

Cátia Sofia Pinto Gouveia

**Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com
Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região
Autónoma da Madeira**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2019

Cátia Sofia Pinto Gouveia

**Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com
Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região
Autónoma da Madeira**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Porto, 2019

Cátia Sofia Pinto Gouveia

**Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com
Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região
Autónoma da Madeira**



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação – Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor, sob a orientação da Professora Doutora Fátima
Coelho

(Cátia Sofia Pinto Gouveia)

Porto, 2019

Resumo

Inclusão, palavra de ordem nos nossos dias, assume-se como o princípio fundamental na construção de uma escola que se quer equitativa e justa. A escola que hoje se defende, assume um papel decisivo no desenvolvimento e formação dos alunos e por conseguinte, deve adaptar-se às necessidades, interesses e características de cada um, exigindo ao professor um refletir constante do seu papel e das suas práticas pedagógicas.

Este estudo, essencialmente descritivo, tem como objetivo compreender quais as atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos promotoras de inclusão de alunos com Necessidades Educativas (NE) na sala de aula da rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira (RAM). Não obstante, pretende ainda compreender se as atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos variam consoante a tipologia de escola (pública ou privada), género, faixa etária, grau académico, tempo de serviço, ciclo que leciona e função que desempenha. O mesmo estudo pretende, ainda, compreender se as atitudes e práticas dos docentes se correlacionam.

Para a realização do estudo utilizou-se um questionário, ao qual responderam 73 professores dos 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM.

Os resultados encontrados mostram que, de uma maneira geral, os professores dos 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM parecem revelar atitudes e práticas favoráveis à inclusão de alunos com NE na sala de aula. No que se refere à tipologia de escola, verificou-se que os professores da escola pública da RAM, na sua maioria, evidenciam atitudes mais inclusivas do que os seus homólogos da escola privada. Constata-se, ainda, que são os professores do género masculino, mais velhos, detentores do grau de mestre, a lecionarem num só ciclo e que desempenham a função de docente de educação especial que evidenciam atitudes mais inclusivas. Os resultados mostram, também, que são os docentes do 3.º ciclo que desenvolvem com maior frequência práticas inclusivas e que as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NE se correlacionam com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula.

Conclui-se assim, que os docentes que evidenciam atitudes mais favoráveis à inclusão, tendem a promover práticas mais inclusivas, havendo, porém, um longo caminho a ser percorrido para a concretização efetiva de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; NE; Atitudes; Práticas.

Abstract

Inclusion, watchword in our day, is assumed as the fundamental principle in the construction of a school that wants to be equitable and fair. The school that we defend today plays a decisive role in the development and formation of students and, therefore, must adapt to the needs, interests and characteristics of each one, requiring the teacher to constantly reflect on their role and pedagogical practices.

This descriptive study aims to understand the attitudes and practices of 2nd and 3rd cycle teachers promoting inclusion of students with Educational Needs (EN) in the Região Autónoma da Madeira public and private classroom. Nevertheless, it also intends to understand if the attitudes and practices of the 2nd and 3rd cycle teachers vary according to the type of school (public or private), gender, age group, academic degree, service, cycle of teaching and position held. The same study also aims to understand if teachers' attitudes and practices are correlated.

To carry out the study, a questionnaire was used, which answered 73 teachers from 2nd and 3rd cycles of public and private RAM schools.

The results show that, in general, the teachers of the 2nd and 3rd cycles of the public and private schools of RAM seem to reveal attitudes and practices favorable to the inclusion of students with EN in the classroom. It was, also, found that the teachers of the public school in RAM, in their majority, show more inclusive attitudes than their counterparts in the private school. It is also noted that male teachers, older, hold a master's degree, teaching in a single cycle and who perform the role of special education teacher who demonstrate more inclusive attitudes. The results also show that it is the teachers of the 3rd cycle that most often develop inclusive practices and that teachers' attitudes towards the inclusion of students with EN correlate with the pedagogical practices developed in the classroom.

Thus, it is concluded that teachers who show more favorable attitudes towards inclusion tend to promote more inclusive practices, but there is a long way to go for the effective realization of a truly inclusive education.

Keywords: Inclusion; EN; Attitudes; Practices.

“Hoje a semente que dorme na terra
E que se esconde no escuro que encerra
Amanhã nascerá uma flor
Ainda que a esperança da luz seja escassa
A chuva que molha e que passa
Vai trazer numa gota amor
Também eu estou
à espera da luz
Deixo-me aqui onde a sombra seduz
Também eu estou
à espera de mim
Algo me diz que a tormenta passará
É preciso perder para depois se ganhar
E mesmo sem ver acreditar”

AC Firmino

Dedicatória

A vós.

Agradecimentos

Este é o registo da minha gratidão à minha orientadora, Doutora Fátima Coelho, pela orientação, cooperação e compreensão ao longo destes meses de trabalho, sem a qual, indubitavelmente, não teria chegado aqui.

Aos 73 professores que responderam ao questionário.

A todos os colegas e amigos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os que me ajudaram neste projeto, o meu muito obrigada.

A ti, o meu profundo agradecimento por todas as horas ao meu lado, todo o apoio e colaboração. Sem ti, este trabalho jamais seria possível.

Índice

Resumo	iv
Abstract.....	v
Dedicatória.....	vii
Agradecimentos	viii
Índice de tabelas	x
Abreviaturas e siglas.....	xi
Introdução.....	12
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico.....	15
1. Inclusão e Educação inclusiva.....	15
2. Atitudes e práticas inclusivas dos professores.....	21
i. Conceito de atitudes.....	21
ii. Atitude face à inclusão	25
iii. Formação de atitudes.....	26
iv. Mudança de atitudes.....	27
v. Práticas inclusivas	28
CAPÍTULO II – Estudo Empírico.....	32
1. Problemática	32
2. Objetivos gerais e específico	34
3. Hipóteses	34
4. Tipo de estudo e metodologia.....	35
5. População e amostra	36
6. Instrumentos e procedimentos	39
CAPÍTULO III - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	42
CAPÍTULO IV – Conclusões.....	77
Referências Bibliográficas.....	81

Índice de tabelas

Tabela 1- Género	37
Tabela 2 - Faixa etária	37
Tabela 3 - Grau académico	37
Tabela 4 - Tempo de serviço	38
Tabela 5 - Função que desempenha.....	38
Tabela 6 - Escola onde leciona.....	39
Tabela 7 - Ciclo que leciona.....	39
Tabela 8 - Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NE	42
Tabela 9 - Práticas dos professores face à inclusão de alunos com NE	44
Tabela 10 - Atitudes dos professores segundo o tipo de escola que lecionam.....	46
Tabela 11 - Práticas dos professores segundo o tipo de escola que lecionam.....	48
Tabela 12 - Atitudes dos professores segundo a faixa etária.....	51
Tabela 13 - Atitudes dos professores segundo o tempo de serviço	53
Tabela 14 - Práticas dos professores segundo a faixa etária.....	54
Tabela 15 - Práticas dos professores segundo o tempo de serviço	55
Tabela 16 - Atitudes dos professores segundo o grau académico	58
Tabela 17 - Atitudes dos professores segundo o ciclo que lecionam	60
Tabela 18 - Práticas dos professores segundo o ciclo que lecionam	62
Tabela 19 - Práticas dos professores segundo o grau académico	61
Tabela 20 - Atitudes dos professores segundo o género	65
Tabela 21 - Práticas dos professores segundo o género	67
Tabela 22 - Atitudes dos professores segundo a função que desempenham.....	69
Tabela 23 - Práticas dos professores segundo a função que desempenham.....	71
Tabela 24 - Matriz das correlações entre as atitudes e as práticas	73

Abreviaturas e siglas

EADSNE – Agência Europeia para o Desenvolvimento em NE

EE – Educação Especial

EN – Educational Needs

NE – Necessidades Educativas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

RAM – Região Autónoma da Madeira

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Ao olhar para a história da humanidade é possível constatar as grandes dificuldades que as sociedades têm experienciado ao lidarem com a diferença, sendo que os traços económicos, sociais e culturais de cada época têm determinado o modo como a mesma tem sido perspectivada.

O caminho trilhado até aos nossos dias tem sido moroso e complexo, embora as metamorfoses operadas pela escola tenham contribuído para que o mesmo se tornasse mais justo e equitativo, assumindo-se como um espaço privilegiado para a promoção de ambientes estimulantes e ricos e para a inclusão de todas as crianças e jovens. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3)

“as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobretudo, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

A escola inclusiva em constante construção depende fortemente do enquadramento legal que a suporta, sendo que a legislação atualmente em vigor em Portugal

“(…) tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. (Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; p.2918)

Neste sentido, é fundamental que todos os atores educativos implicados neste processo, nomeadamente os professores, se sintam capazes de abraçar o desafio que a diferença acarreta.

A aposta numa escola que se pretende que seja de todos e para todos, independentemente das condições pessoais e sociais que apresentam, visa a concretização de uma educação inclusiva. Esta, através de uma oferta diferenciadora perante as capacidades e necessidades de cada um dos seus alunos, contribuirá para uma maior equidade e coesão social.

O conceito de inclusão, o qual se assume como a pedra basilar da educação inclusiva (Rodrigues, 2000), veio transformar profundamente as práticas educativas tradicionais, conferindo-lhes um outro sentido, no qual todos os alunos têm direito a uma educação que se saiba adaptar à diferença, valorizando-a e construindo-se nela, o que representa um crescente desafio para os professores.

Os professores, segundo Camisão (2005), são os principais agentes de todo este processo, dependendo das suas atitudes e práticas o êxito ou fracasso da inclusão. Estudos variados mostram que as atitudes favoráveis à inclusão demonstradas pelos docentes são consideradas como cruciais para o seu êxito (Correia & Martins, 2000; Loreman et al., 2007; Monteiro, 2008; Sharma et al, 2008; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014), dado que os docentes que apresentam atitudes menos favoráveis, implementarão com menor regularidade estratégias educativas adequadas (Correia & Martins, 2000; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014).

Embora a legislação atual remeta para a uma escola inclusiva que a todos saiba acolher, sabendo adaptar-se às singularidades de cada um e fazendo da diferença uma mais-valia, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Assim, o papel do professor assume-se deveras importante na promoção e concretização da educação inclusiva, uma vez que as atitudes (Correia & Martins, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Meijer, 2003; Vaz, 2005; Farrel, 2006; Boer et al., 2010; Coelho, 2012) e as práticas pedagógicas (Silva, Ribeiro e Carvalho., 2013) exibidas parecem ter um impacto significativo na concretização dos princípios da escola inclusiva.

Após a revisão da literatura, foi possível verificar que a educação inclusiva (UNESCO, 1994; Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) reúne em si um conjunto de variáveis que influencia o seu sucesso, das quais as atitudes e as práticas inclusivas dos docentes assumem, indubitavelmente, um carácter decisivo para a sua concretização. Poucos são os estudos realizados que abordam e correlacionam as atitudes e as práticas dos professores no que à educação inclusiva diz respeito (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013; Cavalheiro, 2015;).

Neste sentido, perante o quadro conceptual apresentado, por razões pessoais e profissionais e numa época marcada pelo paradigma da educação inclusiva, toma-se consciência que há ainda algo a fazer no que às atitudes e às práticas docentes dizem

respeito, de forma a que estas respondam eficientemente às reais necessidades de todos os alunos, garantindo o seu sucesso.

No que se refere à organização deste estudo, numa primeira instância importa referir que o mesmo está dividido em duas partes, estando estruturado em 4 capítulos.

A primeira parte do estudo diz respeito ao enquadramento teórico, onde se apresentam os conceitos mais relevantes para este estudo. Assim, o primeiro capítulo é constituído pelos conceitos de Inclusão e Educação inclusiva. Ainda dentro deste capítulo, é feita uma incursão pelas atitudes e práticas inclusivas dos professores.

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo empírico que suporta esta investigação. Nele são referidos a problemática, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses, o tipo de estudo e metodologia, a população e amostra e os instrumentos e procedimentos.

Relativamente ao capítulo três, este diz respeito à apresentação, análise e discussão dos resultados. Numa primeira fase, são expressos e analisados os resultados, seguindo-se a verificação das hipóteses estudadas, a associação entre as atitudes e práticas dos professores e a discussão dos resultados.

Por fim, o capítulo quatro destina-se às conclusões da investigação que mostram os factos mais importantes deste estudo.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. Inclusão e Educação inclusiva

Ao olhar-se para o passado, constata-se que em diferentes momentos da história, algumas crianças, nomeadamente as crianças consideradas diferentes, foram alvo de um tratamento distinto por parte da sociedade, impossibilitando que a escola fosse de todos e a todos fosse capaz de servir equitativamente.

A perspetiva integracionista, que vigorou durante várias décadas nas nossas salas de aula, regia-se pelo princípio da normalização, no qual a criança deveria ser reabilitada no sentido de a aproximar da norma. Contudo, tentar normalizar é negar as diferenças, sejam elas de natureza física, cultural, étnica, racial ou religiosa.

A proclamação de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) contribuiu de forma decisiva para uma mudança das atitudes e das práticas relativas à inclusão. Ao fazer esta proclamação, a ONU tinha como objetivo primeiro, que às pessoas deficientes lhes fosse reconhecido o direito a ser parte ativa no desenvolvimento da sua comunidade, com tudo o que lhe está implícito.

“O princípio da igualdade de direitos entre deficientes e não deficientes implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, que essas necessidades deverão constituir a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos devem ser empregues de modo a garantir a todo o indivíduo igual oportunidade de participação. As políticas para o deficiente deveriam garantir o seu acesso a todos os serviços comunitários.” (Programa Mundial de Ação para as pessoas deficientes, ponto 25)

Aceitar, valorizar, cooperar e aprender com as pessoas diferentes são algumas das premissas fundamentais do conceito de inclusão social. Para isso, a sociedade é impelida a adaptar-se, de forma a incluir as pessoas com necessidades especiais ao mesmo tempo que estas devem assumir a sua função em todas as estruturas da sociedade.

Madeleine Will, em 1986, (Secretária de Estado dos Estados Unidos da América para a Educação) constatou que uma grande percentagem dos alunos americanos apresentava NEE ou dificuldades ao nível da aprendizagem e do comportamento, interferindo com o seu aproveitamento escolar. Nesse sentido, sugeriu, entre outras medidas educativas, a

coordenação de esforços entre o professor do ensino regular e o da Educação Especial (EE) para que fossem desenvolvidas estratégias adequadas às necessidades efetivas dos alunos. Iniciou-se, assim, um movimento a favor da inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, pretendendo-se que nestas existisse um trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular, professor especializado e de outros serviços especializados.

Neste sentido, Freire (2008, p. 5), refere que a inclusão

“(...) vem, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade que foi talhada, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.”

Também neste sentido Simões (2000, p. 17) refere que

“(...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspetiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade”.

Também Leitão (2010, p. 1) diz que a inclusão é:

“(...) um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.”

Por sua vez, Correia (2013), diz que é na escola que os alunos com NE devem aprender de acordo com as suas características e necessidades. Também neste sentido, vários autores (Bérrnard da Costa, 1996; Niza, 1996; Rodrigues, 2001; César, 2003) enfatizam a importância dos alunos com NE realizarem aprendizagens, por direito, conjuntamente com os restantes colegas nas turmas regulares, maximizando o seu potencial, através de melhores ambientes de aprendizagem e de socialização.

Segundo Mestre (2003), a inclusão como princípio imprimiu um carácter diferente à escola, conferindo-lhe a necessidade de se reestruturar de forma a ser capaz de oferecer uma resposta equitativa a todos os seus alunos de acordo com as suas características.

Desta forma, a inclusão assume a heterogeneidade de todos os seus alunos como uma mais valia de todo o processo educativo, possibilitando o desenvolvimento de comunidades educativas mais ricas (Correia, 2013).

Ainda no que à inclusão diz respeito, Kronberg (2010, p. 45) mostrou os efeitos positivos da inclusão de alunos sem NE:

“(...) Decréscimo do medo da diferença e um aumento da capacidade de estabelecer relações confortáveis com indivíduos que apresentam NEE, assim como uma crescente consciência em relação aos mesmos; Crescimento em termos sociais, à medida que os alunos aprendem o que é a tolerância e a aceitação; Melhoria em termos de autoconceito; Desenvolvimento de princípios individuais em relação a aspetos morais e éticos; Desenvolvimento de relações de amizade calorosas entre alunos com e sem deficiências.”

Na ótica de Rebelo (2011), a inclusão mostra que apesar da heterogeneidade enquanto cidadãos, todos temos um papel fundamental, sendo, portanto, fulcral incluir todos sem exceção.

Este movimento de inclusão foi influenciado pela introdução gradual de medidas sociais através de organizações, como a ONU e a Unesco. Assim, importa destacar o papel importante que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia e a Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade (1994), realizada em Salamanca, Espanha, assumiram. Desta última, foi lavrada a Declaração de Salamanca (1994) que impulsionou o movimento de inclusão ao defender que

“as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994, p. 6, ponto 3)

Este documento trouxe consigo um novo olhar sobre a educação, ao consagrar o direito de todas as crianças à educação e à igualdade de oportunidades, competindo à escola saber adaptar-se a todos os seus alunos, para o que a flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica e recursos pedagógicos adequados, organização escolar e cooperação entre a comunidade e docentes são condições fundamentais para o seu sucesso. Neste sentido, Correia (2010, p.21) refere que a inclusão tem como objetivo que o aluno com NE vá às

“(...) escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.”.

O mesmo autor (2010, p. 21) refere ainda que o conceito de inclusão

“ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa curva normal, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas.”.

Ao falar-se de educação inclusiva remete-se para um novo paradigma educacional, onde a escola saiba acolher todas as crianças sem exceção possibilitando-lhes as mesmas oportunidades, independentemente das diferenças que apresentem sejam elas de que carácter for.

Nas palavras de Rodrigues (2000, p.13), a educação inclusiva “(...) é um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos.”.

Para Porter (1997) e Correia (2005), a educação inclusiva é um sistema educativo no qual os alunos com NE frequentam as salas de aula regulares, adequadas à sua faixa etária e onde os restantes alunos não evidenciam deficiência/dificuldades. Além disso, e perante as necessidades evidenciadas são-lhes fornecidos os apoios necessários para que estes, de forma equitativa, alcancem o sucesso educativo.

Segundo Perrenoud (2000), a educação inclusiva implica que a escola se organize de uma forma diferente em termos de estrutura e em termos pedagógicos, abrindo-se à comunidade, permitindo que a inclusão extravase os muros da escola e crie sociedades mais inclusivas.

A escola para além de ser um espaço comum, deve também imbuir-se de um espírito promotor de aprendizagens significativas. Esta forma de olhar a educação só se efetiva se todos caminharem rumo à aceitação da diferença e de que esta, não sendo impeditiva da aprendizagem, é antes potenciadora de aprendizagens recíprocas.

Para Simões (2000, p. 17)

“(...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social,

especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspectiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade”.

Ao olhar-se para a escola que se quer inclusiva, esta deve ter na sua estrutura um conjunto de premissas promotoras do sucesso de todos os alunos que a compõem e que de acordo com o *Working Forum on Inclusive Schools* (1994 cit. in Correia, 2003, p. 29) são as seguintes:

“Um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.”

Assim, e para que esta se concretize, a escola inclusiva pressupõe uma mudança atitudinal, preditor do sucesso ou insucesso dos alunos. Além disso, e de forma a garantir a resposta mais adequada, a prática pedagógica deve ter subentendida a cooperação de todos os intervenientes. Não obstante, a gestão e a organização escolar devem desenvolver projetos e estabelecer parcerias com outras instituições sempre que se considere necessário e possível.

Segundo Perrenoud (2010, p. 18),

“É evidente que sem diferenciação pedagógica não podemos falar de inclusão. No entanto, se a diferenciação não for inclusiva, isto é, se o trabalho que o aluno com necessidades educativas especiais ou mesmo com dificuldades de aprendizagem realiza é marginal relativamente ao que se passa com o resto da turma, esse aluno está inserido na sua turma, mas não está incluído. Isto significa que estes alunos, ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível ou de necessidade: Deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino”.

Para Ainscow (1996), o sucesso da educação inclusiva reside numa liderança eficaz das direções das escolas que apostam em dar a melhor resposta às necessidades dos seus alunos. Ainda neste sentido, Correia (2005, pp. 23 e 24) refere que

“(…) como elemento-chave no processo de implementação de uma escola inclusiva, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar o pontapé de saída no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem (…) que tenha por base os princípios da inclusão.”

Para Santos (2008) são inúmeras as vantagens trazidas pela educação inclusiva para todos os alunos, uma vez que esta potencia o desenvolvimento de atitudes positivas face à diferença; propicia a aquisição de competências sociais e académicas; reduz o risco de exclusão social; prepara para as interações sociais; possibilita aprendizagens por observação.

De acordo com Correia (2003, p. 54)

“(…) a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com NEE, mas também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal.”

Ainda para Santos (2008) e Correia (2003), a educação inclusiva confere à comunidade escolar uma educação assente em igualdade de oportunidades, propiciando o trabalho colaborativo entre os diferentes agentes educativos.

No que diz respeito a fatores promotores da educação inclusiva, importa referir o papel preponderante que os professores desempenham. Neste sentido há uma necessidade crescente de uma mudança de atitudes e práticas por parte dos docentes, de forma a que a educação inclusiva se efetive.

Segundo Gomes (1997 cit in Santos, 2007, p. 201)

“(…) ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação

dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.”.

Ainda no que se refere ao papel dos professores, vários autores (Correia & Martins, 2000; Paiva, 2008; Rebelo, 2011; Coelho, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014) consideram que as atitudes destes são um dos fatores essenciais para a inclusão de alunos com NE.

Por tudo isto, a educação inclusiva ao assumir o compromisso de educar todos com todos, deu à escola novas e importantes responsabilidades.

Apesar de toda a legislação produzida a nível nacional, nomeadamente o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, definir as linhas orientadoras da educação inclusiva, no contexto da RAM ainda vigora o decreto legislativo regional 33/2009/M, de 31 de dezembro, o qual estabelece o regime jurídico da EE, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade. À semelhança do decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, também o decreto legislativo regional 33/2009/M, de 31 de dezembro reconhece a inclusão como direito inalienável e universal e estabelece “(...) sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profícuas e efetivas ao nível da educação (...)”.

Em suma e tal como refere Rodrigues (2006, p.77)

“A educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.”.

2. Atitudes e práticas inclusivas dos professores

i. Conceito de atitudes

Na sociedade do século XXI, as atitudes dos professores revelam-se fundamentais na construção de uma educação inclusiva, sendo estas fulcrais no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Conforme a EADSNE (2003, p. 4 e 12), a “inclusão depende das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais (...)”. Ainda de acordo com a mesma agência (2003), as atitudes dos professores são um “fator decisivo na construção de escolas mais inclusivas”.

