos as hipóteses nulas  $1H_0$  e  $2H_0$ .

Quanto ao estudo da variável Género, verificamos a existência de uma atitude mais favorável dos professores do género feminino relativamente às vantagens da inclusão em termos gerais, às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais e às vantagens da inclusão de alunos com deficiência, quando comparadas com as atitudes dos professores do género masculino, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Deste modo, aceitamos as hipóteses  $4H_1, 5H_1, 6H_1$ .

Relativamente ao género, uma enorme diversidade de estudos refere que os indivíduos do género feminino têm tendência para apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com deficiência (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995, citados por Nobre 2009, p.24).

O nosso estudo encontra-se, assim, em consonância com os estudos de Forlin, Loremanm Sharma e Earle (2007) citado por Santos & César (2010, p.176), que afirmam que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão dos alunos NEE, do que os do género masculino.

Aloia et al. (1980); Downs & Williams (1994); Folsom-Meek, Groteluschen & Krampf (1999) e Schmidt-Gotz et al. (1994) citados por Campos e Cortez (2009, p.8), confirmam que as docentes têm atitudes significativamente mais favoráveis, face ao ensino de alunos com deficiência, quando comparadas com as dos homens. Esta diferença pode dever-se à maior sensibilidade que as mulheres apresentam em relação à problemática da deficiência.

De um modo geral, através da realização deste estudo, podemos averiguar que os professores apresentam uma atitude positiva perante as vantagens da inclusão gerais e as vantagens da inclusão para os alunos ditos normais e com deficiência. No entanto, o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face às vantagens da

inclusão e vantagens da inclusão para os alunos ditos normais, em função do contacto dos docentes com pessoas com deficiência na sua infância/juventude, este resultado pode estar relacionado com o facto dos docentes na altura da sua escolarização, não terem tido contacto com colegas com deficiência, dado que na altura as práticas educacionais eram sobretudo segregadoras.

## V. 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 também algumas limitações encontradas e, por fim, enunciaremos algumas recomendações que consideramos fundamentais para a elaboração de futuros estudos nesta área.

## 5. 1 CONCLUSÕES

O princípio da Inclusão tem que se guiar por um conjunto de pressupostos para que seja possível a reestruturação das escolas. De entre esses pressupostos, salientam-se as atitudes dos profissionais de educação e de toda a sociedade em geral, a formação dos profissionais de educação e dos pais, a colaboração e os recursos humanos ou materiais. (Rodrigues, 2001,p. 24)

As escolas inclusivas de uma forma em geral, apenas podem ser consideradas inclusivas se estabelecerem uma relação efectiva de colaboração entre todos os elementos, numa atitude de respeito pela diversidade, de tolerância e de aceitação das diferenças que eventualmente existam. Se não se verificar uma mudança evidente nas atitudes dos professores, se estes não acreditarem e defenderem o conceito de Escola Inclusiva, este nunca será implementado.

A construção de um ambiente positivo no seio das interacções entre os alunos, face a um crescimento heterogéneo da população escolar, bem como a criação de condições próprias, exige cuidados e uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais que, de alguma forma, limitam a plena participação dos mesmos nas actividades escolares. (Leitão, 2010,p.59)

Em suma, as escolas devem, sobretudo, criar uma atmosfera que possibilite a cada criança desenvolver um sentimento de pertença, como um membro activo da sua comunidade escolar, a quem são dadas oportunidades de desenvolvimento e de manutenção das relações sociais consideradas positivas com os restantes elementos.

