



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Perceção dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Avaliação do Sentido de Eficácia Perante Alunos Portadores de Deficiência

Célia Maria Borges Prata

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro

Covilhã, outubro de 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida, às que estão presentes e às que já partiram.

À minha família.

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e dedicação de algumas pessoas que tornaram possível concluir mais uma etapa da minha formação pessoal e profissional. Passo a expressar o meu profundo agradecimento:

Ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro, pelas opiniões, disponibilidade e rigor científico ao longo do trabalho.

Aos professores que participaram nesta investigação, contribuindo para a realização do estudo.

A todos os meus professores, que me incentivaram na procura do conhecimento e me transmitiram as bases necessárias para desenvolver e concretizar esta investigação.

Ao professor Doutor Miguel Ángel Verdugo Alonso, agradeço a disponibilidade e a colaboração prestada, assim como a sua simpatia.

Aos meus alunos e amigos com necessidades especiais que tão bem me fizeram compreender o sentido da palavra inclusão.

Aos meus pais e irmão, pela preocupação, pelo carinho e dedicação.

A todos os meus amigos, que com uma palavra amiga e de incentivo me apoiaram e me incentivaram a prosseguir.

Ao meu filho André, que me auxiliou com o seu entusiasmo e boa disposição, sempre disponível para colaborar.

Ao meu filho David, que com sabedoria me transmitiu a serenidade necessária à execução deste trabalho.

Ao meu marido Armando pelo suporte afetivo e emocional demonstrado e partilhado ao longo de todo este percurso.

Resumo

A inclusão coaduna-se com uma educação para todos e com um ensino especializado para o aluno. Os recursos físicos, humanos e os meios materiais para a efetivação deste processo escolar, devem atuar paralelamente com o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação e exigir mudanças no relacionamento pessoal e social e no processo de ensino e aprendizagem. Na escola do século XXI, exige-se uma escola que promova a igualdade e a união social, que assegure as aprendizagens e o sucesso escolar e desenvolva uma educação equilibrada e diversificada.

O objetivo que nos propusemos alcançar nesta investigação consistiu em auscultar a percepção dos professores do ensino básico e secundário e efetuar a avaliação do sentido de eficácia, perante os alunos portadores de deficiência. Iniciativas internacionais das Nações Unidas, da Unesco, da Unicef e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças tem o direito de ser educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, linguísticas ou outras e que a inclusão é benéfica quer no plano educativo, quer no plano social. Para que o paradigma da inclusão seja uma realidade concreta, há a necessidade dos professores terem uma atitude recetiva para com as exigências e os princípios da inclusão. A inclusão requer dos professores novas competências, novas proficiências que viabilizem mudanças no ensino e na gestão da sala de aula, já que os sentimentos de eficácia e a posterior satisfação profissional na relação com a inclusão, afetam os docentes mas também os alunos. O desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem para o desinteresse dos alunos e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Diversos estudos e investigações reconhecem que o sentido da percepção, crenças ou atitudes são essenciais e determinam o comportamento perante um determinado tipo de situação social. Deste modo é importante valorizarmos os aspetos comportamentais, afetivos e cognitivos dos protagonistas que intervêm em qualquer processo interativo com pessoas portadoras de deficiência. As atitudes dos docentes perante os alunos são um fator determinante para a inclusão com êxito no processo educativo do aluno. Visto que a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia obtêm melhores resultados, devemos também conhecer o sentido de eficácia do professor perante os alunos portadores de deficiência.

A investigação empírica, baseou-se na análise 1044 questionários preenchidos por professores, tendo-se adotado uma metodologia do tipo quantitativo, fundamentada nos referenciais teóricos subjacentes à metodologia de investigação adotada no domínio das ciências da educação. As variáveis consideradas são extraídas da Escala de Atitudes perante as Pessoas com deficiência (Verdugo, Arias & Jenaro, 1994) e da Escala de Autoeficácia para Professores (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999).

Os resultados desta investigação confirmaram que os professores com maior sentido de autoeficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, indo no sentido dos resultados de outras investigações que referem que quando os professores tem uma boa auto estima e gostam do trabalho que estão a fazer, revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos. O estudo mostrou também que os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas tal como verificado noutros estudos e justificado por O'Shea, Hodes, Down & Bramley (2000) ao referir que os professores de educação especial estão mais familiarizados com os benefícios da inclusão e com as estratégias necessárias numa sala de aula inclusiva. Esta investigação