A revisão da literatura relativa a este assunto sugere que as atitudes dos professores têm vindo a assumir um papel preponderante face à inclusão de alunos com NE. Reconhecendo-se a importância que o professor assume em todo o processo educativo, Fullan (1993) citado em Warwick (2001, p. 115) refere que “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”. Ainda neste sentido, Vilar (1993, p. 18) afirma que “no âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação ou mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores”.

Ainda neste sentido, autores como Morgado (2003), Rodrigues (2007) e Coelho (2012) realizaram estudos sobre as atitudes dos professores e a sua correlação com a educação inclusiva.

À semelhança do que acontece com outros conceitos nas ciências humanas e sociais, o termo atitude não é de fácil definição. Este, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001, p. 410), é concomitantemente, “o modo de ter o corpo ou parte dele, a maneira de estar” ou uma “posição assumida pelo espírito; modo de proceder revelador de convicções, de estados emocionais”. Neste sentido, pode-se depreender que a definição de atitude assume uma perspetiva material, bem como uma perspetiva espiritual.

Vários foram os autores que, ao longo dos tempos, apresentaram diferentes definições para este tema dado os seus múltiplos construtos e a abundância de conceções e teorias.

Assim, e como afirma Lima (2010), o conceito de atitudes tem vindo a ser definido centrando-se nas componentes comportamental e cognitiva. Neste sentido, o mesmo autor (2010, p. 170) refere que “as correntes comportamentalistas mais estritas definem a atitude como o comportamento verbal através do qual as pessoas expressam as suas preferências e aversões”. Por outro lado, este autor (2010, p. 170) refere, ainda, que numa conceção

“cognitiva radical podemos esquecer a relação das atitudes com o comportamento, e dedicar teorias inteiras à análise da congruência interna das atitudes, da sua relação com as crenças e os valores individuais ou grupais”.

Por sua vez Cabral e Nick (2006, p. 34), afirmam que atitude pode ser encarada como uma “(...) predisposição adquirida e relativamente duradoura para responder de um modo coerente a uma dada categoria de objetos, conceitos ou pessoas”.

Para Allport (1968, p. 62)

“as atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor”.

Ainda para o mesmo autor (1935, p. 5), a

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

Daqui se infere que as atitudes, na qualidade de processos mentais, determinam as respostas que cada um dá perante os estímulos que recebe do meio envolvente.

De acordo com Lima (2010, p. 168), a atitude reflete uma relação entre a ação e o pensamento, uma vez que este afirma que a atitude é “um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”. A propósito do que foi referido anteriormente, poder-se-á ainda dizer que às atitudes estão subjacentes convicções, pensamentos, opiniões, ideias ou expectativas.

Nas palavras de Triandis (1971, p. 2) a atitude é “uma ideia carregada de emoção que predispõe um determinado conjunto de ações a um conjunto particular de situações sociais”. Nesta linha de pensamento, para Lima (2010), as componentes cognitiva, afetiva e comportamental permitem descrever o conceito de atitude e a sua correlação com as respostas passíveis de serem observadas. A componente cognitiva, para o mesmo autor (Lima, 2010), baseia-se nas crenças, opiniões, pensamentos, ideias ou perceções que dizem respeito a determinado objeto social. No que diz respeito à componente comportamental, esta refere-se à propensão ou orientação para atuar numa determinada direção. A mesma assume-se como uma reação aberta e visível que se encontra intrinsecamente ligada aos seus hábitos, normas, valores e atitudes. Por sua vez, a componente afetiva assenta nos sentimentos e emoções de aceitação ou rejeição.

Ainda segundo Lima (2010), as atitudes são o resultado da interação social que vão sendo adquiridas, e, por conseguinte, não são inatas, sendo passíveis de serem modeladas ao longo da vida. Para o mesmo autor, as atitudes referem-se a um objeto, instituição, pessoa ou acontecimento e encerram uma dimensão avaliativa que se traduz numa posição de agrado ou desagrado. Além disso, importa referir que as atitudes não são visíveis diretamente, sendo estas inferidas com base nas respostas dadas pelos indivíduos.

Na visão de Coelho (2012, p. 146), as atitudes

“constituem-se como um constructo diretamente relacionado com aspetos comportamentais e cognitivos e, referem-se a um sentimento pró ou contra um determinado objeto atitudinal que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana”.

Muitas são as definições que existem acerca do conceito de atitude, contudo de uma forma geral, e na perspetiva de Alcântara (1998, p. 9), as atitudes referem-se a um

“sistema fundamental pelo qual o homem ordena e determina a sua relação e conduta com o seu meio ambiente. (...) As atitudes são as disposições segundo as quais o homem fica bem ou mal disposto para consigo mesmo e para com outro ser. Também são as grandes elaborações do homem que sustentam e dão sentido à sua vida. Dão-lhe um sentido unitário e singular na sua atividade. Podemos dizer que as atitudes são as formas que temos de reagir perante os valores. Predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, são o resultado da influência dos valores em nós.”

Assim, as atitudes apenas são observáveis de forma indireta através dos seus efeitos sobre os atos do comportamento, escolhas e juízos.

Apesar da multiplicidade de definições e conceptualizações existente acerca do conceito de atitudes, verifica-se algum consenso nas definições mais utilizadas. Se por um lado, alguns autores enfatizam o aspeto multidimensional das atitudes, englobando as componentes cognitiva, afetiva e comportamental, outros apresentam uma ou outra componente da atitude sem estabelecer relações entre elas, ao passo que outros agregam a componente avaliativa.

ii. Atitude face à inclusão

Investigações efetuadas sobre esta temática, sugerem que as atitudes dos professores, no que à inclusão diz respeito, podem ser influenciadas por diversas variáveis, como são o caso da idade, do género, do tempo de serviço, da formação inicial, entre outras. (Correia & Martins, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Vaz, 2005; Leitão, 2007; Paiva, 2008; Boer et al., 2010; Lebres, 2010; Coelho, 2012; Silva, Ribeiro e Carvalho., 2013).

Neste sentido, o estudo de Bolieiro e Coelho (2014) sobre as atitudes e dificuldades dos professores face à inclusão de alunos com NE, confirmou a influência das variáveis género, formação inicial e especializada e experiência de ensino com alunos com NE sobre as atitudes dos professores inquiridos. Todavia, não encontraram diferenças significativas entre a idade, o tempo de serviço e as atitudes dos professores face à inclusão.

Alguns estudos referem que os professores com menos idade (Harvey, 1985; Leitão, 2007; Boer et al., 2010;), do género feminino (Harvey, 1985; Zanandrea & Rizzo, 1998; Rice, 2009; Santos & César, 2010), com menos tempo de serviço (Avramidis e Norwich 2002; Boer et al., 2010), com formação especializada (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma et al., 2008; Boer et al., 2010, Santos & César, 2010, Coelho, 2012) e com formação inicial no âmbito das NE (Sharma et al., 2008) revelam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NE. Além disso, Coelho (2012) refere que com o aumento do grau académico as atitudes positivas por parte dos professores face à inclusão de alunos com NE tendem a aumentar.

Numa outra perspetiva, diversos autores verificaram que as variáveis idade (Paiva, 2008; Coelho, 2012), tempo de serviço (Paiva, 2008; Coelho, 2012) e formação inicial (Coelho, 2012) não influenciam as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NE na sala de aula.

Não obstante, Avramidis & Norwich (2002) e Boer et al. (2010) afirmam que os professores do género masculino estão mais predispostos a demonstrar atitudes mais positivas face à inclusão.

Neste sentido, e de forma a concretizar-se uma educação inclusiva é essencial que as atitudes dos professores sejam positivas, uma vez que professores que demonstram

atitudes menos positivas face à inclusão, realização, com menor regularidade, práticas educativas eficazes (Correia & Martins, 2000; Coelho, 2012; Costa & Coelho, 2014). As atitudes positivas reforçam o sucesso e constituem o alicerce para a inclusão (Correia, 2001; Coelho, 2012).

iii. Formação de atitudes

Mais do que compreender o conceito de atitudes, assume-se de sobremaneira fundamental compreender e conhecer como estas se formam e concomitantemente perceber de que forma os professores formam atitudes positivas ou negativas face à educação inclusiva. Neste sentido, podemos constatar que a multiplicidade de perspectivas e definições em relação ao conceito de atitude, trazem consigo uma variedade de teorias referentes ao processo de formação de atitudes.

Na ótica de Ferreira (1994), as particularidades fisiológicas, hereditárias e genéticas, apesar de não terem um papel preponderante, interferem na formação de atitudes. Por outro lado, e de acordo com Lima e Correia (2013) podemos identificar duas perspectivas teóricas. Se por um lado, uma se foca nos processos cognitivos, dirigindo a sua atenção para a temática das crenças; a outra baseia-se na perspectiva afetiva da formação de atitudes, na qual interferem experiências emocionais, sem que para isso exista um suporte racional. Os mesmos autores referem a existência do “efeito de mera exposição”, onde explicam que a exposição prolongada de um indivíduo a um determinado objeto, melhora a sua atitude perante o mesmo. Neste sentido, Coelho (2012, p. 148) afirma que

“a familiaridade do estímulo pode ser considerada como um fator responsável pelo aparecimento de sentimentos positivos face a um objeto inicial neutro, ou seja, pode alterar o posicionamento de um indivíduo face a determinado objeto”.

Tendo em conta que este estudo pretende aferir as atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com NE nas salas de aula, importa mencionar autores que reconhecem que o contacto constante com o mesmo estímulo ou objeto influencia a formação de atitudes positivas ou negativas (McGuire, 1969; Gottlieb et al., 1986). Segundo, Arias et al. (1995), as atitudes constroem-se porque a pessoa se relaciona com o objeto ou o estímulo da atitude, podendo esta exposição desenvolver atitudes positivas ou negativas.

É neste sentido e devido à complexidade desta temática, que muitas investigações se têm focado na formação de atitudes dos professores e a sua influência nas suas práticas diárias.

iv. Mudança de atitudes

A mudança de atitudes, assim como a formação destas, acontece quando construímos novas convicções ou quando perspetivamos um objeto ou uma situação de uma forma diferente.

Segundo Olson e Zanna (1990), não existe grande relevância na diferenciação entre a formação e mudança de atitudes. De acordo com estes, o único aspeto que assume alguma relevância é o facto da mudança de atitudes ter subjacente uma pré-avaliação do assunto ou do objeto. Esta avaliação prévia pode, de certa maneira, inferir alguma relutância à aquisição de novas informações ou modificar a forma com que se interpretam acontecimentos significativos.

Nos vários estudos que se referem a este assunto, podem-se identificar três perspetivas fulcrais que tentam definir o processo de mudança de atitudes: a teoria do reforço, a teoria do equilíbrio e a teoria da dissonância cognitiva.

A teoria do reforço, definida por Hovland, Janis e Keley (1953), citados em Baliza (1995), afirma que a mudança de atitudes é fruto da aprendizagem mediada pelo reforço. Neste sentido, os mesmos autores referem que caso haja um reforço após uma determinada prática, o sujeito tem tendência a consolidar essa mesma prática e a atitude a ela implícita. Ao invés, a punição depois de uma determinada conduta, incitará ao desaparecimento da resposta e, concomitantemente, impossibilitará a construção da atitude a ela subjacente.

A teoria do equilíbrio mencionada por Rodrigues (1972), baseado em estudos de Heider e Newcomb, refere que as pessoas pretendem encontrar um equilíbrio na sua estrutura cognitiva e que a mudança de atitudes surge quando este sistema se desequilibra. Neste sentido, a organização mais equilibrada das estruturas cognitivas faz perdurar as condutas, sendo mais resistentes à mudança. Por outro lado, o desequilíbrio estrutural tende a promover a mudança atitudinal para que essas atitudes sejam reconhecidas como equilibradas.

A teoria da dissonância cognitiva referenciada por Lima (2010), apresentada por Festinger, afirma que é passível de ser observada em todos os indivíduos, a necessidade de identificarem uma consonância entre diferentes percepções que têm sobre o mesmo objeto. Esta teoria assenta em bases motivacionais e refere que um estágio de dissonância cognitiva é por si só uma motivação suficiente do organismo para reduzir ou eliminar esta dissonância. Esta motivação procura uma simbiose entre a forma de pensar do indivíduo e o seu modo de agir, levando-o à modificação de atitudes.

v. Práticas inclusivas

A escola do séc. XXI marcada pela diversidade e heterogeneidade dos seus alunos, exige uma caminhada na sua reorganização e na mudança de práticas, para que seja, verdadeiramente uma escola de todos e para todos.

Mais do que nunca, as práticas educativas assumem um caráter decisivo em todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Segundo Clark et al. (cit. in Morgado, 2004), o sucesso da educação inclusiva passa pela capacidade de resposta que os docentes terão, perante a diversidade presente nas suas salas de aula. Além disso, os mesmos autores referem que os professores desenvolvem boas práticas quando acreditam que todos os alunos podem progredir, desenvolvendo uma gestão curricular que englobe todos os alunos. Também para Silva, Ribeiro e Carvalho. (2013) é fundamental acolher a diversidade como fator impulsionador do processo educativo, uma vez que a partir dela se poderão concretizar princípios de igualdade.

Das investigações preconizadas nos últimos anos, grande parte delas por parte da UNESCO, decorrem compromissos e conferências internacionais, entre elas o Fórum Mundial da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que veiculam uma educação inclusiva. Embora estes compromissos e conferências internacionais se revelem essenciais, não são o garante de práticas diferenciadas nas comunidades a que se destinam. Para que a educação inclusiva se concretize, mudanças terão de ser operadas, ao nível das atitudes e das práticas de todos os intervenientes educativos. Revela-se, assim, necessário a introdução de uma mudança na forma de pensar e agir perante a inclusão de alunos com NE.

Ainda neste sentido, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas (EADSNE) (2005) identificou alguns fatores favoráveis à educação inclusiva como são o caso do ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, a formação de grupos heterogêneos e o ensino efetivo.

De acordo com Morgado (2004, p.27),

“competem à escola assumir a responsabilidade de ajustar e adaptar os seus métodos de trabalho e formas de organização, de modo a acolher todos os alunos, estabelecendo uma prática que procura, efetivamente, operacionalizar os princípios de equidade e igualdade de oportunidades.”.

Um professor, quando está sensibilizado para a diversidade da turma e quando compreende a importância de entender essa diversidade, necessita de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural (Cortesão & Stoer 1997), com base num conjunto de informações recolhidas que vão permitir ao professor refletir sobre essas características quando trabalha. Além disso, necessita de conhecimentos pedagógicos (Cortesão, 2003) que lhe possibilitem desenvolver uma diferenciação pedagógica adequada às reais necessidades de cada aluno.

Por sua vez, Moreira (2004) considera as práticas pedagógicas inclusivas como ações observáveis e que produzem uma atividade concreta, cujos resultados podem ser verificados e comprovados. Assim, as práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula devem refletir as políticas inclusivas veiculadas, assim como a cultura inclusiva, de forma a que as atividades planificadas, os métodos e as estratégias de sala de aula promovam a participação equitativa de todos os alunos.

Segundo Rodrigues (2003, p. 95),

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

Educar cada criança no contexto onde esta se insere, pressupõe o compromisso e a necessidade de planificar, organizar espaços, atividades, grupos, conteúdos curriculares e estratégias de ensino, por parte de toda a equipa educativa em estreita ligação com a família (Brandão, 2007).

No mesmo sentido, Correia (2010) refere que as salas de aula inclusivas têm em conta as especificidades de cada aluno. Assim, o conceito de diferenciação pedagógica e curricular

apresenta-se como fundamental nos contextos inclusivos, uma vez que as respostas educativas fornecidas terão de ir ao encontro das verdadeiras características de cada um dos seus alunos.

Nas palavras de Correia (2010), a inclusão dos alunos com NE no ensino regular, influi mudanças no que às práticas pedagógicas de todos os intervenientes diz respeito, na organização e gestão da sala de aula e na própria escola enquanto instituição. A este propósito, o mesmo autor refere que ensinar

tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos; (...) as estratégias e o material usado devem ser sempre concretos e estimulantes (Correia, 2003, p. 105).

Segundo Morgado (2010), o desenvolvimento de programas educativos inclusivos e de qualidade passam, indubitavelmente, pela capacidade dos docentes operacionalizarem uma diferenciação pedagógica nas suas salas de aula. Ainda de acordo com o mesmo autor, quando os docentes recorrem à diferenciação pedagógica, têm como objetivo o desenvolvimento dos seus alunos num contexto heterogéneo, proporcionando ao mesmo tempo, boas práticas educativas.

Heacox (2006) diz que para o sucesso da diferenciação pedagógica é fundamental o desenvolvimento de ambientes que promovam a aceitação das diferenças; reconheçam as capacidades de todos os alunos usando-as nas aprendizagens; admitam que, por vezes, para um trabalho ser justo é preciso ser diferente; promovam o espírito crítico; promova a confiança e competência pessoal e valorize o trabalho de todos de forma equitativa.

Para Sanches (2005, p.133), a diferenciação pedagógica que inclui, é aquela que parte da diversidade, que se organiza e atua de acordo com as especificidades da turma, atendendo aos ritmos e estilos de aprendizagem distintos.

Num contexto inclusivo, considera-se que a intervenção pedagógica realizada com os alunos com NE, pressupõe um trabalho cooperativo entre os professores das diferentes disciplinas e professor de EE.

Leitão (2010, p.20) aponta no mesmo sentido ao dizer que os docentes devem realizar esforços para possibilitar:

“estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.”.

Na perspetiva de Valadão (2010, p.15), o:

“envolvimento em processos cooperativos, ao nível das escolas ou no contexto das associações de professores e educadores, permite a emergência de processos de trabalho que podem tomar a forma de desafios dirigidos à mudança das práticas docentes.”.

Neste sentido, Morgado (2003a) refere que o papel do professor de EE é muito importante, uma vez que este deve colaborar com os restantes professores de forma a promover a melhor resposta educativa à heterogeneidade presente nas salas de aula.

Em suma, a diversidade de alunos que a escola do século XXI inclui, obriga que cada escola reconheça

“a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Preâmbulo.

CAPÍTULO II – Estudo Empírico

1. Problemática

A inclusão de alunos com NE implica uma mudança nas práticas dos docentes. Implica ainda que a escola, no seu todo, a perspetive não só como um direito para que todos aprendam, mas também como um ganho, uma vez que contribui para que todos aceitem e valorizem a diferença que nos caracteriza. De acordo com Barreto (2009, p. 9), a inclusão de crianças diferentes nas nossas escolas é um procedimento que,

“para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todas as pessoas intervenientes no espaço escolar. Os pares são elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso”.

Na verdade, e de há uns anos a esta parte, o conceito de inclusão tem vindo a assumir um papel fundamental no nosso dia a dia.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a escola encontra-se perante o desafio de ser uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças. Assim, e para que esta se verifique na prática é necessário planificar um sistema de educação flexível, pautado por medidas políticas, que permitam atender à diversidade de características e especificidades de todos os alunos.

Nos últimos anos, é possível constatar-se uma grande diversidade de alunos nas nossas salas de aula com características e capacidades únicas.

Atualmente, as políticas e práticas educativas veiculadas assentam na promoção de atitudes e práticas inclusivas (UNESCO, 1994; Correia, 1997, 2010, 2013). Contudo, são evidentes os obstáculos para a concretização da mesma, das quais se podem destacar as atitudes e as práticas realizadas pelos professores. Como refere Freire (2008), há professores que ainda demonstram resistência e atitudes contrárias aos princípios da inclusão.

Em Portugal, a inclusão, assim como todas as políticas implícitas que a defendem, constituem mais uma utopia do que uma realidade concreta. De acordo com Correia (2010) a criança com NE “(...) não se alimenta de sonhos, mas sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (p. 9).

Apesar da existência de investigações realizadas às atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com NE (Silva, 2011; Rita, 2016; Rebelo, 2011; Cavalheiro, 2015), continua a ser importante investigar e refletir sobre as mesmas, descobrindo novos caminhos para uma verdadeira mudança e melhoria da educação inclusiva. Ainda neste sentido, foram realizadas investigações sobre as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NE na sala de aula, que evidenciam a importância que estas assumem, considerando-as como um dos pilares fundamentais para a promoção de uma verdadeira inclusão de alunos com NE (Carvalho & Peixoto, 2000; Correia & Martins, 2000; Paiva, 2008; Agostinho, 2012; Coelho, 2012; Ferreira, 2012; Pinto, 2012; Silva, Ribeiro e Carvalho., 2013; Bolieiro & Coelho, 2014; Vasconcelos & Coelho, 2014). Além disso, um estudo realizado pela EADSNE (2003) relativo às práticas de sala de aula mostrou a importância das práticas educacionais dirigidas a alunos com necessidades educativas.

Perante os poucos estudos encontrados neste âmbito na Região Autónoma da Madeira, considerou-se pertinente estudar e aferir as atitudes e as práticas de professores face à inclusão de alunos na sala de aula na rede pública e privada da RAM.

Na perspetiva de Tuckman (2000) a escolha do problema é “(...) muitas vezes, uma das fases mais difíceis no processo de investigação” (p. 37). Não obstante, o mesmo autor refere que a formulação de um problema deve ser arquitetado, obedecendo às seguintes premissas: “estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis”, “ser formulado de forma clara e sem ambiguidades”, “ser testável por métodos empíricos; ou seja, deve ser possível recolher os dados que respondam à questão formulada”, “não deve representar qualquer atitude moral ou ética” e “deve ser formulado em forma de questão”. (p. 37)

Assim, e após a realização de diversas pesquisas e leituras, entendeu-se ser, também, necessário conhecer a correlação existente entre as atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM e a inclusão de alunos com NE em contexto de sala de aula, de forma que a principal questão que se pretende ver respondida é:

Quais as atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos promotoras de inclusão de alunos com NE na sala de aula das escolas da rede pública e privada da RAM?

2. Objetivos gerais e específico

Assim e tendo em consideração a pergunta de partida formulada anteriormente, pretende-se com este trabalho identificar quais as atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos promotoras de inclusão de alunos com NE na sala de aula da rede pública e privada da RAM, constituindo-se como objetivos específicos do estudo os que a seguir se apresentam:

- Compreender se as atitudes dos professores do 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM são promotoras de inclusão de alunos com NE na sala de aula.
- Compreender se as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM são promotoras de inclusão de alunos com NE na sala de aula.
- Compreender se as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula variam consoante a tipologia da escola.
- Compreender se as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula variam com o género, a faixa etária, grau académico, tempo de serviço, ciclo que leciona e função que desempenha.
- Compreender a correlação existente entre as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula.