Neste quadro conceptual, o estudo realizado apresentou dados que permitiram uma reflexão sobre as atitudes dos professores, as quais têm influenciado a inserção do aluno com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular. De acordo com as hipóteses estudadas, apresentamos agora as conclusões alcançadas no nosso estudo:

- ✓ Os valores do nosso estudo relativamente à dimensão global das atitudes face às vantagens da inclusão indicam de forma genérica, que os professores manifestam atitudes positivas face à inclusão dos alunos com deficiência.
- ✓ Relativamente aos professores que tiveram na sua infância/juventude contacto com pessoas com deficiência, constatamos que os mesmos têm uma atitude mais favorável relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com essas características, sendo as diferenças estatisticamente significativas.
- ✓ No que diz respeito à variável Género, verificamos a existência de uma atitude mais favorável dos professores do género feminino relativamente às vantagens da inclusão do que dos professores do género masculino, sendo as diferenças estatisticamente significativas.
- ✓ Ainda relativamente à variável acima mencionada, as professoras apresentam uma atitude mais favorável no que diz respeito às vantagens da inclusão para os alunos ditos normais do que os professores, sendo as diferenças estatísticas, igualmente significativas. Estes resultados repetem-se, no que se refere às vantagens da inclusão de alunos com deficiência.

## 5. 2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apresentamos, em seguida, algumas das dificuldades sentidas durante a execução deste estudo e que consideramos importante mencionar:

- ❖ A primeira limitação para a realização deste estudo, prende-se com o facto de este ter sido pioneiro, no que respeita a aspectos de inclusão que ainda não foram estudados e utilizados. Aspectos esses, condensados num questionário que ainda não tem a sua própria validação concluída.
- ❖ Outra dificuldade sentida residiu na recolha de inquéritos junto dos professores, que apesar de demonstrarem disponibilidade, na maioria das vezes, não respondiam aos

questionários a tempo e horas, bem como os levavam para casa, chegando mesmo a não os devolverem.

- ❖ A terceira limitação relaciona-se com a dependência que se cria em linhas de investigação que envolvem vários elementos. Devido a problemas que surgiram em alguns questionários, o número da amostra foi consideravelmente reduzido. Foram recolhidos questionários em branco, mal preenchidos ou preenchidos de uma forma pouco reflectida relativamente à temática. Todos estes factores contribuíram para determinadas limitações do estudo, sendo que uma amostra mais significativa e representativa da população permitiria, certamente, uma maior validade externa.
- ❖ A quarta, e última limitação, relaciona-se com o facto de não existirem estudos prévios com o mesmo objectivo e população alvo. Por esse motivo, o carácter exploratório do referente estudo limitou-nos fortemente em termos de revisão de literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados.

### **5.3 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS**

Para os colegas que, num futuro próximo, venham a realizar estudos acerca desta temática, importa salientar algumas recomendações que lhes permitam satisfazer de forma mais efectiva as suas pretensões.

- ❖ Adoptar um maior número de variáveis independentes, de forma a enriquecer o estudo realizado (outras variáveis que constam do questionário).
- ❖ Para uma melhor interpretação dos resultados, seria interessante perceber a forma de contacto com a deficiência na infância/juventude dos docentes, no que respeita à duração e tipo de deficiência, de modo a percebermos a influência nas suas atitudes no futuro.
- ❖ Aumentar o número de variáveis independentes, consoante o número de alunos integrados na linha de investigação, de modo a não condicionar as escolhas de cada um.

## **VI. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS**

- Bairrão, J. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa (Estudos e Relatórios). 1ª Edição: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Behares, L.E. (1993). Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.
- Bender, W. N., Scott, K. & Vail, C. O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bryant, D.P., Smith, D.D. & Bryant, B.R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão*. Bristol: CSIE.
- Carvalho, R.E. (1997). *A nova LBD e a Educação Especial*. WVA: Rio de Janeiro.
- Correia, L. M. (2006). Educação especial e inclusão: do radicalismo às boas práticas educativas. *Revista de educação especial e reabilitação*, 13, 65-82.
- Correia, L. M. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M, & Martins. A. (2002). Inclusão – Um guia para educadores e professores. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M, & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora: Coleção Educação Especial.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa. A. M. B., Leitão, F., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). *Promoção Da Educação Inclusiva Em Portugal: Fundamentos e Sugestões*.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: Conselho nacional de Educação.