3. Hipóteses

Uma investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), deve estruturar-se com base numa ou várias hipóteses, uma vez que estes autores defendem ser esta a melhor forma de conduzir uma investigação com ordem e rigor, não colocando de parte o espírito de descoberta e curiosidade que caracteriza o esforço intelectual.

De acordo com os autores (2005, pp. 135-136) supracitados,

“(…) a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente.”

Perante a revisão da literatura realizada, surgiu a necessidade de definir parâmetros que permitam efetuar uma seleção criteriosa de hipóteses que, posteriormente e numa abordagem quantitativa, serão correlacionadas e testadas com os dados recolhidos.

Assim, e de acordo com a pergunta de partida definida anteriormente formulou-se o seguinte conjunto de hipóteses:

H1: Os professores do ensino público têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os professores do ensino privado.

H2: Os professores mais jovens e com menos tempo de serviço têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os restantes professores.

H3: O grau académico e o ciclo de ensino influenciam as atitudes e as práticas inclusivas.

H4: Os professores do género feminino têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os do género masculino.

H5: A função que o professor desempenha na escola influencia as atitudes e as práticas desse professor.

4. Tipo de estudo e metodologia

O estudo aqui apresentado é do tipo descritivo não experimental, visto não ser intenção manipular quaisquer elementos, nem exercer qualquer controlo de variáveis.

Uma investigação descritiva, tem como intenção descrever aspetos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou acontecimentos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992).

Ainda neste sentido, e de acordo com Churchill *cit. in* Vieira (2002) uma investigação descritiva tem como objetivo conhecer e interpretar um determinado acontecimento sem ter qualquer tipo de interferência no sentido de a modificar. Além disso, a investigação descritiva evidencia aspetos de um fenómeno ou de uma população, contudo não tem intenção de os explicar. Ainda sobre este assunto, Vieira (2002) refere que há inúmeros métodos de recolha de dados, nomeadamente: questionários pelo correio, questionários pessoais, observação, entrevistas pessoais e entrevistas por telefone.

A realização de uma investigação descritiva acarreta o cumprimento de diferentes fases comuns a outras investigações, nomeadamente: definir o problema, fazer a revisão da

literatura, formular hipóteses, definir a população alvo, a forma de recolher dados, o tratamento e a análise de dados, interpretar os resultados, elaboração de conclusões e a respetiva avaliação, explicitando as limitações das mesmas. Segundo Gil (2002), as investigações descritivas são geralmente elaboradas por investigadores que se preocupam com as suas práticas do dia-a-dia.

5. População e amostra

No que diz respeito à população, Fortin (1999, p. 202), refere que esta “(...) é uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.”. A mesma autora (1999, p. 202) realça a importância de que “logo que o investigador delimite a população potencial para o estudo, ele deve precisar os critérios de seleção dos seus elementos.”.

A amostragem do estudo que aqui se perspetiva pode ser caracterizada como uma amostragem não probabilística, sendo que esta, de acordo com a classificação de Fortin (1999), pode ser definida como uma amostragem “em bola de neve”. A escolha pela amostragem não probabilística prende-se com o facto desta poder ser aplicada sem recorrer ao cadastro, poder estabelecer tendências e ser passível de chegar a um grupo maior de sujeitos. Ainda neste sentido, Fortin (1999, p. 211) refere que “se o objetivo do estudo consiste em examinar associações entre variáveis, como nos estudos descritivos correlacionais (...) uma amostra maior será necessária”.

Além disso, este processo de amostragem é utilizado com frequência quando o investigador pretende estimar características diversas. Em geral, a população é restrita e dispersa. Os primeiros respondentes enviaram convites de respostas aos seus contactos, pelo que este método de amostragem é não probabilístico. (Reis, et al., 2016)

Neste sentido, o estudo aqui delineado teve como participantes 73 professores do 2.º e 3.º ciclo a lecionarem no ensino público e privado da Região Autónoma da Madeira, no ano letivo 2018/2019 por razões de delimitação do estudo, que responderam voluntariamente ao questionário disponibilizado na internet através do *Google forms*.

No sentido de fazer uma caracterização dos elementos desta amostra, foi considerada a informação sociodemográfica (género, faixa etária, grau académico, tempo de serviço,

função que desempenha, tipologia de escola e ciclo que leciona) constante na primeira parte do questionário.

Assim, quanto ao género podem ver-se os dados recolhidos na tabela seguinte:

Tabela 1- Género

Género		
	Percentagem	Total da amostra
Feminino	72,6%	53
Masculino	27,4%	20

A partir da **tabela 1** constata-se que a amostra é constituída maioritariamente por 53 professores do género feminino que correspondem a 72,6% da amostra e 20 professores do género masculino que correspondem a 27,4% da mesma amostra. Esta diferença é também reflexo da população de professores.

A tabela que se segue, apresenta os dados obtidos no que se refere à faixa etária:

Tabela 2 - Faixa etária

Faixa etária		
	Percentagem	Total da amostra
31 – 40	38,4%	28
41 – 50	49,3%	36
>= 50	12,3%	9

Como se observa na **tabela 2**, a faixa etária predominante é a que se situa entre os 41 e 50 anos correspondendo a 49,3% da amostra, sendo que 38,4% dos professores têm entre 31 e 40 anos e 12,3% têm mais de 50 anos. Além disso, pode-se verificar que a maioria dos professores que responderam a este questionário têm mais de 41 anos, não tendo sido registada nenhuma resposta de professores com menos de 30 anos.

Relativamente ao grau académico, apresentam-se em seguida os dados recolhidos:

Tabela 3 - Grau académico

Grau académico		
-----------------------	--	--

	Porcentagem	Total da amostra
Licenciatura	56,2%	41
Pós-graduação	26%	19
Mestrado	17,8%	13

Tendo em conta a **tabela 3** observa-se que a maioria dos professores respondentes possuem licenciatura correspondendo a 56,2% da amostra, 26% possuem pós-graduação e 17,8% mestrado. Não foram registadas quaisquer respostas de professores com bacharelato ou doutoramento.

A tabela que se segue reflete os dados recolhidos no que respeita ao tempo de serviço:

Tabela 4 - Tempo de serviço

Tempo de serviço		
	Porcentagem	Total da amostra
<= 5	2,7%	2
6 – 12	20,5%	15
13 – 25	61,6%	45
>= 25	15,1%	11

Atendendo à **tabela 4**, verifica-se que 61,6% da amostra tem 13 a 25 anos de tempo de serviço, 20,5% têm mais de 25 anos de serviço, 15,1% têm 6 a 12 anos de serviço e 2,8% têm 5 ou menos anos de serviço. De ressaltar que 82,1% da amostra têm entre 6 e 25 anos de serviço.

Quanto à função desempenhada podem ver-se na tabela seguinte, os dados obtidos:

Tabela 5 - Função que desempenha

Função que desempenha		
	Porcentagem	Total da amostra
Professor da disciplina	61,6%	45
Diretor de turma	17,8%	13
Professor de Ed. Especial	20,5%	15

Tendo em conta a **tabela 5**, observa-se que 61,6% da amostra são professores de disciplina, 20,5% professores de educação especial e 17,8% são diretores de turma.

No que concerne à variável tipo de escola onde leciona, apresenta-se na tabela que se segue os dados obtidos:

Tabela 6 - Escola onde leciona

Escola onde leciona		
	Percentagem	Total da amostra
Escola rede pública	76,7%	56
Escola rede privada	23,3%	17

No que diz respeito à **tabela 6**, constata-se que a amostra é composta por 76,7% de professores que lecionam numa escola da rede pública da RAM e que 23,3% da amostra é composta por professores de escolas da rede privada da RAM.

Por fim, a tabela seguinte apresenta os dados recolhidos relativos à variável ciclo que leciona:

Tabela 7 - Ciclo que leciona

Ciclo que leciona		
	Percentagem	Total da amostra
2.º ciclo	26%	19
3.º ciclo	53,4%	39
Ambos	20,5%	15

Como se observa na **tabela 7**, a maioria dos professores respondentes (53,4%) leciona no 3.º ciclo do ensino básico, 20,5% lecionam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e 26% lecionam apenas no 2.º ciclo do ensino básico.

6. Instrumentos e procedimentos

De forma a concretizar esta investigação, utilizou-se para recolha de dados um inquérito por questionário denominado “Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com NE na sala de aula, da rede pública e privada da Região

Autónoma da Madeira” a partir do qual se recolheu dados sobre as atitudes e as práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos de escolas das rede pública e privada da RAM face à inclusão de alunos com NE.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), o inquérito por questionário é umas das técnicas mais apropriadas para compreender as opiniões e atitudes, permitindo um diagnóstico das conceções e práticas dos professores, num curto espaço de tempo.

O questionário utilizado foi construído com base na literatura (Coelho, 2012; Garcia & Alonso, 1985).

Após a sua elaboração, e de forma a ser validado, o questionário foi apreciado por três Professores Doutoras especialistas na área.

Validar um questionário é, de acordo com Fortin (2009, p.354), o “grau de precisão com o qual o conceito é representado por enunciados particulares num instrumento de medida”.

Após introdução das alterações sugeridas, o questionário (anexo 1), tendo sido de seguida colocado *online*, no *Google Forms* (anexo 2). Em seguida, o *link* do respetivo questionário foi enviado por *e-mail* para alguns contactos em escolas, que por sua vez reenviaram o link para outros professores.

A recolha de dados efetuou-se entre o mês de fevereiro e o mês de maio de 2019. Dado o tipo de amostra utilizada não foi possível pedir a assinatura da declaração de consentimento informado pois não era possível identificar os participantes.

O questionário final utilizado está dividido em três partes, precedidas por uma folha de rosto onde é descrito o propósito do presente estudo, informando e garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, a parte I do questionário contempla questões de resposta fechada relativas aos dados da identificação pessoal e profissional dos professores (género, faixa etária, grau académico, tempo de serviço, função que desempenha, tipo de escola onde leciona e ciclo que leciona) que compõem a amostra deste estudo.

No que diz respeito à parte II do questionário, esta é composta por catorze afirmações de resposta fechada, classificadas numa escala de Likert que varia entre os níveis 1 e 5, sendo que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 corresponde a “Concordo Totalmente”. As catorze afirmações apresentadas enquadram-se nos objetivos do estudo e pretendem

recolher dados sobre as atitudes dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à inclusão dos alunos com NE.

Relativamente à parte III do questionário, esta é composta por quinze afirmações classificadas numa escala de Likert que varia entre “Nada importante” (1) e “Muito importante” (4). As quinze afirmações apresentadas enquadram-se nos objetivos do estudo e pretendem recolher dados sobre as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico face à inclusão dos alunos com NE.

O tratamento e a análise estatística dos dados recolhidos foram realizados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25, sendo que a sua apresentação se realizou em tabelas construídas respetivamente, no programa anteriormente referido, assim como no programa *Microsoft Word* do *Office 2016*, no sistema operativo *Windows 10*. Por fim, os dados foram processados através da aplicação de procedimentos de estatística descritiva e inferencial.

Para dar resposta aos objetivos do estudo, foram obtidos testes de independência do Qui-Quadrado. A hipótese nula do teste de independência é que as duas variáveis são independentes, para valores de prova inferiores a 0,05 ($p < 0,05$) devemos rejeitar a hipótese nula, por outras palavras podemos concluir que existe associação entre as duas variáveis ou diferenças significativas.

Para estabelecer se existe associação entre as atitudes e as práticas dos professores, foram obtidos os coeficientes de correlações de Spearman, pois estas variáveis são ordinais. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, valores próximos de zero indicam que as duas variáveis não estão associadas (Pestana, et al., 2014).

CAPÍTULO III - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo pretende-se apresentar e analisar os resultados obtidos na amostra em estudo, tendo em vista a realização da discussão dos mesmos. Mediante os valores obtidos a partir do questionário aplicado, retiraram-se conclusões sobre as atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM, sendo que as respostas ao questionário foram somadas de forma a produzir um resultado global para cada afirmação e que a resultados mais elevados correspondem melhores atitudes e práticas face à inclusão de alunos com NE. Por outro lado, resultados mais baixos evidenciam atitudes e práticas menos inclusivas. Para uma mais fácil leitura dos dados obtidos, estes serão apresentados e relacionados com os objetivos específicos definidos, tendo em consideração a ordem pela qual foram apresentados no corpo do texto.

Assim, para o 1.º objetivo **“Compreender se as atitudes dos professores do 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM são promotoras de inclusão de crianças com NE na sala de aula”** obtiveram-se os dados constantes da tabela seguinte:

Tabela 8 - Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NE

	DT	DP	NCND	CP	CT
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.	18 (24.7%)	22 (30.1%)	12 (16.4%)	17 (23.3%)	4 (5.5%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.	6 (8.2%)	14 (19.2%)	9 (12.3%)	32 (43.8%)	12 (16.4%)
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	7 (9.6%)	21 (28.8%)	15 (20.5%)	20 (27.4%)	10 (13.7%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.	20 (27.4%)	18 (24.7%)	9 (12.3%)	18 (24.7%)	8 (11%)
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.	0 (0%)	1 (1.4%)	7 (9.6%)	23 (31.5%)	42 (57.5%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	53 (72.6%)	10 (13.7%)	4 (5.5%)	5 (6.8%)	1 (1.4%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.	7 (9.6%)	13 (17.8%)	8 (11%)	26 (35.6%)	19 (26%)
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.	2 (2.7%)	17 (23.3%)	19 (26%)	23 (31.5%)	12 (16.4%)
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.	4 (5.5%)	8 (11%)	24 (32.9%)	25 (34.2%)	12 (16.4%)
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	0 (0%)	3 (4.1%)	8 (11%)	26 (35.6%)	36 (49.3%)
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal".	34 (46.6%)	13 (17.8%)	19 (26%)	6 (8.2%)	1 (1.4%)
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.	16 (21.9%)	14 (19.2%)	19 (26%)	20 (27.4%)	4 (5.5%)
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.	3 (4.1%)	10 (13.7%)	12 (16.4%)	16 (21.9%)	32 (43.8%)
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.	17 (23.3%)	15 (20.5%)	19 (26%)	17 (23.3%)	5 (6.8%)
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.	3 (4.1%)	4 (5.5%)	10 (13.7%)	30 (41.1%)	26 (35.6%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.	2 (2.7%)	3 (4.1%)	6 (8.2%)	22 (30.1%)	40 (54.8%)
DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NCND - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente					

A tabela 8 apresenta a distribuição das respostas obtidas nos itens que avaliam as atitudes dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com NE na sala de aula.

Da análise dos dados, verifica-se que nem todos os itens tiveram a mesma preponderância para o estudo. Assim e a partir dos dados apresentados na tabela 8, é possível destacar que a maioria dos professores inquiridos (54,8%) Discorda totalmente ou Discorda parcialmente que a inclusão de alunos com NE perturbe o funcionamento das aulas ou reduza a eficácia pedagógica. Ao mesmo tempo, 60,2% dos professores respondentes Concordam parcialmente ou Concordam totalmente que perante a inclusão de alunos com NE, o professor deve fazer alterações nas atividades a realizar.

No que concerne à interação dos alunos com e sem NE, mais de 70% dos docentes Discordam totalmente que essa interação prejudique os alunos que não apresentam NE. Por sua vez, 46,6% dos docentes que fazem parte da amostra deste estudo Discordam totalmente que a inclusão não seja benéfica para alunos com e sem NE, enquanto que 43,8% Concordam totalmente que a heterogeneidade não é um fator de insucesso.

Por outro lado, quando questionados sobre se os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala de aula, 32,9% dos professores da amostra não concorda nem discorda e 34,2% Concordam parcialmente, não se observando consenso entre os inquiridos.

Quando questionados sobre a socialização entre alunos com e sem NE, 57,5% dos docentes concordam totalmente que esta promove a aceitação das diferenças, ao mesmo tempo que 49,3% dos professores concordam totalmente que a inclusão de alunos com NE nas turmas regulares proporciona novas situações de aprendizagem para os alunos sem NE. Importa ainda referir que 54,8% dos respondentes concordam totalmente que comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.

Face a estes resultados, infere-se que em geral, os docentes dos 2.º e 3.º ciclos das escolas da rede pública e privada da RAM revelam atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NE na sala de aula, visto considerarem que a inclusão de alunos com NE não perturba as aulas, nem reduz a eficácia pedagógica dos mesmos. Estes consideram, ainda, que as aprendizagens deverão ser adequadas às características de cada um dos alunos, para além de acreditarem que, em termos sociais, é benéfica para os alunos sem NE a realização de aprendizagens em conjunto com colegas que apresentem NE. Além disso, não encontraram entraves ao atendimento de alunos com NE nas turmas regulares.

Tal como neste estudo também vários autores (Avramidis e Norwich, 2002; Santos & César, 2010; Serralha, 2011; Silva, Ribeiro e Carvalho., 2013; Coelho, 2012; Bolieiro e Coelho, 2014; Silva, 2011) concluíram nos seus estudos que os docentes demonstram atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com NE. Contrariamente às conclusões deste estudo, outros estudos mostram que alguns intervenientes do processo educativo evidenciam atitudes desfavoráveis perante a inclusão de alunos com NE (Loreman et al, 2007; Boer et al. 2010).

Para o segundo objetivo “**Compreender se as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da rede pública e privada da RAM são promotoras de inclusão de crianças com NE na sala de aula**”, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 9 - Práticas dos professores face à inclusão de alunos com NE

	NI	PI	I	MI
Conhecer os alunos com NE.	0 (0%)	0 (0%)	7 (9.6%)	66 (90.4%)
Colaborar com os professores.	0 (0%)	0 (0%)	14 (19.2%)	59 (80.8%)
Colaborar com os técnicos especializados.	0 (0%)	0 (0%)	11 (15.1%)	62 (84.9%)
Implementar metodologias de ensino.	0 (0%)	1 (1.4%)	16 (21.9%)	56 (76.7%)
Utilizar materiais e recursos específicos.	0 (0%)	0 (0%)	19 (26%)	54 (74%)
Avaliar/acompanhar os alunos.	0 (0%)	0 (0%)	17 (23.3%)	56 (76.7%)
Exemplificar de forma prática.	0 (0%)	0 (0%)	18 (24.7%)	55 (75.3%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.	0 (0%)	2 (2.7%)	35 (47.9%)	36 (49.3%)
Realizar atividades práticas.	0 (0%)	0 (0%)	23 (31.5%)	50 (68.5%)
Utilizar materiais didáticos específicos.	0 (0%)	0 (0%)	32 (43.8%)	41 (56.2%)
Recorrer a novas tecnologias.	0 (0%)	2 (2.7%)	36 (49.3%)	35 (47.9%)
Reduzir o número de atividades por aula.	0 (0%)	12 (16.4%)	37 (50.7%)	24 (32.9%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.	1 (1.4%)	11 (15.1%)	32 (43.8%)	29 (39.7%)
Organizar a sala de aula.	0 (0%)	5 (6.8%)	39 (53.4%)	29 (39.7%)
Colaborar com o professor de educação especial.	0 (0%)	0 (0%)	10 (13.7%)	63 (86.3%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

A tabela 9 apresenta a distribuição das respostas obtidas nos itens que avaliam as práticas dos professores do 2.º e 3 ciclos face à inclusão de alunos com NE na sala de aula.

Tendo em consideração a tabela anterior, a análise dos resultados permite concluir que a maioria dos professores da amostra considera Muito importante a maioria das práticas

descritas. Neste sentido, perante os resultados obtidos, conclui-se que mais de 80% dos professores considera muito importante conhecer os alunos com NE, colaborar com os professores, técnicos especializados e professores de educação especial. Por sua vez, a implementação de metodologias de ensino, a exemplificação de forma prática, a utilização de recursos adaptados e a avaliação e acompanhamento dos alunos, assume muita importância para mais de 75% dos docentes respondentes, no que se refere às práticas desenvolvidas perante a inclusão de alunos com NE nas salas de aula. Com menor percentagem, mas associadas às práticas anteriores surgem com elevada importância a realização de atividades práticas e a utilização de materiais didáticos específicos.

De uma forma geral e no que ao conjunto de práticas avaliadas diz respeito, conclui-se que a grande maioria dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos das escolas da rede pública e privada da RAM evidenciam práticas favoráveis à inclusão de alunos com NE na sala de aula. Estes resultados são consonantes com a opinião de Pacheco (2007, p. 15) quando afirma que “(...) inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças (...)” através da diferenciação pedagógica, do trabalho cooperativo e da organização dos espaços. Também Serra (2008, p. 137) refere que o processo de ensino/aprendizagem se deve basear na “(...) diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo a escola regular tradicional (...)”.