- Declaración de Salamanca (1994). Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca. Espanha.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Viveiros de Castro Editora Ltd.: Rio de Janeiro.
- Gotti, M. O. (1998). Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*, 365-372.
- Jansma & Shultz. (1982). Validation and use of a main stream attitude inventory with physical educators. *American Corrective Therapy Journal*, 36, 150-158.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso-Española de Ediciones: Salamanca.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Edição de autor: Lisboa
- Madureira, M. (2006). Perspectivas dos pais de crianças com NEE face aos apoios educativos. Tese de pós-graduação. Instituto Piaget. Pós- Graduação em Educação Especial.
- Magalhães, E. (2000). O atendimento às crianças com retardo mental. *Revista Souza Marques*, 1(6).
- Marques, M. (2008). *Da integração à inclusão percepção dos professores de apoio*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Marston, R, & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from main streamed vs. nom main streamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Mesquita, M.H. & Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Educação Especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 1994, 7 (3), 55-72.
- Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*
- 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.

- Monteiro, V. (2008). *Atitude dos professores de educação física no ensino de alunos com deficiência*. Departamento de Desporto, Universidade do Porto, Porto.
- Nobre, M. (2009). *Atitudes os Alunos Face à Inclusão de Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório em Alunos dos 14 aos 16 Anos*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra.
- Nunes, A. (2001). *Apoio Educativo e Escola Inclusiva: As expectativas dos docentes do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos -1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Oliveira, V. (2003). *Atitude dos professores face à inclusão das crianças autistas*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Omote, S., Oliveira, A. & Baleotti, L. R. & Martins, S. (2005). Mudanças de atitudes em relação à inclusão. *Paidéia*, 15(32), 387-398.
- Poças, D. (2009). *Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra.
- Rodrigues, D. & Magalhães, M. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, L. L., Ferreira, A.M., Trindade, A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 75-81.

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora: Porto.
- Santos, J & César, M.(2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, 14(6), 156-184.
- Silva, M.P.M.A. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. Plexus:São Paulo.
- Slininiger, D., Sherril, C., Jankowski, C. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quartely*, 176-196.
- 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.
- VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 1998

## Referências Online

Pág.11

<http://www.inclusaoediversidade.com/2011/03/oms-relatorio-mundial-sobre-deficiencia.html>

Pág.31

<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/330/628>

Pág.16

<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

## **I. 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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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.**

**ANEXO 2** – Descrição da Amostra – Género, Idade, Habilitações, Formação, Nível Grupo Disciplinar, funções Experiência e Resultado de Natureza descritiva.

## Frequencies

### Frequency Table

**Género**

|       |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Feminino  | 535       | 72,2    | 72,2          | 72,2               |
|       | Masculino | 206       | 27,8    | 27,8          | 100,0              |
|       | Total     | 741       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Idade**

|         |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | < 30 anos | 114       | 15,4    | 15,4          | 15,4               |
|         | 30-40     | 281       | 37,9    | 38,0          | 53,5               |
|         | 41-50     | 213       | 28,7    | 28,8          | 82,3               |
|         | > 50 anos | 131       | 17,7    | 17,7          | 100,0              |
|         | Total     | 739       | 99,7    | 100,0         |                    |
| Missing | System    | 2         | ,3      |               |                    |
| Total   |           | 741       | 100,0   |               |                    |

**Habilitações**

|       |               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Bacharelato   | 19        | 2,6     | 2,6           | 2,6                |
|       | Licenciatura  | 556       | 75,0    | 75,0          | 77,6               |
|       | Pós-graduação | 85        | 11,5    | 11,5          | 89,1               |
|       | Mestrado      | 78        | 10,5    | 10,5          | 99,6               |
|       | Doutoramento  | 3         | ,4      | ,4            | 100,0              |
|       | Total         | 741       | 100,0   | 100,0         |                    |

### Formação

|       |                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Univ. publicas    | 404       | 54,5    | 54,5          | 54,5               |
|       | Univ. privadas    | 79        | 10,7    | 10,7          | 65,2               |
|       | Esc. Sup. publica | 150       | 20,2    | 20,2          | 85,4               |
|       | Esc. Sup. privada | 82        | 11,1    | 11,1          | 96,5               |
|       | ULHT              | 26        | 3,5     | 3,5           | 100,0              |
|       | Total             | 741       | 100,0   | 100,0         |                    |

### Nível

|         |               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Pré-escolar   | 45        | 6,1     | 6,1           | 6,1                |
|         | 1º ciclo      | 98        | 13,2    | 13,2          | 19,3               |
|         | 2º e 3º ciclo | 249       | 33,6    | 33,6          | 53,0               |
|         | Secundário    | 348       | 47,0    | 47,0          | 100,0              |
|         | Total         | 740       | 99,9    | 100,0         |                    |
| Missing | System        | 1         | ,1      |               |                    |
| Total   |               | 741       | 100,0   |               |                    |

### Grupo\_Disciplinar

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | 1      | 134       | 18,1    | 18,1          | 18,1               |
|         | 2      | 169       | 22,8    | 22,8          | 40,9               |
|         | 3      | 210       | 28,3    | 28,4          | 69,3               |
|         | 4      | 89        | 12,0    | 12,0          | 81,4               |
|         | 5      | 41        | 5,5     | 5,5           | 86,9               |
|         | 6      | 97        | 13,1    | 13,1          | 100,0              |
|         | Total  | 740       | 99,9    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 1         | ,1      |               |                    |
| Total   |        | 741       | 100,0   |               |                    |

**funcoes**

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Não    | 489       | 66,0    | 70,8          | 70,8               |
|         | Sim    | 202       | 27,3    | 29,2          | 100,0              |
|         | Total  | 691       | 93,3    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 50        | 6,7     |               |                    |
| Total   |        | 741       | 100,0   |               |                    |

**Experiência**

|         |           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | < 5 anos  | 117       | 15,8    | 15,8          | 15,8               |
|         | 5 - 10    | 158       | 21,3    | 21,4          | 37,2               |
|         | > 10 anos | 464       | 62,6    | 62,8          | 100,0              |
|         | Total     | 739       | 99,7    | 100,0         |                    |
| Missing | System    | 2         | ,3      |               |                    |
| Total   |           | 741       | 100,0   |               |                    |

**Ensino\_Deficientes**

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Não    | 173       | 23,3    | 23,9          | 23,9               |
|         | Sim    | 552       | 74,5    | 76,1          | 100,0              |
|         | Total  | 725       | 97,8    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 16        | 2,2     |               |                    |
| Total   |        | 741       | 100,0   |               |                    |

**Contacto\_inicial**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não   | 541       | 73,0    | 73,0          | 73,0               |
|       | Sim   | 200       | 27,0    | 27,0          | 100,0              |
|       | Total | 741       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Contactos**

|         |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid   | Não    | 335       | 45,2    | 45,3          | 45,3               |
|         | Sim    | 405       | 54,7    | 54,7          | 100,0              |
|         | Total  | 740       | 99,9    | 100,0         |                    |
| Missing | System | 1         | ,1      |               |                    |
| Total   |        | 741       | 100,0   |               |                    |