Para o terceiro objetivo **“Compreender se as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula variam consoante a tipologia da escola”**, definiu-se a hipótese 1 – **Os professores do ensino público têm atitudes e práticas mais inclusivas dos que os do ensino privado.**

Neste sentido e para responder a esta hipótese, no que se refere às atitudes dos professores, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 10 - Atitudes dos professores segundo o tipo de escola que lecionam

	Escola onde leciona	
	Escola da rede pública da RAM	Escola da rede privada da RAM
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.(X=1.02; p=0.907)	DT	4(23.5%)
	DP	4(23.5%)
	NDNC	4(23.5%)
	CP	4(23.5%)
	CT	1(5.9%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.(X=12.87; p=0.012)	DT	0(0%)
	DP	4(23.5%)
	NDNC	6(35.3%)
	CP	5(29.4%)
	CT	2(11.8%)
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".(X=4.39; p=0.356)	DT	3(17.6%)
	DP	5(29.4%)
	NDNC	5(29.4%)
	CP	2(11.8%)
	CT	2(11.8%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.(X=7.12; p=0.130)	DT	1(5.9%)
	DP	5(29.4%)
	NDNC	4(23.5%)
	CP	4(23.5%)
	CT	3(17.6%)
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.(X=5.41; p=0.144)	DT	0(0%)
	DP	0(0%)
	NDNC	3(17.6%)
	CP	8(47.1%)
	CT	6(35.3%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem.(X=5.75; p=0.218)	DT	10(58.8%)
	DP	3(17.6%)
	NDNC	2(11.8%)
	CP	1(5.9%)
	CT	1(5.9%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.(X=3.25; p=0.517)	DT	1(5.9%)
	DP	2(11.8%)
	NDNC	2(11.8%)
	CP	9(52.9%)
	CT	3(17.6%)
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.(X=6.51; p=0.164)	DT	1(5.9%)
	DP	3(17.6%)
	NDNC	8(47.1%)
	CP	3(17.6%)
	CT	2(11.8%)
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.(X=8.94; p=0.063)	DT	3(17.6%)
	DP	2(11.8%)
	NDNC	10(58.8%)
	CP	4(23.5%)
	CT	0(0%)
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.(X=3.83; p=0.280)	DT	0(0%)
	DP	1(5.9%)
	NDNC	2(11.8%)
	CP	9(52.9%)
	CT	5(29.4%)
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal".(X=13.81; p=0.008)	DT	4(23.5%)
	DP	3(17.6%)
	NDNC	9(52.9%)
	CP	0(0%)
	CT	1(5.9%)
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=3.87; p=0.424)	DT	1(5.9%)
	DP	3(17.6%)
	NDNC	6(35.3%)
	CP	6(35.3%)
	CT	1(5.9%)
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.(X=9.09; p=0.059)	DT	1(5.9%)
	DP	0(0%)
	NDNC	6(35.3%)
	CP	2(11.8%)
	CT	8(47.1%)
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=7.47; p=0.113)	DT	3(17.6%)
	DP	1(5.9%)
	NDNC	8(47.1%)
	CP	3(17.6%)
	CT	2(11.8%)
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=1.97; p=0.741)	DT	0(0%)
	DP	1(5.9%)
	NDNC	2(11.8%)
	CP	9(52.9%)
	CT	5(29.4%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.(X=6.54; p=0.162)	DT	1(5.9%)
	DP	0(0%)
	NDNC	3(17.6%)
	CP	7(41.2%)
	CT	6(35.3%)

DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NCND - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

Do conjunto de atitudes avaliadas, os dados mostram que existem diferenças significativas nas atitudes dos professores das escolas públicas e privadas da RAM, uma vez que os valores de prova observados foram inferiores a 0,05. Assim e perante os resultados obtidos, registaram-se diferenças significativas na opinião dos professores destes dois grupos quanto à afirmação “A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga à alteração das atividades normais de aula”, pois 48,2% dos professores da rede pública da RAM concordam parcialmente com esta afirmação e 17,9% concordam plenamente. Entre os docentes das escolas privadas da RAM, as percentagens são respetivamente 29,4% e 11,8%, valores muito inferiores aos observados entre os docentes do ensino público. Além do exposto anteriormente, também se observaram diferenças significativas na opinião dos professores das escolas públicas e privadas da RAM relativamente à afirmação “Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito “normal””, pois a significância associada ao teste de hipótese foi de $0,008 < 0,05$. Estas diferenças são explicadas por uma maior percentagem de professores de escolas da rede pública da RAM (53,6%) que discordam totalmente com a afirmação anterior, contra 23,5% dos professores de escolas da rede privada da RAM. Por outro lado, entre os professores do ensino público 19,9% nem concordam nem discordam com a afirmação supracitada, mas entre os professores do ensino privado essa percentagem é de 52,9%. No que se refere à opinião dos professores sobre a afirmação “A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar”, as diferenças observadas não são significativas uma vez que o valor de prova é 0,06. Todavia, importa referir a existência de um nível de maior concordância por parte dos professores do ensino público em relação a esta afirmação, enquanto existem mais professores do ensino privado sem opinião formada.

Ainda no que diz respeito à hipótese 1, relativamente às práticas dos professores, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 11 - Práticas dos professores segundo o tipo de escola que lecionam

	Escola onde leciona		
	Escola da rede pública da RAM	Escola da rede privada da RAM	
Conhecer os alunos com necessidades educativas.(X=0.35; p=0.553)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	6(10.7%)	1(5.9%)
	MI	50(89.3%)	16(94.1%)
Colaborar com os professores.(X=0.27; p=0.603)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	10(17.9%)	4(23.5%)
	MI	46(82.1%)	13(76.5%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=0.19; p=0.664)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	9(16.1%)	2(11.8%)
	MI	47(83.9%)	15(88.2%)
Implementar metodologias de ensino.(X=0.58; p=0.748)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(1.8%)	0(0%)
	I	13(23.2%)	3(17.6%)
	MI	42(75%)	14(82.4%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=0.07; p=0.789)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	15(26.8%)	4(23.5%)
	MI	41(73.2%)	13(76.5%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=0.39; p=0.53)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	14(25%)	3(17.6%)
	MI	42(75%)	14(82.4%)
Exemplificar de forma prática.(X=0.02; p=0.902)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	14(25%)	4(23.5%)
	MI	42(75%)	13(76.5%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=0.75; p=0.689)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	2(3.6%)	0(0%)
	I	26(46.4%)	9(52.9%)
	MI	28(50%)	8(47.1%)
Realizar atividades praticas.(X=0.05; p=0.832)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	18(32.1%)	5(29.4%)
	MI	38(67.9%)	12(70.6%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=2.02; p=0.155)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	22(39.3%)	10(58.8%)
	MI	34(60.7%)	7(41.2%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=3.45; p=0.178)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(1.8%)	1(5.9%)
	I	25(44.6%)	11(64.7%)
	MI	30(53.6%)	5(29.4%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=2.92; p=0.233)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	7(12.5%)	5(29.4%)
	I	29(51.8%)	8(47.1%)
	MI	20(35.7%)	4(23.5%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=4.39; p=0.222)	NI	1(1.8%)	0(0%)
	PI	6(10.7%)	5(29.4%)
	I	27(48.2%)	5(29.4%)
	MI	22(39.3%)	7(41.2%)
Organizar a sala de aula.(X=1.5; p=0.473)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	3(5.4%)	2(11.8%)
	I	29(51.8%)	10(58.8%)
	MI	24(42.9%)	5(29.4%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=1.15; p=0.285)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	9(16.1%)	1(5.9%)
	MI	47(83.9%)	16(94.1%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

De acordo com a avaliação feita às práticas dos professores da amostra, os dados obtidos não registaram diferenças estatisticamente significativas visto que os valores de p foram superiores a 0,05%. Contudo, a partir dos valores constantes na tabela pode-se afirmar que na rede escolar pública há tendência para práticas mais inclusivas, apesar dos professores do ensino privado aproximarem-se dos valores registados na rede pública.

Reportando à hipótese 1, no sentido de atestar se os professores do ensino público revelam atitudes mais inclusivas do que os professores que lecionam em escolas privadas, verificou-se, perante os resultados obtidos, diferenças significativas entre os primeiros e os segundos, nomeadamente no que diz respeito à adaptação das atividades de acordo com as especificidades dos alunos, no facto de não verificarem entraves ao sucesso académico de todos os alunos quando realizam aprendizagens no mesmo espaço, no mesmo contexto e com os mesmos intervenientes, confirmando-se assim a hipótese.

Os resultados obtidos são contrários aos encontrados no estudo de Barbosa, Cesario & Bento (2009), o qual refere que os professores do ensino público mostram atitudes mais desfavoráveis à inclusão de alunos com NE e que os professores do ensino privado mostram-se mais favoráveis à inclusão.

Ainda no que à hipótese 1 diz respeito, constatou-se que a tipologia de escola, pública ou privada, não influencia as práticas dos docentes face à inclusão de alunos com NE, uma vez que as diferenças observadas não têm significado estatístico ($p > 0,05$), não sendo por isso possível confirmar esta hipótese. Contudo e perante os valores registados pelos docentes do ensino público, é possível inferir que os docentes de escolas da rede pública tendem a desenvolver práticas mais favoráveis à inclusão do que os professores do ensino privado, apesar dos valores registados no ensino privado se aproximarem dos valores da rede pública.

Relativamente a esta questão são escassos os estudos que comparam as práticas docentes face à inclusão de alunos com NE com a tipologia de escola, sendo que só foi possível encontrar o estudo de Costa (2015) que tal como nós, não encontra diferenças estatisticamente significativas, todavia aponta, também, para uma maior prevalência de práticas inclusivas nos docentes do ensino público.

Em suma e no que diz respeito à variável tipologia de escola, os resultados obtidos mostram que os professores do ensino público revelam atitudes mais inclusivas do que os professores do ensino privado. Os resultados mostram ainda não haver influência da

tipologia de escola no que às práticas inclusivas diz respeito, confirmando-se parcialmente a hipótese 1.

Para responder ao quarto objetivo “**Compreender se as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula variam com o género, a faixa etária, grau académico, tempo de serviço, ciclo que leciona e função que desempenha**”, foram definidas mais quatro hipóteses:

H2: Os professores mais jovens e com menos tempo de serviço têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os restantes professores.

H3: O grau académico e o ciclo de ensino influenciam as atitudes e as práticas inclusivas.

H4: Os professores do género feminino têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os do género masculino.

H5: A função que o professor desempenha na escola influencia as atitudes e as práticas desse professor.

Os resultados apresentam-se hipótese a hipótese.

Assim, para a hipótese número dois, **os professores mais jovens têm atitudes mais inclusivas do que os restantes professores**, chegaram-se aos seguintes resultados:

Tabela 12 - Atitudes dos professores segundo a faixa etária

	Faixa etária			
	31-40	41-50	>=50	
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas. (X=3.88; p=0.868)	DT	25%	25%	22.2%
	DP	39.3%	25%	22.2%
	NDNC	14.3%	16.7%	22.2%
	CP	14.3%	27.8%	33.3%
	CT	7.1%	5.6%	0%
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula. (X=7.15; p=0.52)	DT	3.6%	13.9%	0%
	DP	25%	19.4%	0%
	NDNC	14.3%	8.3%	22.2%
	CP	39.3%	44.4%	55.6%
	CT	17.9%	13.9%	22.2%
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal". (X=5.91; p=0.657)	DT	10.7%	8.3%	11.1%
	DP	28.6%	33.3%	11.1%
	NDNC	25%	13.9%	33.3%
	CP	21.4%	27.8%	44.4%
	CT	14.3%	16.7%	0%
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas. (X=12.8; p=0.119)	DT	25%	33.3%	11.1%
	DP	28.6%	25%	11.1%
	NDNC	14.3%	2.8%	44.4%
	CP	21.4%	27.8%	22.2%
	CT	10.7%	11.1%	11.1%
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças. (X=3.69; p=0.718)	DT	0%	0%	0%
	DP	0%	2.8%	0%
	NDNC	7.1%	13.9%	0%
	CP	28.6%	30.6%	44.4%
	CT	64.3%	52.8%	55.6%
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem. (X=4.29; p=0.83)	DT	71.4%	72.2%	77.8%
	DP	14.3%	13.9%	11.1%
	NDNC	10.7%	2.8%	0%
	CP	3.6%	8.3%	11.1%
	CT	0%	2.8%	0%
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos. (X=11.92; p=0.155)	DT	0%	13.9%	22.2%
	DP	14.3%	22.2%	11.1%
	NDNC	17.9%	5.6%	11.1%
	CP	35.7%	30.6%	55.6%
	CT	32.1%	27.8%	0%
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma. (X=16.16; p=0.04)	DT	0%	2.8%	11.1%
	DP	10.7%	33.3%	22.2%
	NDNC	46.4%	13.9%	11.1%
	CP	21.4%	36.1%	44.4%
	CT	21.4%	13.9%	11.1%
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala. (X=8.43; p=0.392)	DT	3.6%	8.3%	0%
	DP	7.1%	13.9%	11.1%
	NDNC	46.4%	27.8%	11.1%
	CP	25%	38.9%	44.4%
	CT	17.9%	11.1%	33.3%
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos. (X=6.5; p=0.370)	DT	0%	0%	0%
	DP	0%	5.6%	11.1%
	NDNC	10.7%	13.9%	0%
	CP	46.4%	25%	44.4%
	CT	42.9%	55.6%	44.4%
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal". (X=7.32; p=0.503)	DT	42.9%	47.2%	55.6%
	DP	28.6%	11.1%	11.1%
	NDNC	25%	25%	33.3%
	CP	3.6%	13.9%	0%
	CT	0%	2.8%	0%
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares. (X=6.78; p=0.560)	DT	17.9%	25%	22.2%
	DP	14.3%	22.2%	22.2%
	NDNC	39.3%	16.7%	22.2%
	CP	28.6%	27.8%	22.2%
	CT	0%	8.3%	11.1%
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar. (X=3.75; p=0.879)	DT	3.6%	5.6%	0%
	DP	7.1%	19.4%	11.1%
	NDNC	17.9%	16.7%	11.1%
	CP	25%	16.7%	33.3%
	CT	46.4%	41.7%	44.4%
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas. (X=7.69; p=0.464)	DT	25%	22.2%	22.2%
	DP	21.4%	19.4%	22.2%
	NDNC	32.1%	16.7%	44.4%
	CP	17.9%	33.3%	0%
	CT	3.6%	8.3%	11.1%
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores. (X=10.78; p=0.215)	DT	0%	8.3%	0%
	DP	7.1%	2.8%	11.1%
	NDNC	7.1%	16.7%	22.2%
	CP	57.1%	27.8%	44.4%
	CT	28.6%	44.4%	22.2%
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE. (X=1.75; p=0.988)	DT	3.6%	2.8%	0%
	DP	3.6%	5.6%	0%
	NDNC	7.1%	8.3%	11.1%
	CP	25%	33.3%	33.3%
	CT	60.7%	50%	55.6%

DT- Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NCND - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

Do conjunto de atitudes avaliadas verificou-se que existe associação entre a idade do professor e as atitudes, nomeadamente a atitude “A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.” ($\chi^2=16,16$; $p = 0,04$). Assim e de acordo com os dados obtidos, constatou-se que 46,4% dos professores com idade compreendida entre 31 e 40 anos nem concorda nem discorda, 36,1% dos professores com idade entre 41 e 50 anos concorda parcialmente e a maioria dos professores com mais de 50 anos posiciona-se nos níveis concordo parcialmente ou concordo totalmente. Nas restantes atitudes não se verifica a influência da idade do professor no que se refere à inclusão de alunos com NE nas salas de aula. Não obstante, os dados mostram não existir associação entre o tempo de serviço dos docentes e as atitudes que revelam perante a inclusão de alunos com NE, não se confirmando assim a hipótese em estudo.

De forma a responder à hipótese 2, no que se refere às atitudes dos professores segundo o tempo de serviço, obtiveram-se os resultados que se seguem:

Tabela 13 - Atitudes dos professores segundo o tempo de serviço

	Tempo de serviço				
	<=5	6-12	13-25	>=25	
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas. (X=5.9; p=0.921)	DT	0(0%)	3(20%)	13(28.9%)	2(18.2%)
	DP	1(50%)	4(26.7%)	15(33.3%)	2(18.2%)
	NDNC	0(0%)	4(26.7%)	6(13.3%)	2(18.2%)
	CP	1(50%)	3(20%)	9(20%)	4(36.4%)
	CT	0(0%)	1(6.7%)	2(4.4%)	1(9.1%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula. (X=14.6; p=0.264)	DT	0(0%)	1(6.7%)	5(11.1%)	0(0%)
	DP	0(0%)	4(26.7%)	10(22.2%)	0(0%)
	NDNC	1(50%)	4(26.7%)	2(4.4%)	2(18.2%)
	CP	1(50%)	4(26.7%)	20(44.4%)	7(63.6%)
	CT	0(0%)	2(13.3%)	8(17.8%)	2(18.2%)
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal". (X=10.83; p=0.544)	DT	1(50%)	1(6.7%)	4(8.9%)	1(9.1%)
	DP	1(50%)	4(26.7%)	15(33.3%)	1(9.1%)
	NDNC	0(0%)	5(33.3%)	7(15.6%)	3(27.3%)
	CP	0(0%)	3(20%)	12(26.7%)	5(45.5%)
	CT	0(0%)	2(13.3%)	7(15.6%)	1(9.1%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas. (X=15.59; p=0.211)	DT	0(0%)	3(20%)	16(35.6%)	1(9.1%)
	DP	0(0%)	5(33.3%)	11(24.4%)	2(18.2%)
	NDNC	1(50%)	2(13.3%)	2(4.4%)	4(36.4%)
	CP	1(50%)	4(26.7%)	10(22.2%)	3(27.3%)
	CT	0(0%)	1(6.7%)	6(13.3%)	1(9.1%)
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças. (X=5.35; p=0.803)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	0(0%)
	NDNC	0(0%)	1(6.7%)	4(8.9%)	2(18.2%)
	CP	0(0%)	7(46.7%)	12(26.7%)	4(36.4%)
	CT	2(100%)	7(46.7%)	28(62.2%)	5(45.5%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem. (X=13.32; p=0.346)	DT	1(50%)	10(66.7%)	34(75.6%)	8(72.7%)
	DP	0(0%)	2(13.3%)	7(15.6%)	1(9.1%)
	NDNC	1(50%)	2(13.3%)	0(0%)	1(9.1%)
	CP	0(0%)	1(6.7%)	3(6.7%)	1(9.1%)
	CT	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos. (X=16.06; p=0.189)	DT	0(0%)	0(0%)	4(8.9%)	3(27.3%)
	DP	0(0%)	3(20%)	9(20%)	1(9.1%)
	NDNC	0(0%)	3(20%)	3(6.7%)	2(18.2%)
	CP	2(100%)	5(33.3%)	14(31.1%)	5(45.5%)
	CT	0(0%)	4(26.7%)	15(33.3%)	0(0%)
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma. (X=14.49; p=0.27)	DT	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	1(9.1%)
	DP	1(50%)	2(13.3%)	10(22.2%)	4(36.4%)
	NDNC	1(50%)	8(53.3%)	9(20%)	1(9.1%)
	CP	0(0%)	2(13.3%)	17(37.8%)	4(36.4%)
	CT	0(0%)	3(20%)	8(17.8%)	1(9.1%)
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala. (X=15.63; p=0.209)	DT	0(0%)	1(6.7%)	3(6.7%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(6.7%)	5(11.1%)	2(18.2%)
	NDNC	0(0%)	10(66.7%)	12(26.7%)	2(18.2%)
	CP	2(100%)	2(13.3%)	17(37.8%)	4(36.4%)
	CT	0(0%)	1(6.7%)	8(17.8%)	3(27.3%)
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos. (X=12.62; p=0.18)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	0(0%)	0(0%)	2(4.4%)	1(9.1%)
	NDNC	0(0%)	3(20%)	5(11.1%)	0(0%)
	CP	2(100%)	7(46.7%)	11(24.4%)	6(54.5%)
	CT	0(0%)	5(33.3%)	27(60%)	4(36.4%)
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal". (X=8.01; p=0.784)	DT	0(0%)	6(40%)	23(51.1%)	5(45.5%)
	DP	1(50%)	4(26.7%)	7(15.6%)	1(9.1%)
	NDNC	1(50%)	5(33.3%)	9(20%)	4(36.4%)
	CP	0(0%)	0(0%)	5(11.1%)	1(9.1%)
	CT	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	0(0%)
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=6.21; p=0.905)	DT	0(0%)	3(20%)	11(24.4%)	2(18.2%)
	DP	1(50%)	2(13.3%)	9(20%)	2(18.2%)
	NDNC	1(50%)	6(40%)	10(22.2%)	2(18.2%)
	CP	0(0%)	4(26.7%)	12(26.7%)	4(36.4%)
	CT	0(0%)	0(0%)	3(6.7%)	1(9.1%)
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.(X=5.95; p=0.918)	DT	0(0%)	0(0%)	3(6.7%)	0(0%)
	DP	0(0%)	2(13.3%)	6(13.3%)	2(18.2%)
	NDNC	1(50%)	3(20%)	7(15.6%)	1(9.1%)
	CP	0(0%)	3(20%)	9(20%)	4(36.4%)
	CT	1(50%)	7(46.7%)	20(44.4%)	4(36.4%)
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=8.35; p=0.757)	DT	0(0%)	3(20%)	12(26.7%)	2(18.2%)
	DP	0(0%)	2(13.3%)	10(22.2%)	3(27.3%)
	NDNC	1(50%)	6(40%)	8(17.8%)	4(36.4%)
	CP	1(50%)	4(26.7%)	11(24.4%)	1(9.1%)
	CT	0(0%)	0(0%)	4(8.9%)	1(9.1%)
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=8.91; p=0.711)	DT	0(0%)	1(6.7%)	2(4.4%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(6.7%)	2(4.4%)	1(9.1%)
	NDNC	1(50%)	1(6.7%)	6(13.3%)	2(18.2%)
	CP	1(50%)	9(60%)	15(33.3%)	5(45.5%)
	CT	0(0%)	3(20%)	20(44.4%)	3(27.3%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.(X=8.74; p=0.725)	DT	0(0%)	1(6.7%)	1(2.2%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(6.7%)	2(4.4%)	0(0%)
	NDNC	1(50%)	1(6.7%)	3(6.7%)	1(9.1%)
	CP	0(0%)	5(33.3%)	12(26.7%)	5(45.5%)
	CT	1(50%)	7(46.7%)	27(60%)	5(45.5%)

DT- Discordo totalmente, **DP**-Discordo parcialmente, **NCND**-Nem concordo nem discordo, **CP**-Concordo parcialmente, **CT**-Concordo totalmente

Relativamente à variável tempo de serviço, os resultados obtidos evidenciam não existir associação entre esta variável e as atitudes inclusivas dos professores, pois os valores obtidos não são significativos em termos estatísticos.

Ainda no que diz respeito à hipótese 2, relativamente às práticas dos professores segundo a faixa etária, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 14 - Práticas dos professores segundo a faixa etária

		Faixa etária		
		31-40	41-50	>=50
Conhecer os alunos com NE.(X=1.92; p=0.384)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	2(7.1%)	3(8.3%)	2(22.2%)
	MI	26(92.9%)	33(91.7%)	7(77.8%)
Colaborar com os professores.(X=0.29; p=0.864)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	6(21.4%)	6(16.7%)	2(22.2%)
	MI	22(78.6%)	30(83.3%)	7(77.8%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=1.84; p=0.399)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	5(17.9%)	6(16.7%)	0(0%)
	MI	23(82.1%)	30(83.3%)	9(100%)
Implementar metodologias de ensino.(X=4.82; p=0.306)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	1(3.6%)	0(0%)	0(0%)
	I	9(32.1%)	6(16.7%)	1(11.1%)
	MI	18(64.3%)	30(83.3%)	8(88.9%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=0.29; p=0.867)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	7(25%)	9(25%)	3(33.3%)
	MI	21(75%)	27(75%)	6(66.7%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=2.27; p=0.321)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	9(32.1%)	7(19.4%)	1(11.1%)
	MI	19(67.9%)	29(80.6%)	8(88.9%)
Exemplificar de forma prática.(X=1.08; p=0.583)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	7(25%)	10(27.8%)	1(11.1%)
	MI	21(75%)	26(72.2%)	8(88.9%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=5.54; p=0.236)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	2(5.6%)	0(0%)
	I	16(57.1%)	17(47.2%)	2(22.2%)
	MI	12(42.9%)	17(47.2%)	7(77.8%)
Realizar atividades práticas.(X=0.42; p=0.81)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	9(32.1%)	12(33.3%)	2(22.2%)
	MI	19(67.9%)	24(66.7%)	7(77.8%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=2.32; p=0.313)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	10(35.7%)	19(52.8%)	3(33.3%)
	MI	18(64.3%)	17(47.2%)	6(66.7%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=1.7; p=0.79)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	1(3.6%)	1(2.8%)	0(0%)
	I	15(53.6%)	18(50%)	3(33.3%)
	MI	12(42.9%)	17(47.2%)	6(66.7%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=2.61; p=0.626)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	5(17.9%)	7(19.4%)	0(0%)
	I	13(46.4%)	19(52.8%)	5(55.6%)
	MI	10(35.7%)	10(27.8%)	4(44.4%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=6.16; p=0.406)	NI	1(3.6%)	0(0%)	0(0%)
	PI	6(21.4%)	4(11.1%)	1(11.1%)
	I	12(42.9%)	18(50%)	2(22.2%)
	MI	9(32.1%)	14(38.9%)	6(66.7%)
Organizar a sala de aula.(X=2.36; p=0.669)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	3(10.7%)	2(5.6%)	0(0%)
	I	14(50%)	21(58.3%)	4(44.4%)
	MI	11(39.3%)	13(36.1%)	5(55.6%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=2.07; p=0.354)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	2(7.1%)	7(19.4%)	1(11.1%)
	MI	26(92.9%)	29(80.6%)	8(88.9%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

Ainda relativamente à Hipótese 2, mas no que às práticas diz respeito, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre a idade dos docentes e as suas práticas, uma vez que o valor de p obtido nos testes foi superior a 0,05.