**Custom Tables**

|      |         | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo |
|------|---------|---------------------|----------|---------------------------|----------|
| Q2_a | Count   | 15                  | 33       | 97                        | 390      |
|      | Row N % | 2,0%                | 4,5%     | 13,1%                     | 52,6%    |
| Q2_b | Count   | 37                  | 79       | 134                       | 351      |
|      | Row N % | 5,0%                | 10,7%    | 18,1%                     | 47,4%    |
| Q2_c | Count   | 48                  | 87       | 141                       | 335      |
|      | Row N % | 6,5%                | 11,7%    | 19,0%                     | 45,2%    |
| Q2_d | Count   | 73                  | 107      | 148                       | 291      |
|      | Row N % | 9,9%                | 14,4%    | 20,0%                     | 39,3%    |
| Q4_a | Count   | 43                  | 83       | 258                       | 242      |
|      | Row N % | 5,8%                | 11,2%    | 34,8%                     | 32,7%    |
| Q4_b | Count   | 71                  | 134      | 291                       | 181      |
|      | Row N % | 9,6%                | 18,1%    | 39,3%                     | 24,4%    |
| Q4_c | Count   | 85                  | 144      | 288                       | 170      |
|      | Row N % | 11,5%               | 19,4%    | 38,9%                     | 22,9%    |
| Q4_d | Count   | 108                 | 159      | 275                       | 145      |
|      | Row N % | 14,6%               | 21,5%    | 37,1%                     | 19,6%    |
| Q6_a | Count   | 5                   | 16       | 97                        | 406      |
|      | Row N % | ,7%                 | 2,2%     | 13,1%                     | 54,8%    |
| Q6_b | Count   | 15                  | 43       | 118                       | 386      |
|      | Row N % | 2,0%                | 5,8%     | 15,9%                     | 52,1%    |
| Q6_c | Count   | 18                  | 47       | 128                       | 375      |
|      | Row N % | 2,4%                | 6,3%     | 17,3%                     | 50,6%    |
| Q6_d | Count   | 25                  | 63       | 149                       | 338      |
|      | Row N % | 3,4%                | 8,5%     | 20,1%                     | 45,6%    |
| Q8_a | Count   | 4                   | 57       | 253                       | 329      |
|      | Row N % | ,5%                 | 7,7%     | 34,1%                     | 44,4%    |

|      |         | Concordo totalmente | Total  |
|------|---------|---------------------|--------|
| Q2_a | Count   | 206                 | 741    |
|      | Row N % | 27,8%               | 100,0% |
| Q2_b | Count   | 139                 | 740    |
|      | Row N % | 18,8%               | 100,0% |
| Q2_c | Count   | 130                 | 741    |
|      | Row N % | 17,5%               | 100,0% |
| Q2_d | Count   | 122                 | 741    |
|      | Row N % | 16,5%               | 100,0% |
| Q4_a | Count   | 115                 | 741    |
|      | Row N % | 15,5%               | 100,0% |
| Q4_b | Count   | 64                  | 741    |
|      | Row N % | 8,6%                | 100,0% |
| Q4_c | Count   | 54                  | 741    |
|      | Row N % | 7,3%                | 100,0% |
| Q4_d | Count   | 54                  | 741    |
|      | Row N % | 7,3%                | 100,0% |
| Q6_a | Count   | 217                 | 741    |
|      | Row N % | 29,3%               | 100,0% |
| Q6_b | Count   | 179                 | 741    |
|      | Row N % | 24,2%               | 100,0% |
| Q6_c | Count   | 173                 | 741    |
|      | Row N % | 23,3%               | 100,0% |
| Q6_d | Count   | 166                 | 741    |
|      | Row N % | 22,4%               | 100,0% |
| Q8_a | Count   | 98                  | 741    |
|      | Row N % | 13,2%               | 100,0% |

|       |         | Discordo totalmente | Discordo | Nem concordo nem discordo | Concordo |
|-------|---------|---------------------|----------|---------------------------|----------|
| Q8_b  | Count   | 8                   | 56       | 290                       | 306      |
|       | Row N % | 1,1%                | 7,6%     | 39,1%                     | 41,3%    |
| Q8_c  | Count   | 7                   | 62       | 294                       | 305      |
|       | Row N % | ,9%                 | 8,4%     | 39,7%                     | 41,2%    |
| Q8_d  | Count   | 22                  | 113      | 308                       | 239      |
|       | Row N % | 3,0%                | 15,2%    | 41,6%                     | 32,3%    |
| Q11_a | Count   | 7                   | 21       | 94                        | 394      |
|       | Row N % | ,9%                 | 2,8%     | 12,7%                     | 53,2%    |
| Q11_b | Count   | 9                   | 17       | 110                       | 388      |
|       | Row N % | 1,2%                | 2,3%     | 14,8%                     | 52,4%    |
| Q11_c | Count   | 10                  | 17       | 107                       | 388      |
|       | Row N % | 1,3%                | 2,3%     | 14,4%                     | 52,4%    |
| Q11_d | Count   | 11                  | 27       | 123                       | 366      |
|       | Row N % | 1,5%                | 3,6%     | 16,6%                     | 49,4%    |

|       |         | Concordo totalmente | Total  |
|-------|---------|---------------------|--------|
| Q8_b  | Count   | 81                  | 741    |
|       | Row N % | 10,9%               | 100,0% |
| Q8_c  | Count   | 73                  | 741    |
|       | Row N % | 9,9%                | 100,0% |
| Q8_d  | Count   | 59                  | 741    |
|       | Row N % | 8,0%                | 100,0% |
| Q11_a | Count   | 225                 | 741    |
|       | Row N % | 30,4%               | 100,0% |
| Q11_b | Count   | 217                 | 741    |
|       | Row N % | 29,3%               | 100,0% |
| Q11_c | Count   | 219                 | 741    |
|       | Row N % | 29,6%               | 100,0% |
| Q11_d | Count   | 214                 | 741    |
|       | Row N % | 28,9%               | 100,0% |

## Frequencies

### Statistics

Distrito

|   |         |     |
|---|---------|-----|
| N | Valid   | 741 |
|   | Missing | 0   |

### Distrito

|       |          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Aveiro   | 2         | ,3      | ,3            | ,3                 |
|       | Braga    | 7         | ,9      | ,9            | 1,2                |
|       | Coimbra  | 14        | 1,9     | 1,9           | 3,1                |
|       | Faro     | 201       | 27,1    | 27,1          | 30,2               |
|       | Leiria   | 37        | 5,0     | 5,0           | 35,2               |
|       | Lisboa   | 350       | 47,2    | 47,2          | 82,5               |
|       | Santarém | 2         | ,3      | ,3            | 82,7               |
|       | Setubal  | 115       | 15,5    | 15,5          | 98,2               |
|       | Viseu    | 13        | 1,8     | 1,8           | 100,0              |
|       | Total    | 741       | 100,0   | 100,0         |                    |

DESCRIPTIVES VARIABLES=Van\_alunos\_def Van\_alunos\_normais Van\_inclusão  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

## Descriptives

### Descriptive Statistics

|                    | N   | Minimum | Maximum | Mean   | Std. Deviation |
|--------------------|-----|---------|---------|--------|----------------|
| Van_alunos_def     | 740 | 1,42    | 5,00    | 3,3937 | ,65170         |
| Van_alunos_normais | 741 | 1,00    | 5,00    | 3,9801 | ,68566         |
| Van_inclusão       | 740 | 1,81    | 6,25    | 4,5346 | ,74510         |
| Valid N (listwise) | 740 |         |         |        |                |

### ANEXO 3 - Teste T- Student da Dimensão D, D1 e E em função do Contacto com pessoas com deficiência na infância/ juventude.

```
T-TEST GROUPS=Contacto_infancia(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Van_alunos_def Van_alunos_normais Van_inclusão
/CRITERIA=CI(.95).
```

#### T-Test

Group Statistics

| Contacto_infancia  |     | N   | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-----|-----|--------|----------------|-----------------|
| Van_alunos_def     | Não | 335 | 3,3488 | ,65332         | ,03569          |
|                    | Sim | 404 | 3,4311 | ,64959         | ,03232          |
| Van_alunos_normais | Não | 335 | 3,9631 | ,68846         | ,03761          |
|                    | Sim | 405 | 3,9941 | ,68471         | ,03402          |
| Van_inclusão       | Não | 335 | 4,4931 | ,73717         | ,04028          |
|                    | Sim | 404 | 4,5692 | ,75169         | ,03740          |