Por fim, no que se refere às práticas dos professores segundo o tempo de serviço, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam.

Tabela 15 - Práticas dos professores segundo o tempo de serviço

	Tempo de serviço				
	<=5	6-12	13-25	>=25	
Conhecer os alunos com NE.(X=5.3; p=0.151)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	1(50%)	1(6.7%)	3(6.7%)	2(18.2%)
	MI	1(50%)	14(93.3%)	42(93.3%)	9(81.8%)
Colaborar com os professores.(X=1.3; p=0.73)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	1(50%)	3(20%)	8(17.8%)	2(18.2%)
	MI	1(50%)	12(80%)	37(82.2%)	9(81.8%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=4.15; p=0.246)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	1(50%)	3(20%)	7(15.6%)	0(0%)
	MI	1(50%)	12(80%)	38(84.4%)	11(100%)
Implementar metodologias de ensino.(X=1.89; p=0.929)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	0(0%)
	I	1(50%)	4(26.7%)	9(20%)	2(18.2%)
	MI	1(50%)	11(73.3%)	35(77.8%)	9(81.8%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=0.67; p=0.881)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	1(50%)	4(26.7%)	11(24.4%)	3(27.3%)
	MI	1(50%)	11(73.3%)	34(75.6%)	8(72.7%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=0.9; p=0.826)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	0(0%)	4(26.7%)	11(24.4%)	2(18.2%)
	MI	2(100%)	11(73.3%)	34(75.6%)	9(81.8%)
Exemplificar de forma prática.(X=2.95; p=0.400)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	0(0%)	6(40%)	10(22.2%)	2(18.2%)
	MI	2(100%)	9(60%)	35(77.8%)	9(81.8%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=3.87; p=0.694)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	2(4.4%)	0(0%)
	I	1(50%)	8(53.3%)	23(51.1%)	3(27.3%)
	MI	1(50%)	7(46.7%)	20(44.4%)	8(72.7%)
Realizar atividades práticas.(X=3.43; p=0.331)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	0(0%)	7(46.7%)	14(31.1%)	2(18.2%)
	MI	2(100%)	8(53.3%)	31(68.9%)	9(81.8%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=0.52; p=0.915)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	1(50%)	6(40%)	21(46.7%)	4(36.4%)
	MI	1(50%)	9(60%)	24(53.3%)	7(63.6%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=2; p=0.92)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	2(4.4%)	0(0%)
	I	1(50%)	9(60%)	21(46.7%)	5(45.5%)
	MI	1(50%)	6(40%)	22(48.9%)	6(54.5%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=5.34; p=0.501)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	1(50%)	3(20%)	8(17.8%)	0(0%)
	I	0(0%)	8(53.3%)	23(51.1%)	6(54.5%)
	MI	1(50%)	4(26.7%)	14(31.1%)	5(45.5%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=7.56; p=0.579)	NI	0(0%)	0(0%)	1(2.2%)	0(0%)
	PI	1(50%)	3(20%)	5(11.1%)	2(18.2%)
	I	1(50%)	7(46.7%)	22(48.9%)	2(18.2%)
	MI	0(0%)	5(33.3%)	17(37.8%)	7(63.6%)
Organizar a sala de aula.(X=6.28; p=0.393)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	5(11.1%)	0(0%)
	I	2(100%)	10(66.7%)	22(48.9%)	5(45.5%)
	MI	0(0%)	5(33.3%)	18(40%)	6(54.5%)
Colaborar com o professor de educação especial. (X=1.78; p=0.62)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	0(0%)	1(6.7%)	8(17.8%)	1(9.1%)
	MI	2(100%)	14(93.3%)	37(82.2%)	10(90.9%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

Relativamente às práticas dos docentes segundo o tempo de serviço, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa, uma vez que o valor de p obtido nos testes foi superior a 0,05.

Reportando à hipótese 2, perante os resultados obtidos verifica-se que existe associação entre a idade do professor e a percepção que este tem relativamente à atenção diferenciada que os alunos com NE requerem comparativamente com os restantes alunos. Contudo, contrariamente à hipótese apresentada, o presente estudo permitiu concluir que são os professores mais velhos que revelam atitudes mais positivas face à inclusão. Ainda de acordo com o referido anteriormente, podemos afirmar que perante os resultados obtidos os professores mais jovens tendem a estar mais indecisos no que diz respeito ao prejuízo das aprendizagens realizadas pelos alunos sem NE perante a inclusão de alunos com NE na turma. De salientar, ainda, que os professores mais velhos concordam que a inclusão de alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.

Esta opinião vai ao encontro dos estudos de Snyder et al, (2001), Batsiou et al, (2008) e Mulhoand (2011), uma vez que referem que os professores mais velhos têm atitudes mais favoráveis no que se refere à inclusão. Nas restantes atitudes não se verifica efeito da idade, uma vez que a faixa etária do professor não altera a sua atitude no que à inclusão de alunos com NE na sala de aula importa.

Similarmente, não foi encontrada associação entre a idade dos docentes e as atitudes inclusivas por Stubbs (2009), Jones (2009), Hwang e Evans (2011), Coelho (2012) e Pinto (2015).

Noutro sentido, outros estudos (Moberg e Savolainen, 2003; Lee-Tarver, 2006; Ramirez, 2006; Boer et al, 2011) mostram que professores de uma faixa etária mais baixa revelam atitudes mais inclusivas.

Perante o exposto, pode-se concluir que os resultados obtidos, pelos diferentes autores, não são consensuais.

No que diz respeito à variável tempo de serviço, os resultados obtidos demonstram não existir associação entre esta variável e as atitudes inclusivas dos professores.

Resultados similares foram encontrados em Stubbs (2009), Coelho (2012), Bolieiro e Coelho (2014) e Pinto (2015), uma vez que os resultados obtidos não confirmam que

professores com menos tempo de serviço tenham atitudes mais positivas em relação à inclusão.

Segundo Leitão (2007), professores com tempo de serviço intermédio tendem a apresentar atitudes mais inclusivas do que os que estão em início de carreira. Por outro lado, Avramidis e Norwich (2002), Boer et al (2010) e Serralha (2011), afirmam que os docentes em início de carreira revelam atitudes mais positivas face à inclusão.

Relativamente à variável idade e a influência que esta pode ter nas práticas inclusivas, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa.

Estes resultados são consonantes com os resultados apresentados por Silva (2011), uma vez que o mesmo verificou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as práticas que os docentes desenvolvem e a idade que têm.

No que concerne às práticas dos docentes segundo o tempo de serviço, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa.

Também Stephens e Braun (1980) não registaram associações significativas, uma vez que os resultados registados relativamente ao tempo de serviço dos docentes não interferem com as suas práticas. Por outro lado, Silva (2011) concluiu que docentes com menos tempo de serviço desenvolvem práticas mais favoráveis à inclusão.

Em suma, reportando à hipótese 2, os resultados obtidos não confirmam esta hipótese.

Relativamente à hipótese 3 do quarto objetivo, **o grau académico influencia as atitudes inclusivas**, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam:

Tabela 16 - Atitudes dos professores segundo o grau acadêmico

	Grau acadêmico			
	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.(X=7.91; p=0.443)	DT	7(17.1%)	7(36.8%)	4(30.8%)
	DP	14(34.1%)	4(21.1%)	4(30.8%)
	NDNC	7(17.1%)	4(21.1%)	1(7.7%)
	CP	11(26.8%)	4(21.1%)	2(15.4%)
	CT	2(4.9%)	0(0%)	2(15.4%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.(X=7.35; p=0.5)	DT	2(4.9%)	1(5.3%)	3(23.1%)
	DP	8(19.5%)	4(21.1%)	2(15.4%)
	NDNC	5(12.2%)	2(10.5%)	2(15.4%)
	CP	21(51.2%)	7(36.8%)	4(30.8%)
	CT	5(12.2%)	5(26.3%)	2(15.4%)
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".(X=10.05; p=0.261)	DT	3(7.3%)	2(10.5%)	2(15.4%)
	DP	10(24.4%)	4(21.1%)	7(53.8%)
	NDNC	7(17.1%)	5(26.3%)	3(23.1%)
	CP	15(36.6%)	5(26.3%)	0(0%)
	CT	6(14.6%)	3(15.8%)	1(7.7%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.(X=13.51; p=0.095)	DT	8(19.5%)	6(31.6%)	6(46.2%)
	DP	13(31.7%)	3(15.8%)	3(15.8%)
	NDNC	5(12.2%)	1(5.3%)	3(23.1%)
	CP	12(29.3%)	4(21.1%)	2(15.4%)
	CT	3(7.3%)	5(26.3%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.(X=7.02; p=0.319)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	1(2.4%)	0(0%)	0(0%)
	NDNC	6(14.6%)	1(5.3%)	0(0%)
	CP	14(34.1%)	7(36.8%)	2(15.4%)
	CT	20(48.8%)	11(57.9%)	11(84.6%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem.(X=5.27; p=0.728)	DT	30(73.2%)	14(73.7%)	9(69.2%)
	DP	7(17.1%)	2(10.5%)	1(7.7%)
	NDNC	1(2.4%)	1(5.3%)	2(15.4%)
	CP	2(4.9%)	2(10.5%)	1(7.7%)
	CT	1(2.4%)	0(0%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.(X=16.09; p=0.041)	DT	3(7.3%)	2(10.5%)	2(15.4%)
	DP	10(24.4%)	3(15.8%)	0(0%)
	NDNC	4(9.8%)	4(21.1%)	0(0%)
	CP	17(41.5%)	6(31.6%)	3(23.1%)
	CT	7(17.1%)	4(21.1%)	8(61.5%)
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.(X=12.61; p=0.126)	DT	1(2.4%)	1(5.3%)	0(0%)
	DP	13(31.7%)	3(15.8%)	1(7.7%)
	NDNC	7(17.1%)	9(47.4%)	3(23.1%)
	CP	15(36.6%)	3(15.8%)	5(38.5%)
	CT	5(12.2%)	3(15.8%)	4(30.8%)
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.(X=7.82; p=0.452)	DT	3(7.3%)	0(0%)	1(7.7%)
	DP	7(17.1%)	1(5.3%)	0(0%)
	NDNC	13(31.7%)	8(42.1%)	3(23.1%)
	CP	12(29.3%)	6(31.6%)	7(53.8%)
	CT	6(14.6%)	4(21.1%)	2(15.4%)
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.(X=4.02; p=0.673)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	3(7.3%)	0(0%)	0(0%)
	NDNC	5(12.2%)	2(10.5%)	1(7.7%)
	CP	16(39%)	6(31.6%)	4(30.8%)
	CT	17(41.5%)	11(57.9%)	8(61.5%)
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal".(X=5.14; p=0.742)	DT	18(43.9%)	9(47.4%)	7(53.8%)
	DP	5(12.2%)	5(26.3%)	3(23.1%)
	NDNC	12(29.3%)	4(21.1%)	3(23.1%)
	CP	5(12.2%)	1(5.3%)	0(0%)
	CT	1(2.4%)	0(0%)	0(0%)
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=4.13; p=0.846)	DT	7(17.1%)	4(21.1%)	5(38.5%)
	DP	8(19.5%)	4(21.1%)	2(15.4%)
	NDNC	10(24.4%)	6(31.6%)	3(23.1%)
	CP	13(31.7%)	4(21.1%)	3(23.1%)
	CT	3(7.3%)	1(5.3%)	0(0%)
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.(X=5.97; p=0.65)	DT	1(2.4%)	1(5.3%)	1(7.7%)
	DP	8(19.5%)	2(10.5%)	0(0%)
	NDNC	7(17.1%)	2(10.5%)	3(23.1%)
	CP	8(19.5%)	6(31.6%)	2(15.4%)
	CT	17(41.5%)	8(42.1%)	7(53.8%)
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=7.47; p=0.487)	DT	6(14.6%)	6(31.6%)	5(38.5%)
	DP	10(24.4%)	3(15.8%)	2(15.4%)
	NDNC	10(24.4%)	5(26.3%)	4(30.8%)
	CP	11(26.8%)	5(26.3%)	1(7.7%)
	CT	4(9.8%)	0(0%)	1(7.7%)
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=5.03; p=0.755)	DT	1(2.4%)	1(5.3%)	1(7.7%)
	DP	1(2.4%)	2(10.5%)	1(7.7%)
	NDNC	6(14.6%)	1(5.3%)	3(23.1%)
	CP	17(41.5%)	8(42.1%)	5(38.5%)
	CT	16(39%)	7(36.8%)	3(23.1%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.(X=8.06; p=0.428)	DT	1(2.4%)	1(5.3%)	0(0%)
	DP	3(7.3%)	0(0%)	0(0%)
	NDNC	5(12.2%)	0(0%)	1(7.7%)
	CP	14(34.1%)	5(26.3%)	3(23.1%)
	CT	18(43.9%)	13(68.4%)	9(69.2%)

DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NDNC - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

Do conjunto de testes realizados para cada atitude dos professores segundo o grau acadêmico, os dados revelam novamente diferenças significativas no que diz respeito à percepção que os professores têm relativamente ao prejuízo das aprendizagens dos alunos sem NE perante a sua inclusão nas salas de aula, pois o nível de significância é inferior a 0,05. De entre os resultados obtidos, importa referir que as diferenças são provocadas pela maioria dos professores com licenciatura (24,4%) que discordam parcialmente com a afirmação “A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos”, valor muito superior ao observado entre os professores com pós-graduação ou mestrado.

Por outro lado, 41,5% dos professores com licenciatura e 31,6% dos professores com pós-graduação concordam parcialmente com a afirmação anteriormente exposta, o que mostra uma atitude positiva face à inclusão de alunos com NE.

Todavia, é entre os professores com mestrado que há uma maior percentagem de docentes (61,5%) que concorda totalmente que a inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.

De forma a responder à hipótese 3, no que se refere às atitudes dos professores segundo o ciclo que lecionam, obtiveram-se os resultados que se seguem:

Tabela 17 - Atitudes dos professores segundo o ciclo que lecionam

	Ciclo que leciona			
	2º ciclo	3º ciclo	Ambos	
A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.(X=10.19; p=0.252)	DT	3(15.8%)	7(17.9%)	8(53.3%)
	DP	8(42.1%)	11(28.2%)	3(20%)
	NDNC	3(15.8%)	7(17.9%)	2(13.3%)
	CP	4(22.2%)	11(30.6%)	2(13.3%)
	CT	1(5.3%)	3(7.7%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.(X=17.6; p=0.024)	DT	0(0%)	2(5.1%)	4(26.7%)
	DP	7(36.8%)	5(12.8%)	2(13.3%)
	NDNC	1(5.3%)	6(15.4%)	2(13.3%)
	CP	8(50%)	21(61.8%)	3(27.3%)
	CT	3(15.8%)	5(12.8%)	4(26.7%)
O aluno com NE não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".(X=8.81; p=0.359)	DT	1(5.3%)	4(10.3%)	2(13.3%)
	DP	5(26.3%)	10(25.6%)	6(40%)
	NDNC	3(15.8%)	11(28.2%)	1(6.7%)
	CP	7(43.8%)	11(30.6%)	2(18.2%)
	CT	3(15.8%)	3(7.7%)	4(26.7%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NE, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.(X=12.38; p=0.135)	DT	3(15.8%)	10(25.6%)	7(46.7%)
	DP	7(36.8%)	9(23.1%)	2(13.3%)
	NDNC	0(0%)	7(17.9%)	2(13.3%)
	CP	5(33.3%)	11(29.7%)	2(15.4%)
	CT	4(21.1%)	2(5.1%)	2(13.3%)
A inclusão de alunos com NE, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.(X=2.94; p=0.816)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(2.6%)	0(0%)
	NDNC	3(15.8%)	2(5.1%)	2(13.3%)
	CP	5(62.5%)	13(81.3%)	5(71.4%)
	CT	11(57.9%)	23(59%)	8(53.3%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NE, têm menos possibilidades de se desenvolverem.(X=9.47; p=0.305)	DT	15(78.9%)	25(64.1%)	13(86.7%)
	DP	1(5.3%)	8(20.5%)	1(6.7%)
	NDNC	0(0%)	3(7.7%)	1(6.7%)
	CP	2(11.1%)	3(7.7%)	0(0%)
	CT	1(5.3%)	0(0%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.(X=8.07; p=0.426)	DT	3(15.8%)	2(5.1%)	2(13.3%)
	DP	3(15.8%)	6(15.4%)	4(26.7%)
	NDNC	1(5.3%)	4(10.3%)	3(20%)
	CP	6(46.2%)	18(60%)	2(18.2%)
	CT	6(31.6%)	9(23.1%)	4(26.7%)
A atenção que requerem os alunos com NE não prejudica a aprendizagem da restante turma.(X=11.14; p=0.194)	DT	2(10.5%)	0(0%)	0(0%)
	DP	5(26.3%)	9(23.1%)	3(20%)
	NDNC	6(31.6%)	7(17.9%)	6(40%)
	CP	4(23.5%)	16(50%)	3(25%)
	CT	2(10.5%)	7(17.9%)	3(20%)
Os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.(X=4.48; p=0.812)	DT	1(5.3%)	2(5.1%)	1(6.7%)
	DP	3(15.8%)	5(12.8%)	0(0%)
	NDNC	7(36.8%)	11(28.2%)	6(40%)
	CP	4(26.7%)	15(45.5%)	6(46.2%)
	CT	4(21.1%)	6(15.4%)	2(13.3%)
A presença de um aluno com NE numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.(X=7.32; p=0.292)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	1(5.3%)	2(5.1%)	0(0%)
	NDNC	2(10.5%)	5(12.8%)	1(6.7%)
	CP	5(62.5%)	18(72%)	3(75%)
	CT	11(57.9%)	14(35.9%)	11(73.3%)
Atender alunos com NE nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com NE, nem para o aluno dito "normal".(X=5.07; p=0.75)	DT	10(52.6%)	16(41%)	8(53.3%)
	DP	2(10.5%)	8(20.5%)	3(20%)
	NDNC	4(21.1%)	12(30.8%)	3(20%)
	CP	2(11.1%)	3(7.7%)	1(6.7%)
	CT	1(5.3%)	0(0%)	0(0%)
As aprendizagens académicas dos alunos com NE fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=2.66; p=0.954)	DT	5(26.3%)	7(17.9%)	4(26.7%)
	DP	3(15.8%)	8(20.5%)	3(20%)
	NDNC	4(21.1%)	10(25.6%)	5(33.3%)
	CP	6(33.3%)	12(32.4%)	2(14.3%)
	CT	1(5.3%)	2(5.1%)	1(6.7%)
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.(X=6.42; p=0.600)	DT	1(5.3%)	1(2.6%)	1(6.7%)
	DP	3(15.8%)	5(12.8%)	2(13.3%)
	NDNC	1(5.3%)	9(23.1%)	2(13.3%)
	CP	7(58.3%)	7(31.8%)	2(28.6%)
	CT	7(36.8%)	17(43.6%)	8(53.3%)
As capacidades e necessidades dos alunos com NE podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=9.98; p=0.266)	DT	5(26.3%)	6(15.4%)	6(40%)
	DP	4(21.1%)	11(28.2%)	0(0%)
	NDNC	3(15.8%)	11(28.2%)	5(33.3%)
	CP	5(29.4%)	8(22.2%)	4(26.7%)
	CT	2(10.5%)	3(7.7%)	0(0%)
A inclusão de alunos com NE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=8.89; p=0.352)	DT	0(0%)	1(2.6%)	2(13.3%)
	DP	1(5.3%)	1(2.6%)	2(13.3%)
	NDNC	3(15.8%)	6(15.4%)	1(6.7%)
	CP	6(60%)	18(69.2%)	6(54.5%)
	CT	9(47.4%)	13(33.3%)	4(26.7%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NE.(X=12.21; p=0.142)	DT	2(10.5%)	0(0%)	0(0%)
	DP	2(10.5%)	1(2.6%)	0(0%)
	NDNC	2(10.5%)	4(10.3%)	0(0%)
	CP	4(40%)	14(73.7%)	4(100%)
	CT	9(47.4%)	20(51.3%)	11(73.3%)

DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NDNC - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

No que se refere ao ciclo de ensino que o professor leciona, verifica-se que o mesmo influencia a perceção que os professores têm perante as alterações que terão de realizar

nas atividades de aula face à inclusão de alunos com NE nas turmas regulares, pois o valor de prova foi inferior a 0,05 ($p=0,024 < 0,05$). As diferenças são provocadas por uma maior percentagem que só leciona um ciclo.

Por fim, no que se refere às práticas dos professores segundo o grau académico, obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam.

Tabela 18 - Práticas dos professores segundo o grau académico

		Grau académico		
		Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado
Conhecer os alunos com NE.(X=1.72; p=0.423)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	5(12.2%)	2(10.5%)	0(0%)
	MI	36(87.8%)	17(89.5%)	13(100%)
Colaborar com os professores.(X=3.85; p=0.146)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	10(24.4%)	4(21.1%)	0(0%)
	MI	31(75.6%)	15(78.9%)	13(100%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=1.09; p=0.58)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	6(14.6%)	4(21.1%)	1(7.7%)
	MI	35(85.4%)	15(78.9%)	12(92.3%)
Implementar metodologias de ensino.(X=6.03; p=0.197)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	1(7.7%)
	I	8(19.5%)	6(31.6%)	2(15.4%)
	MI	33(80.5%)	13(68.4%)	10(76.9%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=0.81; p=0.667)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	9(22%)	6(31.6%)	4(30.8%)
	MI	32(78%)	13(68.4%)	9(69.2%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=0.14; p=0.933)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	9(22%)	5(26.3%)	3(23.1%)
	MI	32(78%)	14(73.7%)	10(76.9%)
Exemplificar de forma prática.(X=1.09; p=0.579)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	10(24.4%)	6(31.6%)	2(15.4%)
	MI	31(75.6%)	13(68.4%)	11(84.6%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=4.24; p=0.374)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	2(4.9%)	0(0%)	0(0%)
	I	22(53.7%)	9(47.4%)	4(30.8%)
	MI	17(41.5%)	10(52.6%)	9(69.2%)
Realizar atividades práticas.(X=1.95; p=0.377)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	14(34.1%)	7(36.8%)	2(15.4%)
	MI	27(65.9%)	12(63.2%)	11(84.6%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=4.26; p=0.119)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	22(53.7%)	7(36.8%)	3(23.1%)
	MI	19(46.3%)	12(63.2%)	10(76.9%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=4.86; p=0.302)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	2(4.9%)	0(0%)	0(0%)
	I	23(56.1%)	9(47.4%)	4(30.8%)
	MI	16(39%)	10(52.6%)	9(69.2%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=5.43; p=0.246)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	7(17.1%)	1(5.3%)	4(30.8%)
	I	23(56.1%)	9(47.4%)	5(38.5%)
	MI	11(26.8%)	9(47.4%)	4(30.8%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=1.1; p=0.576)	NI	0(0%)	1(5.3%)	0(0%)
	PI	8(19.5%)	1(5.3%)	2(15.4%)
	I	17(41.5%)	10(52.6%)	5(38.5%)
	MI	16(39%)	7(36.8%)	6(46.2%)
Organizar a sala de aula.(X=2.21; p=0.697)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	4(9.8%)	0(0%)	1(7.7%)
	I	22(53.7%)	10(52.6%)	7(53.8%)
	MI	15(36.6%)	9(47.4%)	5(38.5%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=1.57; p=0.456)	NI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	I	7(17.1%)	1(5.3%)	2(15.4%)
	MI	34(82.9%)	18(94.7%)	11(84.6%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

No que se refere ao efeito do grau acadêmico dos professores sobre as práticas inclusivas, constatou-se que os resultados obtidos são inconclusivos, não confirmando a influência do grau acadêmico que os docentes detêm nas práticas que desenvolvem nas suas salas de aula face à inclusão de alunos com NE.

Ainda no que diz respeito à hipótese 3, relativamente às práticas dos professores segundo o ciclo que lecionam, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 19 - Práticas dos professores segundo o ciclo que lecionam

	Ciclo que leciona		
	2º ciclo	3º ciclo	Ambos
Conhecer os alunos com NE.(X=2.08; p=0.353)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	2(10.5%)	5(12.8%)
	MI	17(89.5%)	34(87.2%)
Colaborar com os professores.(X=4.75; p=0.093)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	1(5.3%)	11(28.2%)
	MI	18(94.7%)	28(71.8%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=2.37; p=0.306)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	1(5.3%)	8(20.5%)
	MI	18(94.7%)	31(79.5%)
Implementar metodologias de ensino.(X=1.57; p=0.815)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	1(2.6%)
	I	3(15.8%)	9(23.1%)
	MI	16(84.2%)	29(74.4%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=1.55; p=0.462)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	3(15.8%)	11(28.2%)
	MI	16(84.2%)	28(71.8%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=0.15; p=0.928)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	4(21.1%)	9(23.1%)
	MI	15(78.9%)	30(76.9%)
Exemplificar de forma prática.(X=6.36; p=0.042)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	7(36.8%)	5(12.8%)
	MI	12(63.2%)	34(87.2%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=4.5; p=0.342)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	2(5.1%)
	I	12(63.2%)	15(38.5%)
	MI	7(36.8%)	22(56.4%)
Realizar atividades práticas.(X=2.22; p=0.33)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	6(31.6%)	10(25.6%)
	MI	13(68.4%)	29(74.4%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=1.1; p=0.576)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	10(52.6%)	15(38.5%)
	MI	9(47.4%)	24(61.5%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=6; p=0.199)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	1(2.6%)
	I	13(68.4%)	15(38.5%)
	MI	6(31.6%)	23(59%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=1.93; p=0.748)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	2(10.5%)	6(15.4%)
	I	11(57.9%)	20(51.3%)
	MI	6(31.6%)	13(33.3%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=5.75; p=0.451)	NI	0(0%)	1(6.7%)
	PI	3(15.8%)	5(12.8%)
	I	7(36.8%)	20(51.3%)
	MI	9(47.4%)	14(35.9%)
Organizar a sala de aula.(X=0.16; p=0.997)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(5.3%)	3(7.7%)
	I	10(52.6%)	21(53.8%)
	MI	8(42.1%)	15(38.5%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=1.39; p=0.500)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	2(10.5%)	7(17.9%)
	MI	17(89.5%)	32(82.1%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

Do conjunto de práticas enunciadas, os dados apontam para diferenças significativas consoante o ciclo que lecionam, nomeadamente na importância que os docentes dão a exemplificar de forma prática ($p=0,042<0,05$). As diferenças são provocadas, porque 87,2% dos professores que lecionam 3.º ciclo consideram ser muito importante exemplificar de forma prática, contra menos de 65% observados nos restantes ciclos de ensino.

Reportando à hipótese 3 e no que à relação entre o grau académico e as atitudes dos docentes diz respeito, verificou-se que professores com um grau académico superior apresentam atitudes mais positivas perante a inclusão.

Nesta linha de pensamento, Sharma et al (2006;2008), através das suas investigações, confirmam que quanto mais alto é o grau académico, mais positivas são as atitudes perante a inclusão de alunos com NE na sala de aula.

De acordo com Coelho (2012, p. 363), apesar dos resultados estatísticos provarem que o grau académico não influencia as atitudes dos docentes, os valores médios da amostra revelam que “as atitudes positivas face à inclusão tendem a aumentar com o aumento do grau académico (...)”.

No que diz respeito às atitudes dos docentes segundo o ciclo de ensino que lecionam, constatou-se que os docentes que lecionam um só ciclo demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão. Estes resultados contrastam com a dispersão de opiniões dos professores que lecionam ambos os ciclos.

Poucos são os estudos que relacionam o ciclo de ensino com as atitudes inclusivas.

Em oposição, nos estudos de Balboni e Pedrabissi (2000), Jones (2009) e Coelho (2012) não foram encontradas diferenças significativas nas atitudes que os professores dos diferentes ciclos revelam perante a inclusão.

No que se refere ao efeito do grau académico dos professores sobre as práticas inclusivas, constatou-se que o grau académico não influencia as práticas que os docentes desenvolvem nas suas salas de aula face à inclusão de alunos com NE.

Contrariamente, Costa (2015) no seu estudo verificou que os professores com grau académico superior, nomeadamente pós-graduação, são os que desenvolvem práticas mais favoráveis à inclusão.

Relativamente à variável ciclo de ensino e a influência que esta pode ter nas práticas dos docentes perante a inclusão de alunos com NE, observou-se que são os professores do 3.º ciclo que evidenciam práticas mais inclusivas.

Relativamente a esta hipótese não foram encontrados estudos que corroborem ou não esta informação.

Em suma e em resposta à terceira hipótese **“O grau académico e o ciclo de ensino influenciam as atitudes e as práticas inclusivas”**, a análise dos resultados obtidos permitiu constatar que o ciclo de ensino que cada professor leciona influencia as suas atitudes e práticas perante a inclusão de alunos com NE na sala de aula. Os resultados mostram, ainda, que o grau académico dos professores influencia as atitudes face à inclusão de alunos, mas não influencia as práticas promotoras de inclusão, confirmando-se parcialmente a hipótese.

No que diz respeito à quarta hipótese, os professores do género feminino têm atitudes mais inclusivas do que os do género masculino, os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 20 - Atitudes dos professores segundo o gênero

	Gênero		
	Feminino	Masculino	
A inclusão dos alunos com necessidades educativas nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.(X=9.63; p=0.047)	DT	10(18,9%)	8(40%)
	DP	18(34%)	4(20%)
	NDNC	10(18,9%)	2(10%)
	CP	14(26,4%)	3(15%)
	CT	1(1,9%)	3(15%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.(X=1.8; p=0.773)	DT	4(7.5%)	2(10%)
	DP	11(20,8%)	3(15%)
	NDNC	7(13,2%)	2(10%)
	CP	24(45,3%)	8(40%)
	CT	7(13,2%)	5(25%)
O aluno com necessidades educativas não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".(X=3.79; p=0.435)	DT	5(9.4%)	2(10%)
	DP	17(32,1%)	4(20%)
	NDNC	12(22,6%)	3(15%)
	CP	14(26,4%)	6(30%)
	CT	5(9.4%)	5(25%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educativas, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.(X=7.13; p=0.129)	DT	11(20,8%)	9(45%)
	DP	13(24,5%)	5(25%)
	NDNC	8(15,1%)	1(5%)
	CP	16(30,2%)	2(10%)
	CT	5(9.4%)	3(15%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.(X=4.08; p=0.253)	DT	0(0%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(5%)
	NDNC	5(9.4%)	2(10%)
	CP	19(35,8%)	4(20%)
	CT	29(54,7%)	13(65%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com necessidades educativas, têm menos possibilidades de se desenvolverem.(X=4.78; p=0.311)	DT	37(69,8%)	16(80%)
	DP	8(15,1%)	2(10%)
	NDNC	4(7,5%)	0(0%)
	CP	4(7,5%)	1(5%)
	CT	0(0%)	1(5%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.(X=4.34; p=0.362)	DT	3(5,7%)	4(20%)
	DP	9(17%)	4(20%)
	NDNC	7(13,2%)	1(5%)
	CP	20(37,7%)	6(30%)
	CT	14(26,4%)	5(25%)
A atenção que requerem os alunos com necessidades educativas não prejudica a aprendizagem da restante turma.(X=8.22; p=0.084)	DT	0(0%)	2(10%)
	DP	12(22,6%)	5(25%)
	NDNC	16(30,2%)	3(15%)
	CP	18(34%)	5(25%)
	CT	7(13,2%)	5(25%)
Os alunos com necessidades educativas obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.(X=1.79; p=0.775)	DT	2(3,8%)	2(10%)
	DP	6(11,3%)	2(10%)
	NDNC	19(35,8%)	5(25%)
	CP	18(34%)	7(35%)
	CT	8(15,1%)	4(20%)
A presença de um aluno com necessidades educativas numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.(X=7.22; p=0.065)	DT	0(0%)	0(0%)
	DP	3(5,7%)	0(0%)
	NDNC	5(9,4%)	3(15%)
	CP	23(43,4%)	3(15%)
	CT	22(41,5%)	14(70%)
Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal".(X=7.24; p=0.124)	DT	21(39,6%)	13(65%)
	DP	11(20,8%)	2(10%)
	NDNC	16(30,2%)	3(15%)
	CP	5(9,4%)	1(5%)
	CT	0(0%)	1(5%)
As aprendizagens académicas dos alunos com necessidades educativas fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=2.33; p=0.675)	DT	11(20,8%)	5(25%)
	DP	9(17%)	5(25%)
	NDNC	13(24,5%)	6(30%)
	CP	17(32,1%)	3(15%)
	CT	3(5,7%)	1(5%)
A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.(X=3.89; p=0.420)	DT	1(1,9%)	2(10%)
	DP	7(13,2%)	3(15%)
	NDNC	10(18,9%)	2(10%)
	CP	13(24,5%)	3(15%)
	CT	22(41,5%)	10(50%)
As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=7.5; p=0.112)	DT	9(17%)	8(40%)
	DP	10(18,9%)	5(25%)
	NDNC	17(32,1%)	2(10%)
	CP	14(26,4%)	3(15%)
	CT	3(5,7%)	2(10%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=1.75; p=0.781)	DT	2(3,8%)	1(5%)
	DP	2(3,8%)	2(10%)
	NDNC	8(15,1%)	2(10%)
	CP	23(43,4%)	7(35%)
	CT	18(34%)	8(40%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com necessidades educativas.(X=0.91; p=0.922)	DT	1(1,9%)	1(5%)
	DP	2(3,8%)	1(5%)
	NDNC	5(9,4%)	1(5%)
	CP	16(30,2%)	6(30%)
	CT	29(54,7%)	11(55%)

DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NCND - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

Por forma a responder à hipótese 4 no que diz respeito ao conjunto das atitudes avaliadas e de modo a verificar se existem diferenças significativas segundo o género do professor, o teste de independência do Qui-Quadrado registou valor de prova de 0,047 para a afirmação “A inclusão dos alunos com NE nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas”.

Assim, foi possível verificar que 68,6% dos professores do género masculino discordam parcial ou totalmente que a inclusão de alunos com NE em turmas regulares perturbe o funcionamento das aulas.

Entre os docentes do género feminino a percentagem é de 57,2%. Além disso, 37,8% dos docentes do género feminino e 23,1% dos docentes do género masculino concordam parcialmente com a afirmação.

Quanto à opinião dos professores sobre a afirmação “A presença de um aluno com necessidades educativas numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos” embora sem diferenças significativas, pois o valor de p é superior a 0,05, há uma tendência para que as atitudes dos professores do género masculino e feminino sejam distintas.

Entre os docentes do género feminino, 24,7% concordam parcialmente e 29,3% concordam totalmente que a inclusão proporciona novas situações de aprendizagem aos restantes alunos e entre os professores do género masculino, essas percentagens são de 8,6% e 42,4% respetivamente.

Ainda no que diz respeito à hipótese 4, os professores do gênero feminino têm práticas mais inclusivas do que os do gênero masculino, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 21 - Práticas dos professores segundo o gênero

		Gênero	
		Feminino	Masculino
Conhecer os alunos com necessidades educativas.(X=2.92; p=0.087)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	7(13.2%)	0(0%)
	MI	46(86.8%)	20(100%)
Colaborar com os professores. (X=1.5; p=0.221)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	12(22.6%)	2(10%)
	MI	41(77.4%)	18(90%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=0.55; p=0.457)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	9(17%)	2(10%)
	MI	44(83%)	18(90%)
Implementar metodologias de ensino.(X=0.51; p=0.776)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(1.9%)	0(0%)
	I	11(20.8%)	5(25%)
	MI	41(77.4%)	15(75%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=3.68; p=0.055)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	17(32.1%)	2(10%)
	MI	36(67.9%)	18(90%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=0.69; p=0.405)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	11(20.8%)	6(30%)
	MI	42(79.2%)	14(70%)
Exemplificar de forma prática.(X=3.49; p=0.062)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	10(18.9%)	8(40%)
	MI	43(81.1%)	12(60%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=0.57; p=0.753)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(1.9%)	1(5%)
	I	26(49.1%)	9(45%)
	MI	26(49.1%)	10(50%)
Realizar atividades práticas.(X=0.54; p=0.462)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	18(34%)	5(25%)
	MI	35(66%)	15(75%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=0.87; p=0.35)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	25(47.2%)	7(35%)
	MI	28(52.8%)	13(65%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=0.64; p=0.725)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(1.9%)	1(5%)
	I	27(50.9%)	9(45%)
	MI	25(47.2%)	10(50%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=0.28; p=0.867)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	8(15.1%)	4(20%)
	I	27(50.9%)	10(50%)
	MI	18(34%)	6(30%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=4.67; p=0.198)	NI	1(1.9%)	0(0%)
	PI	7(13.2%)	4(20%)
	I	27(50.9%)	5(25%)
	MI	18(34%)	11(55%)
Organizar a sala de aula.(X=0.39; p=0.822)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	4(7.5%)	1(5%)
	I	29(54.7%)	10(50%)
	MI	20(37.7%)	9(45%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=0.93; p=0.336)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	6(11.3%)	4(20%)
	MI	47(88.7%)	16(80%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

Quando avaliado o efeito do gênero do professor na importância atribuída às práticas, o teste de independência do Qui-Quadrado não aponta para diferenças significativas, uma vez que o valor de $p \geq 0,05$. Contudo, importa referir que tanto os docentes do gênero masculino como do gênero feminino atribuem muita importância ao conjunto de práticas avaliadas.

No sentido de confirmar a hipótese 4, constatou-se que os docentes do género masculino evidenciam atitudes mais inclusivas quando comparados com os docentes do género feminino.

Em consonância com este estudo, autores como Forlin et al (2007), Rice (2009), Lebres (2010), Santos e César (2010) afirmam que há uma relação entre o género e as atitudes inclusivas dos docentes.

Contrariamente aos resultados aqui apresentados, Bolieiro (2012) afirma que são os docentes do género feminino que apresentam atitudes mais positivas face à inclusão do que os docentes do género masculino.

Todavia, Avramidis e Norwich (2002); Stubbs (2009); Boer et al (2010) e Doulkeridou et al (2011) afirmam que os docentes do género feminino nem sempre revelam atitudes mais inclusivas que os docentes do género masculino.

Relativamente à variável género e a influência que esta pode ter nas práticas inclusivas dos docentes, concluiu-se não existir associação significativa. Não obstante, ambos os géneros atribuem muita importância às práticas inclusivas.

Poucos são os estudos que correlacionam as práticas inclusivas com o género dos docentes. As investigações encontradas, mostram que são os professores do género feminino que apresentam práticas favoráveis à inclusão (Silva, 2011; Costa, 2015).

Em suma e em resposta à quarta hipótese **“Os professores do género feminino têm atitudes e práticas mais inclusivas do que os do género masculino”**, a análise dos resultados obtidos permitiu constatar que os docentes do género masculino tendem a apresentar atitudes mais inclusivas. Por outro lado, não se verificou a influência do género nas práticas inclusivas dos docentes, confirmando-se parcialmente esta hipótese.

Por fim e de forma a dar resposta à hipótese 5 – a função que o professor desempenha na escola influencia as atitudes desse professor, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 22 - Atitudes dos professores segundo a função que desempenham

	Função que desempenha			
	Professor de disciplina	Diretor de turma	Professor de Educação Especial	
A inclusão dos alunos com necessidades educativas nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.(X=9.00; p=0.342)	DT	10(22.2%)	1(7.7%)	7(46.7%)
	DP	15(33.3%)	5(38.5%)	2(13.3%)
	NDNC	6(13.3%)	3(23.1%)	3(20%)
	CP	11(24.4%)	4(30.8%)	2(13.3%)
	CT	3(6.7%)	0(0%)	1(6.7%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.(X=15.7; p=0.047)	DT	3(6.7%)	0(0%)	3(20%)
	DP	8(17.8%)	4(30.8%)	2(13.3%)
	NDNC	6(13.3%)	1(7.7%)	2(13.3%)
	CP	23(51.1%)	7(53.8%)	2(13.3%)
	CT	5(11.1%)	1(7.7%)	6(40%)
O aluno com necessidades educativas não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".(X=9.05; p=0.338)	DT	4(8.9%)	0(0%)	3(20%)
	DP	15(33.3%)	3(23.1%)	3(20%)
	NDNC	9(20%)	3(23.1%)	3(20%)
	CP	12(26.7%)	6(46.2%)	2(13.3%)
	CT	5(11.1%)	1(7.7%)	4(26.7%)
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educativas, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.(X=14.77; p=0.064)	DT	9(20%)	2(15.4%)	9(60%)
	DP	12(26.7%)	4(30.8%)	2(13.3%)
	NDNC	7(15.6%)	1(7.7%)	1(6.7%)
	CP	14(31.1%)	3(23.1%)	1(6.7%)
	CT	3(6.7%)	3(23.1%)	2(13.3%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.(X=6.55; p=0.364)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	0(0%)	1(7.7%)	0(0%)
	NDNC	4(8.9%)	2(15.4%)	1(6.7%)
	CP	13(28.9%)	5(38.5%)	5(33.3%)
	CT	28(62.2%)	5(38.5%)	9(60%)
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com necessidades educativas, têm menos possibilidades de se desenvolverem.(X=6.93; p=0.544)	DT	30(66.7%)	9(69.2%)	14(93.3%)
	DP	7(15.6%)	3(23.1%)	0(0%)
	NDNC	3(6.7%)	0(0%)	1(6.7%)
	CP	4(8.9%)	1(7.7%)	0(0%)
	CT	1(2.2%)	0(0%)	0(0%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.(X=6.67; p=0.573)	DT	5(11.1%)	0(0%)	2(13.3%)
	DP	7(15.6%)	4(30.8%)	2(13.3%)
	NDNC	4(8.9%)	2(15.4%)	2(13.3%)
	CP	19(42.2%)	4(30.8%)	3(20%)
	CT	10(22.2%)	3(23.1%)	6(40%)
A atenção que requerem os alunos com necessidades educativas não prejudica a aprendizagem da restante turma.(X=5.45; p=0.709)	DT	2(4.4%)	0(0%)	0(0%)
	DP	10(22.2%)	5(38.5%)	2(13.3%)
	NDNC	11(24.4%)	3(23.1%)	5(33.3%)
	CP	16(35.6%)	3(23.1%)	4(26.7%)
	CT	6(13.3%)	2(15.4%)	4(26.7%)
Os alunos com necessidades educativas obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.(X=9.14; p=0.331)	DT	3(6.7%)	1(7.7%)	0(0%)
	DP	5(11.1%)	3(23.1%)	0(0%)
	NDNC	13(28.9%)	6(46.2%)	5(33.3%)
	CP	16(35.6%)	3(23.1%)	6(40%)
	CT	8(17.8%)	0(0%)	4(26.7%)
A presença de um aluno com necessidades educativas numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.(X=7.15; p=0.307)	DT	0(0%)	0(0%)	0(0%)
	DP	2(4.4%)	1(7.7%)	0(0%)
	NDNC	4(8.9%)	3(23.1%)	1(6.7%)
	CP	19(42.2%)	4(30.8%)	3(20%)
	CT	20(44.4%)	5(38.5%)	11(73.3%)
Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal".(X=17.35; p=0.027)	DT	22(48.9%)	2(15.4%)	10(66.7%)
	DP	10(22.2%)	2(15.4%)	1(6.7%)
	NDNC	11(24.4%)	5(38.5%)	3(20%)
	CP	1(2.2%)	4(30.8%)	1(6.7%)
	CT	1(2.2%)	0(0%)	0(0%)
As aprendizagens académicas dos alunos com necessidades educativas fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.(X=5.67; p=0.684)	DT	10(22.2%)	1(7.7%)	5(33.3%)
	DP	7(15.6%)	4(30.8%)	3(20%)
	NDNC	14(31.1%)	2(15.4%)	3(20%)
	CP	12(26.7%)	5(38.5%)	3(20%)
	CT	2(4.4%)	1(7.7%)	1(6.7%)
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.(X=9.19; p=0.327)	DT	1(2.2%)	1(7.7%)	1(6.7%)
	DP	8(17.8%)	0(0%)	2(13.3%)
	NDNC	6(13.3%)	5(38.5%)	1(6.7%)
	CP	9(20%)	3(23.1%)	4(26.7%)
	CT	21(46.7%)	4(30.8%)	7(46.7%)
As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.(X=15.55; p=0.049)	DT	9(20%)	1(7.7%)	7(46.7%)
	DP	11(24.4%)	3(23.1%)	1(6.7%)
	NDNC	14(31.1%)	3(23.1%)	2(13.3%)
	CP	9(20%)	3(23.1%)	5(33.3%)
	CT	2(4.4%)	3(23.1%)	0(0%)
A inclusão de alunos com necessidades educativas traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.(X=6.69; p=0.571)	DT	2(4.4%)	0(0%)	1(6.7%)
	DP	2(4.4%)	0(0%)	2(13.3%)
	NDNC	8(17.8%)	2(15.4%)	0(0%)
	CP	19(42.2%)	5(38.5%)	6(40%)
	CT	14(31.1%)	6(46.2%)	6(40%)
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com necessidades educativas.(X=8.31; p=0.404)	DT	1(2.2%)	0(0%)	1(6.7%)
	DP	2(4.4%)	1(7.7%)	0(0%)
	NDNC	4(8.9%)	2(15.4%)	0(0%)
	CP	13(28.9%)	6(46.2%)	3(20%)
	CT	25(55.6%)	4(30.8%)	11(73.3%)