Independent Samples Test

|                    |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      |
|--------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|
|                    |                             | F                                       | Sig. |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | ,036                                    | ,849 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | ,385                                    | ,535 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | ,008                                    | ,927 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |

**Independent Samples Test**

|                    |                             | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|
|                    |                             | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | -1,711                       | 737     | ,087            | -,08235         |
|                    | Equal variances not assumed | -1,710                       | 710,399 | ,088            | -,08235         |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | -,613                        | 738     | ,540            | -,03108         |
|                    | Equal variances not assumed | -,613                        | 710,769 | ,540            | -,03108         |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | -1,381                       | 737     | ,168            | -,07606         |
|                    | Equal variances not assumed | -1,384                       | 716,685 | ,167            | -,07606         |

**Independent Samples Test**

|                    |                             | t-test for Equality of Means |                                           |        |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------------------|--------|
|                    |                             | Std. Error Difference        | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                    |                             |                              | Lower                                     | Upper  |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | ,04813                       | -,17683                                   | ,01213 |
|                    | Equal variances not assumed | ,04815                       | -,17689                                   | ,01219 |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | ,05069                       | -,13060                                   | ,06844 |
|                    | Equal variances not assumed | ,05072                       | -,13065                                   | ,06850 |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | ,05506                       | -,18415                                   | ,03204 |
|                    | Equal variances not assumed | ,05496                       | -,18396                                   | ,03185 |

**ANEXO 4 - Teste T- Student da Dimensão D ,D1 e E em função do Género**

```

T-TEST GROUPS=Género(0 1)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Van_alunos_def Van_alunos_normais Van_inclusão
/CRITERIA=CI(.95).

```

**T-Test****Group Statistics**

| Género             |           | N   | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-----------|-----|--------|----------------|-----------------|
| Van_alunos_def     | Feminino  | 535 | 3,4193 | ,64631         | ,02794          |
|                    | Masculino | 205 | 3,3268 | ,66249         | ,04627          |
| Van_alunos_normais | Feminino  | 535 | 4,0173 | ,65757         | ,02843          |
|                    | Masculino | 206 | 3,8835 | ,74679         | ,05203          |
| Van_inclusão       | Feminino  | 535 | 4,5731 | ,72285         | ,03125          |
|                    | Masculino | 205 | 4,4341 | ,79333         | ,05541          |

**Independent Samples Test**

|                    |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      |
|--------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|------|
|                    |                             | F                                       | Sig. |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | ,009                                    | ,926 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | 3,878                                   | ,049 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | 1,061                                   | ,303 |
|                    | Equal variances not assumed |                                         |      |

Independent Samples Test

|                    |                             | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|
|                    |                             | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | 1,730                        | 738     | ,084            | ,09249          |
|                    | Equal variances not assumed | 1,711                        | 361,556 | ,088            | ,09249          |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | 2,387                        | 739     | ,017            | ,13379          |
|                    | Equal variances not assumed | 2,257                        | 334,235 | ,025            | ,13379          |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | 2,277                        | 738     | ,023            | ,13898          |
|                    | Equal variances not assumed | 2,185                        | 341,244 | ,030            | ,13898          |

Independent Samples Test

|                    |                             | t-test for Equality of Means |                                           |        |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------------------|--------|
|                    |                             | Std. Error Difference        | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                    |                             |                              | Lower                                     | Upper  |
| Van_alunos_def     | Equal variances assumed     | ,05346                       | -,01246                                   | ,19744 |
|                    | Equal variances not assumed | ,05405                       | -,01381                                   | ,19878 |
| Van_alunos_normais | Equal variances assumed     | ,05604                       | ,02377                                    | ,24382 |
|                    | Equal variances not assumed | ,05929                       | ,01716                                    | ,25043 |
| Van_inclusão       | Equal variances assumed     | ,06103                       | ,01917                                    | ,25880 |
|                    | Equal variances not assumed | ,06361                       | ,01386                                    | ,26411 |