DT - Discordo totalmente, DP - Discordo parcialmente, NCND - Nem concordo nem discordo, CP - Concordo parcialmente, CT - Concordo totalmente

Pela análise desta tabela, verifica-se uma associação entre a função que o professor desempenha e as seguintes afirmações: “A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga à alteração das atividades normais de aula”; “A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educativas, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas”; “Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal"” e “As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas”. De acordo com os valores registados constata-se a existência de diferenças significativas entre a função que os professores desempenham e a perceção que têm sobre as alterações das atividades que devem fazer quando existem alunos com NE nas turmas regulares, pois o valor de p é de 0,047. Estas diferenças são provocadas por uma maior percentagem de diretores de turma que discordam parcialmente com a afirmação, pois nos outros grupos de professores as percentagens são inferiores a 20%. Entre os professores de disciplina e os diretores de turma, mais de 50% destes concordam parcialmente que sejam necessárias alterações nas atividades das aulas e entre os professores de educação especial, 40% concordam totalmente com essa afirmação. Curiosamente, também entre professores de educação especial 20% discordam totalmente. Em relação à eficácia pedagógica dos professores em turmas com alunos com necessidades educativas e a função que os professores desempenham, também se observam diferenças, embora não significativas. Entre os professores de educação especial, 60% discordam totalmente que a eficácia pedagógica seja menor nas turmas com alunos com necessidades educativas e entre os diretores de turma 30,8% discordam parcialmente com a redução da eficácia. Já os professores de disciplina ficam dispersos pelos diferentes níveis, o que mostra que este aspeto não é consensual. Quanto à associação entre a função que os docentes desempenham e a afirmação “Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal"” observam-se diferenças significativas, pois a significância é inferior a 0,05. Estas diferenças são devidas à maior percentagem de professores de educação especial (66,7%) e professores de disciplina (48,9%) que discordam totalmente, contra 38,5% dos diretores de turmas que nem concordam nem discordam e 30,8% que concordam parcialmente. Por fim, a concordância dos professores com a afirmação “As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas” difere significativamente segundo a função que estes desempenham, pois

entre os professores de educação especial 46,7% discordam totalmente e entre os professores de disciplina ou diretores de turma as opiniões estão muito divididas, especialmente entre diretores de turma, apresentando valores muito similares.

No que diz respeito à hipótese 5 e no que se refere à influência da função que o professor desempenha na escola nas práticas desse professor, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 23 - Práticas dos professores segundo a função que desempenham

	Função que desempenha		
	Professor de disciplina	Diretor de turma	Professor de Educação Especial
Conhecer os alunos com necessidades educativas.(X=0.68; p=0.713)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	4(8.9%)	2(15.4%)
	MI	41(91.1%)	11(84.6%)
Colaborar com os professores.(X=4.69; p=0.096)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	8(17.8%)	5(38.5%)
	MI	37(82.2%)	8(61.5%)
Colaborar com os técnicos especializados.(X=0.04; p=0.978)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	7(15.6%)	2(15.4%)
	MI	38(84.4%)	11(84.6%)
Implementar metodologias de ensino.(X=5.56; p=0.235)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	1(7.7%)
	I	11(24.4%)	3(23.1%)
	MI	34(75.6%)	9(69.2%)
Utilizar materiais e recursos específicos.(X=1.39; p=0.500)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	10(22.2%)	5(38.5%)
	MI	35(77.8%)	8(61.5%)
Avaliar/acompanhar os alunos.(X=1.27; p=0.529)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	11(24.4%)	4(30.8%)
	MI	34(75.6%)	9(69.2%)
Exemplificar de forma prática.(X=0.05; p=0.975)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	11(24.4%)	3(23.1%)
	MI	34(75.6%)	10(76.9%)
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.(X=6.29; p=0.178)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(2.2%)	1(7.7%)
	I	21(46.7%)	9(69.2%)
	MI	23(51.1%)	3(23.1%)
Realizar atividades práticas.(X=10.53; p=0.005)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	10(22.2%)	9(69.2%)
	MI	35(77.8%)	4(30.8%)
Utilizar materiais didáticos específicos.(X=2.37; p=0.305)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	19(42.2%)	8(61.5%)
	MI	26(57.8%)	5(38.5%)
Recorrer a novas tecnologias.(X=3.36; p=0.500)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	1(2.2%)	1(7.7%)
	I	20(44.4%)	8(61.5%)
	MI	24(53.3%)	4(30.8%)
Reduzir o número de atividades por aula.(X=2.69; p=0.611)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	7(15.6%)	2(15.4%)
	I	24(53.3%)	8(61.5%)
	MI	14(31.1%)	3(23.1%)
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.(X=6.47; p=0.372)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	8(17.8%)	2(15.4%)
	I	20(44.4%)	7(53.8%)
	MI	17(37.8%)	4(30.8%)
Organizar a sala de aula.(X=4.9; p=0.298)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	5(11.1%)	0(0%)
	I	23(51.1%)	9(69.2%)
	MI	17(37.8%)	4(30.8%)
Colaborar com o professor de educação especial.(X=4.09; p=0.130)	NI	0(0%)	0(0%)
	PI	0(0%)	0(0%)
	I	4(8.9%)	4(30.8%)
	MI	41(91.1%)	9(69.2%)

NI - Nada importante, PI - Pouco importante, I - Importante, MI - Muito importante

No que diz respeito à associação entre a função que os docentes desempenham e as práticas avaliadas, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, uma vez que os valores de prova foram superiores a 0,05. No entanto, a partir desses mesmos dados constata-se que todos os grupos de docentes consideraram importante ou muito importante o conjunto de práticas avaliadas, sendo importante destacar que a maioria dos docentes de educação especial atribui muita importância à totalidade das práticas avaliadas.

Reportando à hipótese 5 no sentido de confirmar se a função que cada docente desempenha na escola influencia as suas atitudes perante a inclusão de alunos com NE na sala de aula, concluiu-se a partir dos resultados obtidos que são os docentes de EE que evidenciam atitudes mais positivas no que à inclusão diz respeito, sendo que os outros dois grupos (professores de turma e diretores de turma) revelam valores mais baixos.

Similarmente, diversos investigadores (Alemany, 2002; Rodriguez Tejada, (2006) *cit in* Coelho (2012); Bolieiro, (2012) confirmam que os docentes de EE revelam atitudes mais inclusivas.

No que concerne às práticas dos docentes segundo a função desempenhada, verificou-se não existir influência da função desempenhada pelo docente nas práticas inclusivas.

Contrariamente ao evidenciado neste estudo, Costa (2015) refere que são os professores de educação especial que evidenciam práticas mais inclusivas quando comparados com os professores do ensino regular. Também no mesmo sentido Kugelmass (2001), afirma que são os professores de EE que dão maior importância à prática do trabalho colaborativo entre docentes de EE e do ensino regular.

De forma a dar resposta à quinta hipótese **“A função que o professor desempenha na escola influencia as atitudes e as práticas desse professor”**, a análise dos resultados obtidos permitiu constatar que os docentes de EE tendem a apresentar atitudes mais inclusivas. Por outro lado, não se verifica a influência da função desempenhada nas práticas inclusivas dos docentes, confirmando-se, assim, parcialmente esta hipótese.

De forma a responder ao último objetivo – **“Compreender a correlação existente entre as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula”** foi obtida a matriz dos coeficientes de correlação de Spearman, uma vez que as variáveis são ordinais e os coeficientes de correlação variam entre -1 e 1. Neste sentido, obtiveram-se os seguintes resultados

Tabela 24 - Matriz das correlações entre as atitudes e as práticas

	Conhecer os alunos com necessidades educativas.	Colaborar com os professores.	Colaborar com os técnicos especializados.	Implementar metodologias de ensino.	Utilizar materiais e recursos específicos.	Avaliar/acompanhar os alunos.	Exemplificar de forma prática.	Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.	Realizar atividades práticas.	Utilizar materiais didáticos	Recorrer a novas tecnologias.	Reduzir o número de atividades por aula.	Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.	Organizar a sala de aula.
A inclusão dos alunos com necessidades educativas nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.	-,094	,259*	-,140	-,024	,057	-,059	,021	,016	,006	,052	,165	,103	,166	,237*
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga à alteração das atividades normais de aula.	,007	-,154	-,079	,029	,342**	-,049	,308**	,155	,099	,188	,239*	,506**	,281*	,425**
O aluno com necessidades educativas não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito "normal".	-,030	-,002	,058	,008	,262*	-,044	,058	,016	-,012	,104	,000	,305**	,278*	,232*
A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educativas, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.	-,186	,268*	-,126	-,130	,014	-,205	,024	,013	-,183	-,076	,049	,177	,218	-,034
A inclusão de alunos com necessidades educativas, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.	,135	,294*	,090	,095	-,113	,186	,081	,054	,206	,173	,205	-,029	-,029	,145
Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com necessidades educativas, têm menos possibilidades de se desenvolverem.	-,045	,005	,009	-,016	,078	-,111	,082	,076	,032	,070	,150	,119	,242*	-,004
A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.	,140	,138	-,001	-,030	-,255*	,163	,021	-,108	,089	-,022	-,060	-,264*	-,276*	-,142
A atenção que requerem os alunos com necessidades educativas não prejudica a aprendizagem da restante turma.	,019	,136	,037	,058	-,150	,023	-,067	,036	,043	,135	,057	-,085	-,087	,020
Os alunos com necessidades educativas obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala.	-,030	,285*	,136	,091	-,014	,132	,107	,141	,169	,128	,041	,126	,006	,047
A presença de um aluno com necessidades educativas numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.	,116	,291*	,105	,079	-,045	,007	-,047	,020	,139	,109	-,033	,033	-,069	-,036
Atender alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para os alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal".	-,191	,327**	-,174	-,083	-,012	-,129	,050	,020	-,187	-,055	,034	,090	,041	-,034
As aprendizagens académicas dos alunos com necessidades educativas fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.	-,055	-,173	,017	-,046	,112	-,171	,054	,078	,024	,024	,003	,135	,104	,042
A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar.	-,052	,000	-,101	-,034	-,090	,045	-,218	,030	,002	,088	,025	-,138	-,275*	-,143
As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.	-,075	,331**	-,187	,000	-,014	-,071	,050	-,074	-,206	-,194	-,091	,048	,170	,002
A inclusão de alunos com necessidades educativas traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.	,006	-,002	,132	,141	,267*	,097	,199	,128	,053	,045	,007	,273*	,213	-,046
Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com necessidades educativas.	,066	,239*	,084	,139	-,054	,171	,055	,065	,138	,052	,026	,138	-,012	,049

* - significativo ** - muito significativo

Assim, se o coeficiente de correlação for próximo de 1, significa que valores elevados de uma das variáveis estão associados a valores elevados de outra variável. Por outro lado, se o coeficiente for próximo de -1 é porque valores elevados de uma das variáveis correspondem a valores inferiores de outra e vice-versa. A tabela anterior mostra os coeficientes obtidos e se o coeficiente for significativamente diferente de zero está destacado a negrito.

Reportando ao objetivo **“Compreender a correlação existente entre as atitudes e as práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos da RAM face à inclusão de alunos com NE na sala de aula.”**, observou-se uma associação entre as atitudes e as práticas dos docentes face à inclusão de alunos com NE na sala de aula, ainda que esta se tenha revelado fraca. Além disso e apesar dos valores obtidos não terem grande significância para o estudo, foi possível verificar que a atitude **“A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga à alteração das atividades normais de aula.”** se correlaciona com um conjunto de práticas, nomeadamente **“Utilizar materiais e recursos específicos.”**; **“Exemplificar de forma prática.”**; **“Reduzir o número de atividades por aula.”**; **“Utilizar materiais elaborados especificamente para estes.”** e **“Organizar a sala de aula.”**. Por outras palavras, os docentes que têm a perceção da necessidade de alterar as atividades desenvolvidas em aula perante a inclusão de alunos com NE, são os mesmos que valorizam as práticas anteriormente referidas como sendo mais favoráveis à inclusão.

Ainda no que se refere ao último objetivo importa salientar a atitude **“O aluno com necessidades educativas não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito “normal.”** quando avaliada a sua associação com as práticas em estudo, constata-se uma correlação, ainda que fraca, entre esta e as seguintes práticas: **“Utilizar materiais e recursos específicos.”**; **“Reduzir o número de atividades por aula.”** e **“Utilizar materiais elaborados especificamente para estes.”**. Daqui se poderá concluir que estas práticas se assumem como muito relevantes para que os alunos com NE possam enfrentar os desafios colocados à turma, conferindo-lhe equidade.

Relativamente à prática **“Colaborar com os professores”**, os valores obtidos demonstram uma associação positiva e fraca com algumas das atitudes em estudo, nomeadamente **“A inclusão de alunos com necessidades educativas, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.”**; **“Os alunos com necessidades educativas obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala:”** e **“A presença de um aluno com necessidades educativas**

numa turma regular proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.”. Assim, poder-se-á dizer que os docentes que consideram importante o trabalho colaborativo como prática inclusiva, também evidenciam atitudes mais favoráveis à inclusão.

Para terminar, foi ainda possível verificar uma associação positiva e fraca entre a atitude “A inclusão de alunos com necessidades educativas traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.” e as práticas “Utilizar materiais e recursos específicos.” e “Reduzir o número de atividades por aula.”. O mesmo poderá significar que os docentes que têm a percepção que a inclusão se traduz em mais exigências e esforços para os professores, também valorizam a diferenciação pedagógica como prática inclusiva.

No que concerne à associação entre as práticas “Conhecer os alunos com necessidades educativas”, “Colaborar com os técnicos especializados”, “Implementar metodologias de ensino”, “Avaliar/acompanhar os alunos”, “Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos”, “Realizar atividades práticas”, “Utilizar materiais didáticos específicos” e “Recorrer a novas tecnologias” e o conjunto de atitudes medidas verificou-se não existir nenhuma associação.

Em suma, os dados obtidos permitem-nos concluir que as atitudes e as práticas que os professores evidenciam estão correlacionadas e são promotoras de uma educação inclusiva.

Estes factos vão ao encontro ao referido por Warwick (2001, p.115), quando diz que “(...) nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.”.

Também Meijer (2003) refere que a associação existente entre as práticas pedagógicas e as atitudes dos docentes influencia, consideravelmente, a verdadeira inclusão.

No que diz respeito às práticas relacionadas com o trabalho colaborativo, Pinto e Pereira (2012) constataram que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os professores de EE reflete-se numa mudança de atitudes e numa melhoria das suas capacidades perante a inclusão de alunos com NE.

Também Morgado (2003), Farrel (2006) e Coelho (2012) reconhecem que o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários educativos mais inclusivos estão intrinsecamente correlacionados com as atitudes dos professores.

Por sua vez Snyder (2010) refere que as atitudes e as práticas pedagógicas preconizadas pelos professores em sala de aula estão interligadas e influenciam a inclusão de alunos com NE.

CAPÍTULO IV – Conclusões

Cada criança é um ser único, distinto de todos os outros com interesses, capacidades e características ímpares. A diferença é uma riqueza que deverá ser preservada e transformada numa mais-valia. A escola que hoje se defende tem vindo a adaptar-se aos diferentes alunos que nela habitam, fazendo das atitudes e das práticas pedagógicas uma alavanca para a inclusão.

Hoje, mais do que em qualquer outra época, os princípios e os valores dos professores face à inclusão de alunos com NE são postos à prova, ao serem confrontados com a necessidade de ensinarem a todos, com todos, atendendo às características individuais de cada aluno, provendo a resposta educativa mais equitativa que lhes permita um nível de educação facilitador da sua plena inclusão social.

Assim, o sucesso educativo dependerá, em grande parte, das conceções que os professores demonstram relativamente à educação inclusiva, das atitudes que os mesmos evidenciam face à inclusão de alunos com NE nas suas salas de aula, mas também das práticas educativas que desenvolvem no seu dia a dia.

Partindo do quadro conceptual que orientou a presente investigação, serão apresentadas as conclusões do estudo, apoiadas nos resultados que se apresentaram e interpretaram, enquadrando-os nos objetivos enunciados.

Desta feita, constatou-se que na sua generalidade os professores dos 2.º e 3.º ciclos, que fizeram parte da amostra deste estudo, evidenciam atitudes e práticas favoráveis à inclusão de alunos com NE na sala de aula.

Tendo em conta o objetivo 1 deste estudo, constatou-se que os docentes orientam, na sua maioria, as suas atitudes em prol de uma educação inclusiva, ao considerarem que a inclusão de alunos com NE na sala de aula promove a adequação das aprendizagens às especificidades dos alunos, promove a compreensão e aceitação das diferenças, não prejudica a aprendizagem dos seus pares e é benéfica para todos os alunos. Não obstante, os docentes consideram, ainda, que os alunos com NE obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares, que a heterogeneidade dos alunos não é fator de insucesso e que comunidades inclusivas facilitam a aprendizagem e a aceitação das diferenças.

Relativamente ao objetivo 2, as práticas pedagógicas que os professores afirmam desenvolver no seu dia a dia indicam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e diferenciadas, uma vez que parece ser entendida pelos docentes como estratégia de ensino, o conhecimento dos alunos com NE, o trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular, técnicos especializados e docentes de EE, as metodologias de ensino diferenciadas, exemplificar de forma prática e avaliar/acompanhar os alunos.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, as conclusões mais evidentes sugerem que os professores dos 2.º e 3.º ciclos da escola pública da RAM demonstram atitudes mais inclusivas do que os seus homólogos da escola privada relativamente à adequação das atividades consoante as especificidades dos alunos e pelo facto de não encontrarem barreiras ao sucesso educativo de todos os alunos, quando estes realizam aprendizagens em conjunto. Ainda no que diz respeito a este objetivo, os resultados obtidos não sugerem, em termos estatísticos, que os professores dos 2.º e 3.º ciclos da escola pública da RAM evidenciem práticas mais inclusivas quando comparados com os seus colegas da escola privada. Todavia, os valores registados apontam para uma maior prevalência de práticas inclusivas nos professores do ensino público.

No que ao quarto objetivo importa e tendo em consideração que o mesmo engloba as variáveis faixa etária, tempo de serviço, género, ciclo que lecionam, função que desempenha e grau académico, constatou-se que estas, na sua maioria, influenciam significativamente as atitudes.

Relativamente à faixa etária, concluiu-se que são os professores mais velhos, aqueles que evidenciam atitudes mais inclusivas, não se verificando, no entanto, a influência desta variável nas práticas docentes.

No que diz respeito ao tempo de serviço, os resultados não mostram que este influencie as atitudes e as práticas dos professores face à inclusão.

No que se refere ao grau académico, concluiu-se que são os professores detentores de grau de mestre que revelam atitudes mais favoráveis perante a inclusão de alunos com NE. Por sua vez, concluiu-se que o grau académico não influencia as práticas educativas perante a inclusão de alunos com NE.

Em relação à variável ciclo de ensino, os resultados mostram que são os professores que lecionam só um ciclo aqueles que evidenciam atitudes mais positivas face à inclusão,

enquanto que são os professores do 3.º ciclo aqueles que apresentam práticas mais favoráveis à inclusão.

Sobre a variável género, os dados revelam que são os professores do género masculino os que demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NE na sala de aula. Ao mesmo tempo, concluiu-se não haver qualquer influência do género dos docentes no que às práticas inclusivas diz respeito.

A variável função que o professor desempenha influencia as atitudes positivas perante inclusão de alunos com NE na sala de aula, uma vez que são os docentes de EE que revelam atitudes mais inclusivas. Constatou-se, também, que a função desempenhada pelos docentes não exerce qualquer influência nas suas práticas.

Reportando ao último objetivo deste estudo, os resultados apontam para uma associação, ainda que fraca, entre as atitudes e práticas pedagógicas face à inclusão de alunos, na medida em que o desenvolvimento de práticas mais inclusivas estão interligadas com as atitudes dos professores e influenciam a inclusão de alunos com NE na sala de aula.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram-se pertinentes, uma vez que a efetivação da educação inclusiva depende, indubitavelmente, das atitudes e práticas que os professores desenvolvem no seu dia a dia. Contudo, importa referir algumas limitações que, durante a realização deste estudo, foram sentidas.

Assim, considerou-se que a utilização de um único instrumento de recolha de dados, neste caso concreto o questionário, não possibilita o aprofundamento do tema que foi estudado. Além disso e no que se refere à amostra, é de sobremaneira importante mencionar que a amostragem em bola de neve, não permite controlar o número de professores respondentes.

Por fim e considerando a pertinência dos resultados obtidos nesta investigação, sugere-se o alargamento desta investigação ao pré-escolar, 1.º ciclo e ensino secundário após a adaptação regional do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Seria igualmente relevante, estudar as práticas e as atitudes que as direções de escolas/agrupamentos desenvolvem no âmbito da sua atividade. Sugere-se ainda, em trabalhos futuros, a recolha de dados sobre a perceção que as famílias têm relativamente às escolas que evidenciam atitudes e práticas mais inclusivas.

Em suma, o caminho percorrido, apesar de moroso, conferiu à escola maior equidade na forma como tem vindo a tratar os alunos com NE, sabendo adaptar-se à diferença, valorizando-a e construindo-se nela. Somos únicos num todo que é tão diferente e rico.

Referências Bibliográficas

Agostinho, J. (2012). *As atitudes dos professores do 2º e 3º Ciclos face à inclusão de crianças com Necessidades Especiais de Educação*. Tese de Mestrado. Lisboa, ISPA. [Em linha]. Disponível em. [Consultado em 10/05/2017].

Ainscow, Mel. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

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

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

Alcântara, J. A. (1998). *Como Educar as Atitudes. Atitudes: que são? Cultivar quais? Como se educam? Estratégias e planificação para sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Plátano Editora.

Aleman, I. (2002). *Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada, Granada.

Allport, G. (1935). *The historical background of modern social psychology*. In: Lindzey, G. & Aronson, E. (Ed). *Handbok of Social Psychology*. Reading EUA, Addison-Welsley.

Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In: Lindzey, G. e Aronson, E. (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Vol. 1. EUA, Addison-Welesley.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga : Psiquilibrios Edições.

Arias, B. ; Janarro, C. & Verdugo, A. (1995). Actitudes Sociales y Profissionais Hacia las personas com Discapacidad. In M. V. Alonso (Dir), *Personas com Discapacidad: Perspetivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras* (pp. 79-143)

Avramidis, E. e Norwich, B. (2002). Teachers Attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.

Bairrão, Joaquim (coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2004). Prefácio In F. Pereira, *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), pp. 148-159.

Baliza, E. (1995). *Atitudes evocadas por empregadores no emprego de pessoas com deficiência mental*. Monografia de licenciatura em reabilitação, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Baliza, E. (2002). *Perceções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.

Barbosa, C.P., Cesario, A.C. & Bento, N.D. (2009). Análise do preparo do professor de educação física em atuar com crianças do ensino fundamental vítimas de paralisia cerebral visando inclusão escolar. *Revista Saúde e Pesquisa*, 3, pp. 301-309

Barreto, A. (2009). Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cyriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational need in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, pp. 201-219.

Bérnard da Costa, A. (1991). Balanço entre o III e IV Encontro de Educação Especial. *IV Encontro de Educação Especial. Comunicações*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Bérnard da Costa, AM. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, 9(1-2), pp. 151-163.

Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. [Em linha]. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>>. [Consultado em 05/05/2017]

Bolieiro, S. e Coelho, F. (2014). A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Região Autónoma dos Açores. Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que lecionam o 1º ciclo do ensino básico. In:

Brandão, T. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso. In D. Rodrigues & M. Magalhães (Org), *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 77-106). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Cabral, A e Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de Psicologia*. 14ª ed. São Paulo, Cultrix.

Camisão, I. (2005) *Perceção dos professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese em Psicologia Escolar. Braga, Universidade do Minho. (Consultado em 21/11/2019 em <http://hdl.handle.net/1822/941>)

Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga, APPACDM.

Cavalheiro, A. (2015). *Atitudes e práticas dos educadores de infância face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa (Consultado a 21/11/2019 em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11062/1/2015_ECSH_DPSO_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana%20Patricia%20Oliveira%20Cavalheiro.pdf)

César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: Rodrigues, D. (Org). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 73-91.

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento. Badajoz : Universidad de Extremadura

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial, n.º1. Porto, Porto Editora.

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

Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In: Rodrigues, D. (2003). (Org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que um sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora

Correia, L. M. (2010). (Org.). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. (2.ªed. rev.). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. e Martins, A. (2000). *Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão*. Revista Inclusão, Braga.1.

Cortesão, L. & Stoer, S. R. (Orgs) (1997). *Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 7-28

Cortesão, L. (2003). *Cruzando conceitos*. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora

Costa, J. e Coelho, F. (2014). *Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE. Um contributo para a tradução e validação portuguesa da teacher academic optimism scale for elementary teachers (sãos)*. In: Ventura, T. (2014). (Org.).

Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa n°1. Lisboa: Nota de rodapé edições.

Costa, L. (2015). Fatores que influenciam a Autoeficácia dos Professores para a Implementação de Práticas Inclusivas nos ensinos Público e Privado. Tese de Mestrado. Penafiel. (Consultado a 17/10/2019 em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24974/1/Tese_Liliana%20Patr%C3%ADcia%20Lemos%20Costa_2015.pdf)

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências. 2001. Lisboa, Verbo Editora.

Dewey, J. (1933) *How we think*, Chicago: Henry Regnery

Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou, K., Koidou, E., Pangiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International journal of special education*, 26(1), pp. 1-11.

Duchane, K. A. & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380

EADSNE (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. Acedido a 5 de maio de 2017 em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf

Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), pp. 293-304

Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ferreira, A. (2012). As atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Tese de Mestrado. Lisboa, Escola

Superior de Educação João de Deus. [Em linha]. Disponível em . [Consultado em 10/05/2017].

Fortin, M-F. (1999). *O Processo de Investigação : Da concepção à realização*. Loures : Lusociência

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitude, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), pp. 150-159.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5 -20.

Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica : fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa : Instituto Piaget

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press

Garcia, J. N. e Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños com necesidades especiales. *Infancia Y Aprendizage*, 30, pp. 51-68.

Giangreco, M. F. (1999). El curriculo en las escuelas orientadas à la inclusión. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.): *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid: Narcea.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gottlieb, J., Corman, L., e Curci, R. (1986). Attitudes toward mentally retarded children. In: Jones, R. (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston VA, Council for Exceptional Children, pp.118-143

Harvey, D. (1985). Mainstreaming: teachers` attitudes when they have no choice about the Matter. *Exceptional Children*, 32, pp. 163 – 173

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Hwang, Y. S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp. 136-146.

Jones, J. (2009). Implicit and explicit attitudes of educators toward the emotional disturbance label. Indiana University. Acedido em 22/10/2019 em <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/193429>

Kronberg, R. (2010). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In: Correia, L. (Org.) (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora, pp. 41-56.

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), pp. 46-65.

Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1.º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares*. Tese em Exercício e Saúde em Populações Especiais. Coimbra, Universidade de Coimbra. Consultado a 15/09/2019 em <https://hdl.handle.net/10316/14281>

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEP's in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), pp. 263-272.

Leitão, F. R. (1980). Algumas perspetivas históricas sobre educação especial. *Ludens*, 4,3.

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

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamencia, Luso-Española de Ediciones.

Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140. (Tradución española: Una técnica para medir actitudes. Em G. F. Summers (Ed.) (1998). *Medición de actitudes*. México: Trillas

Lima, M. (2010). Atitudes: Estrutura e Mudança. In: Vala, J e Monteiro, M. (Orgs.). *Psicologia Social* (8.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lima, M. e Correia, I. (2013). Atitudes: Medida, Estrutura e Funções. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 201-242.

Loreman, T. et al. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), pp. 150-159.

Loureiro, M.; Costa, M.; Ribeiro, M. & Alcaface, L. (2002) *Relatório Final do Projeto Contextos Inclusivos – Das Atitudes aos Comportamentos*. Covilhã, Universidade da Beira Interior

MacDonald, G. & Nail, P. R. (2005). Attitude change and the public-private attitude distinction. *British Journal of Social Psychology*, 44, n.º 1, 15-28 (14). Acedido a 25 de maio de 2017 em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/014466604X23437/pdf>

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

McGuire, W. J. (1969). *The nature of attitudes and attitude change*. Em G. Lindzey e E. Aronson (Ed.) Addison-Wesley

Meijer, W. (2003). (Coord.). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

Mestre, A. (2003). Para uma educação inclusiva: Um diagnóstico das Atitudes e das Preocupações dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 65. Lisboa, Editora A.P.E.I. – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26(1), pp.21-31.

- Monteiro, I. (2008). *Perceções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão*. Braga, Universidade do Minho.
- Moreira, A. (2004). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: E.P.U. Consultado em 3 de julho de 2011, em <http://jersica.wordpress.com/2011/05/16/ppp-planejamento-pratica-pedagogica/>
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2003 a). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004) *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mulhoand Shannon M. (2011). *The factors that influence the attitudes of teachers and administrators affiliated with the national association of independent schools (nais) regarding the inclusion of students with disabilities* (Doctoral dissertation). Duquesne University – EUA. Proquest.
- Murphy, D. M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal* 96 (5), (pp. 469-493)
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (2), pp. 139-149.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1990). Consistency. In B. Baron, W. Graziano R. C. Stangor (Eds): *Social Psychology*, (pp. 65-80) New York: Holt Rinehart e Winston
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed
- Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Mestrado. ISPA Lisboa : Biblioteca Nacional

- Pereira, I. (2014). *Um olhar sobre a Inclusão: concepções e práticas numa instituição educativa de natureza privada*. Porto. Tese de mestrado Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. (<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1443>) consultada a 16/11/2019
- Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar costas aos saberes? *Revista Pátio*, Porto Alegre, pp. 83-100
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.
- Pescador, J. F. P.; Palomares, H. D. & Arrang, J. J. C. (1999). La atención a la diversidad. *Revista Interuniversitària de Formació del Professorado*, n.º 36, Dic (pp.15-22)
- Pestana, M. H. & Nunes Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementariade do SPSS. 6ª Edição*. Lisboa : Edições Sílabo, 2014.
- Pinto, P. (2012) *Atitudes dos professores do 1.º ciclo face à inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular*. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa. (<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4710/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-PAULA%20PINTO.pdf>) Consultado a 21/10/2019.
- Pinto, A. e Pereira, P. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores o ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, pp. 177-218. (http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1208_Inclusao_Inovacao.pdf) Consultado a 18/11/2019.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (1995). *Essentials of research: Methods and application*. Philadelphia : J. B. Lippincott
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão. In M. Ainscon, G. Porter, & M. Wang (Org.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 34 -48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva

Ramirez, R. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting* (Doctoral dissertation). Retrieved from Baylor University Department of Educational Administration Dissertations and Theses database. (URL No. <http://hdl.handle.net/2104/4849>)

Reis, E. et al. 2016. *Estatística Aplicada 2*, 5ª edição. Lisboa : Edições Sílabo, 2016.

Rebello, M. (2011). *Concepções e práticas de professores de 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa. (Consultado a 30/09/2019 em <http://hdl.handle.net/10400.21/122>)

Rice, J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43, pp. 207-215.

Rita, A. (2016). *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com currículo específico individual*. Porto. (Consultado a 27/04/2019 em <http://hdl.handle.net/10284/5537>)

Rodrigues, A. (1972). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora

Rodrigues, A. S. (1979). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, Lda.

Rodrigues, D. (2000). Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexão Sobre uma Agenda Possível. *Inclusão*, 1, (pp. 7-13)

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

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. In D. Rodrigues (Org), *Perspetivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89 -101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada.

Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa: FEEI

Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores. Uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Interciência

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação – Ação é Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5 (pp.127 -142).

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Santos, J. e César, M. (2010). *Atitudes e Preocupações de Professores e outros Agentes Educativos Face à Inclusão*. *Interações*, 14, pp. 156-184.. Consultado a 6/10/2019 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/419/373>

Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: revealing the flaws in our presente system. *Theory into Practice*, 35,1 (pp. 35-41).

Serra, H. (2008). *NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados*. Saber e Educar, 13.

Serralha, V. (2011). *As atitudes dos professores em relação às vantagens da inclusão*. Tese de Mestrado. Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Sharma, U., Forlin, C. e Loreman, T. (2008). Impact of training on presservice teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785. [Em linha]. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09687590802469271>>. [Consultado em 10/05/2017].

Silva, M. (2011) *Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Viseu.

Silva, M., Ribeiro, C. e Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), pp. 53-73. (Consultado em 23/10/2019 em <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1796/1145>)

Simões, G. A. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa, Texto Editora

Snyder, L., Garriott, P. & Williams Aylor, M (2001). Inclusion confusion. Putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education*, 24, pp. 198-207

Snyder, M. (2010). Teachers 'perceptions of students' needs for family counseling and attitudes toward schoolbased family counseling. *Special Education. Exceptional Children*, 55, pp. 559-564

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraww-Hill.

Stephens, M. & Braun, L. (1980). Measures of classroom teacher's attitudes towards handicapped children. *Exc. Child*, 64(4), pp. 292-294.

Stubbs S. (2009) *Attitudes of general education teachers in grades one through six toward inclusion in New Providence*, Tese de Doutoramento, George Washington University

Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), (pp. 103-107)

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

Triviños, A. (1992). *Manual de investigação em educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Paris: Edições UNESCO. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf (Consultado a 13/05/2017)

Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 5 (38), pp.5-34.

Vasconcelos, C. e Coelho, F. (2014). Formação de professores e educação inclusiva. Prespetivas de docentes do 1º ciclo do ensino básico na ilha de S. Miguel. In: Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa* nº1. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 214-230

Vaz, J. (2005). *As Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Ventura, T. (2014). (Org.). *Crianças Especiais. Educação Inclusiva. Investigando como se educa* nº1. Lisboa, Nota de rodapé edições, pp. 198-213

Vieira, V., 2002. *As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing*, Curitiba.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. (Coleção Em Foco). Rio Tinto: Edições Asa

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wang, M. C. e Reynolds, M. C. (1996). Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education. *Theory into Practice*, 35,1 (pp. 20-25).

Warnock, M. H. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>, acedido em 16/03/2017

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

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

Legislação consultada

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro

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

Public Law 94-142, 1975. *Education for All Handicapped Children Act of 1975*, Washington. Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>, acedido em 15/03/2017

Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho

Cátia Sofia Pinto Gouveia

**Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com
Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região
Autónoma da Madeira**

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Porto, 2019

Anexo I – Validação do questionário por peritos

Validação de questionário por peritos

Na continuidade do processo referente ao Projeto de Investigação “Atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, da rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira” do Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor pela Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio apresentar para validação um instrumento de recolha de informação.

Este instrumento consiste num questionário a realizar a professores dos 2.º e 3.º ciclos com vista analisar as atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula da rede pública e privada na Região Autónoma da Madeira.

Esta pesquisa de investigação está a ser realizada na Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Texto de Apresentação do Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se num estudo que aborda a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular das escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira. Não obstante, tem como objetivo recolher dados sobre as atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

O respetivo questionário destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa. Da sua colaboração depende o sucesso deste questionário. A sua opinião é fundamental. Para o efeito, basta que escolha a opção que melhor se adequa à sua opinião. O questionário é anónimo.

Agradeço desde já a sua atenção e colaboração.

Validação do questionário

Parte I

Itens 1 a 7

Objetivo: recolher dados sobre os inquiridos para uma melhor contextualização.

1. Género (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

2. Idade (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- ≤ 30
- 31- 40
- 41 – 50
- ≥ 50

3. Grau académico (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

4. Tempo de serviço (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- ≤ 05 anos
- 06 - 12 anos
- 13 - 25 anos
- ≥ 25

5. Nível de ensino que leciona (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Professor de disciplina
- Diretor de turma
- Professor de educação especial

6. Escola onde leciona (tipo de escola) (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Escola da rede pública da RAM
- Escola da rede privada da RAM

	1	2	3	4	5
8. A inclusão de alunos com NEE's nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas.					
9. A inclusão de alunos com NEE's nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula.					
10. O aluno com NEE's não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito normal.					
11. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com NEE's, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas.					
12. A inclusão de alunos com NEE's, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças.					
13. Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com NEE's, têm menos possibilidades de se desenvolverem.					
14. A inclusão de alunos com NEE's nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos.					
15. A atenção que requerem os alunos com NEE's não prejudica a aprendizagem da restante turma.					
16. Os alunos com NEE's obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando					

realizam aprendizagens fora da sala.					
17. A presença de um aluno com NEE's numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos.					
18. Atender alunos com NEE's nas turmas regulares não é benéfico, nem para alunos com NEE's, nem para o aluno dito "normal".					
19. As aprendizagens académicas dos alunos com NEE's fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares.					
20. A heterogeneidade das turmas não é fator de insucesso escolar.					
21. As capacidades e necessidades dos alunos com NEE's podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas.					
22. A inclusão de alunos com NEE's traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores.					
23. Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com NEE's.					

Validação dos itens 8 a 23

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		

Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Itens 24 a 25

Objetivo: Analisar as práticas dos professores de 2.º e 3.º ciclos relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula da Região Autónoma da Madeira.

24. Assinale para cada item a opção que melhor exprime a sua opinião relativamente às práticas mais inclusivas na preparação das atividades curriculares de turmas regulares com alunos com NEE's.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conhecimento dos alunos com NEE's.				
Colaboração entre professores.				
Colaboração entre técnicos especializados (professor de Educação Especial, psicólogos, terapeutas)				
Metodologias de ensino				
Materiais e recursos				
Avaliação/acompanhamento dos alunos				

25. Assinale para cada item a opção que melhor exprime a sua opinião relativamente às práticas mais inclusivas no decorrer das atividades curriculares de turmas regulares com alunos com NEE's

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Exemplificação prática.				
Reforço do uso de materiais lúdico-didáticos.				
Atividades práticas.				
Materiais didáticos específicos.				
Uso de novas tecnologias.				
Redução do número de atividades por aula.				
Uso de materiais elaborados especificamente para estes alunos.				
Organização da sala de aula.				
Colaboração do professor de Educação Especial.				

Validação dos itens 24 a 25

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		

Apresento o meu agradecimento pela atenção e colaboração disponibilizadas, pelas críticas e sugestões propostas, assim como, pela validação do presente questionário.

Os meus melhores cumprimentos,

Funchal, 29 de abril de 2018

A Discente: Cátia Sofia Pinto Gouveia

____/____/_____

Prof. Doutor(a) _____

Anexo II – Questionário *online* (formulário do Google)

Questionário para professores

O presente questionário insere-se num estudo que aborda a problemática da inclusão de alunos com necessidades educativas no ensino regular das escolas públicas e privadas da Região Autónoma da Madeira. Não obstante, tem como objetivo recolher dados sobre as atitudes e práticas dos professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O respetivo questionário destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Universidade Fernando Pessoa. Da sua colaboração depende o sucesso deste questionário. A sua opinião é fundamental. Para o efeito, basta que escolha a opção que melhor se adequa à sua opinião. O questionário é anónimo. Agradeço desde já a sua atenção e colaboração.

***Obrigatório**

1. De acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU)2016/679 do P. E. e do Conselho de 27 de abril (<https://protecao-dados.pt/wp-content/uploads/2017/07/Regulamento-Geral-Prote%C3%A7%C3%A3o-Dados.pdf>), autorizo a utilização dos dados fornecidos neste inquérito. *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

1.ª Parte - Dados pessoais

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

3. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- ≤ 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- ≥ 50

4. Grau acadêmico *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Outra: _____

5. Tempo de serviço *

Marcar apenas uma oval.

- ≤ 5
- 6 - 12
- 13 - 25
- ≥ 25

6. Função que desempenha *

Marcar apenas uma oval.

- Professor de disciplina
- Diretor de turma
- Professor de Educação Especial

7. Escola onde leciona (tipo de escola) *

Marcar apenas uma oval.

- Escola da rede pública da RAM
- Escola da rede privada da RAM

8. Ciclo que leciona *

Marcar apenas uma oval.

- 2.º ciclo
- 3.º ciclo
- Ambos

2.ª Parte - Atitudes

Para cada afirmação, por favor assinale a opção de 1 a 5 que melhor exprime a sua opinião. (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo parcialmente; 5 - Concordo totalmente;)

9. A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares perturba o normal funcionamento das aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares obriga a alteração das atividades normais de aula. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. O aluno com necessidades educativas não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma, em igualdade de condições com o aluno dito normal. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. A eficácia pedagógica dos professores, nas turmas com alunos com necessidades educativas, é menor, visto terem de atender alunos com capacidades distintas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. A inclusão de alunos com necessidades educativas, nas turmas regulares, promove a compreensão e aceitação das diferenças. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. Os alunos ditos "normais" que interagem com os alunos com necessidades educativas, têm menos possibilidades de se desenvolverem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. A inclusão de alunos com necessidades educativas nas turmas regulares não prejudica a aprendizagem dos restantes alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

16. A atenção que requerem os alunos com necessidades educativas não prejudica a aprendizagem da restante turma. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. Os alunos com necessidades educativas obtêm mais sucesso quando incluídos nas turmas regulares do que quando realizam aprendizagens fora da sala. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18. A presença de um aluno com necessidades educativas numa turma regular, proporciona novas situações de aprendizagem para outros alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

19. Atender alunos com Necessidades Educativas nas turmas regulares não é benéfico, nem para alunos com necessidades educativas, nem para o aluno dito "normal". *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20. As aprendizagens académicas dos alunos com necessidades educativas fazem-se mais lentamente devido às dificuldades que enfrentam nas turmas regulares. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21. A heterogeneidade das turmas não é factor de insucesso escolar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

22. As capacidades e necessidades dos alunos com necessidades educativas podem ser melhor atendidas em turmas especiais separadas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

23. A inclusão de alunos com necessidades educativas traduz-se em exigências e esforços adicionais para os professores. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

24. Comunidades educativas inclusivas facilitam a aprendizagem e aceitação das diferenças dos alunos com necessidades educativas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

3.^a Parte - Práticas

25. Assinale para cada item a opção que melhor exprime a sua opinião relativamente às práticas mais inclusivas na preparação das atividades curriculares de turmas regulares com alunos com necessidades educativas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Conhecer os alunos com necessidades educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com técnicos especializados (professor de Educação Especial, psicólogos, terapeutas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar metodologias de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar materiais e recursos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar/acompanhar os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Assinale para cada item a opção que melhor exprime a sua opinião relativamente às práticas mais inclusivas no decorrer das atividades curriculares de turmas regulares com alunos com necessidades educativas. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Exemplificar de forma prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforçar o uso de materiais lúdico-didáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar atividades práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar materiais didáticos específicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorrer a novas tecnologias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reduzir o número de atividades por aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar materiais elaborados especificamente para estes alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar a sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com o professor de Educação Especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com tecnologia

 Google Forms

Anexo III – Autorização da Direção Regional de Educação da RAM para aplicação do questionário



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
Governo Regional
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAR

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 2 533	5.67.0.0	16/10/2018

Exma. Senhora
Dra. Cátia Gouveia

ASSUNTO: Autorização para realização de estudo em escolas da RAM

Sobre o assunto em título, informa-se V. Exa de que, por despacho do Diretor Regional de Educação, de 10-10-2018 - uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos éticos, legais e procedimentais, necessários à aplicação de estudos em meio escolar - foi autorizado o estudo de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor-, intitulado “Atitudes e Práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira”, da responsabilidade da Mestranda Cátia Gouveia, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.

Esta autorização deve ater-se à seguintes observações:

a) De acordo com o previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006, datado de 21 de junho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da Região Autónoma da Madeira, a realização do estudo em meio escolar fica sujeita, também, à autorização dos órgãos de gestão e administração das escolas, a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com estes órgãos diretivos das escolas.

b) Autorizada a realização do inquérito em meio escolar, pelos órgãos competentes das escolas, fica ao critério de cada docente aceitar ou não participar na investigação.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional


(Bernardo Lage Valério)

BV/LB

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