também determinou que os professores do sexo masculino apresentam atitudes mais positivas, corroborando diversos autores como por exemplo, Forlin, Tait, Carroll & Jobling (2007), Rice (2009), Lebres (2010), Santos & Cesar (2010), e que o contacto com pessoas portadoras de deficiência influencia favoravelmente as atitudes. Os resultados do estudo mostram que, as variáveis pessoais influenciam a atitude do professor em relação aos alunos deficientes. O sexo, o grau de ensino, a especialização em Educação Especial, o contacto com alunos portadores de deficiência, a frequência, a razão desse contacto, assim como o tipo de deficiência são fatores que influenciam as atitudes e a percepção do professor nos vários domínios, assim como a sua autoeficácia o que nos permite referir que a mudança de percepção, crenças e atitudes perante as pessoas com deficiência passa pela sensibilização nos domínios das variáveis mas também pelo conhecimento dos alunos portadores de deficiência. Com base no nosso estudo julgamos poder concluir que, de uma maneira geral, os docentes apresentam uma percepção e uma autoeficácia favorável, que se traduz em atitudes positivas em relação aos alunos portadores de deficiência.

Palavras-chave

Aluno, necessidades educativas especiais, inclusão, atitudes, percepção, autoeficácia, professor.

Abstract

Inclusion is an education for all and with specialized education for the student. Physical resources, human and material means for the realization of this educational process, must act in parallel with the development of new attitudes and forms of interaction and demand changes in personal and social relationships and in the process of teaching and learning. A school of the XXI century, is a school that should promote equality and social union, to ensure the learning and academic success and develop a balanced and diverse education.

The goal that we set out to achieve in this research was to gauge the perceptions of primary school teachers and carry out the evaluation of the sense of efficacy face with students with disabilities. International initiatives of the United Nations, UNESCO, UNICEF and others ,point towards a progressively wider consensus that all children have the right to be educated with each other, regardless of their physical, intellectual, emotional, social, linguistic or other, and that inclusion is beneficial both to education, or the social plane. In order for the paradigm of inclusion be a reality, there is the need for teachers to have a receptive attitude towards the requirements and principles of inclusion. The inclusion requires from teachers new skills, new proficiencies that enable changes in teaching and classroom management, as feelings of efficacy and subsequent job satisfaction in relation to inclusion, affect teachers but also students. The disinvestment and lack of motivating teachers contribute to students disinterest and the lower quality of the teaching-learning process.

Several studies and investigations recognize that the sense of perception, beliefs or attitudes are essential and determine behavior towards a particular type of social situation. Therefore it is important to value the behavior, affective and cognitive aspects of the protagonists involved in any interactive process with disabled people. The attitudes of teachers towards students are a key to successful inclusion in the educational process of the student factor. Since research has shown that teachers with a higher sense of efficacy achieve better results, we must also know the sense of teacher efficacy towards the students with disabilities.

The empirical research was based on the analysis of 1044 questionnaires filled by teachers, a quantitative methodology was adopted, based on the theoretical frameworks underlying research methodology adopted in the field of educational sciences. The variables considered are extracted from Scale Attitudes towards Persons with disabilities (Verdugo, Arias & Jenaro, 1994) and Self-Efficacy Scale for Teachers (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999).

The results show that, in general, teachers have a favorable perception and self-efficacy which translates into positive attitudes towards students with disabilities, going towards the results of other investigations that refer that teachers that have a good self-esteem and love the work they are doing, reveal a greater ability to understand and value their students. The study also showed that teachers with specialization in special education have more positive attitudes as mentioned in other studies by the researchers OShea, Hodes, Down & Bramley (2000) justifying that special education teachers are more familiar with the benefits of inclusion and the strategies needed in an inclusive classroom. This investigation also determined that male teachers have more positive attitudes, as many authors corroborate Forlin, Tait, Carroll, & Jobling (2007), Rice (2009), Lebres (2010), Santos & Cesar (2010), and the contact with people with disabilities favorably influences the attitudes. The study results show that the personal variables influence the attitude of the teacher in relation to disabled students. Gender, level of education, specialization in Special Education, contact with students with disabilities, the frequency, the reason for the contact, and the type of disability are factors that influence the

attitudes and perceptions of the teacher in the various fields, as well as their self-efficacy which allows us to note that the change of perceptions, beliefs and attitudes towards persons with disabilities goes through awareness in the fields of variables but also by knowledge of students with disabilities. Based on our study we think we can conclude that, in general, teachers have a favorable perception and self-efficacy which translates into positive attitudes toward students with disabilities.

Keywords

Student, special educational needs, inclusion, attitudes, perception, self-efficacy, teacher.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Lista de Tabelas	xii
Lista de Acrónimos	xv
Introdução	1
1 Os Professores e a Educação	5
1.1 Enquadramento Histórico do Sistema Educativo em Portugal	5
1.2 Evolução Histórica da Educação Especial	7
1.3 A Normalização e a Inclusão	11
1.4 A Escola Inclusiva: Uma Escola de Todos para Todos	15
1.5 Construção de uma Escola Inclusiva	16
1.6 Desafios da Educação Inclusiva	16
2 A Perceção do Professor: Dimensão Pessoal e Pedagógica	19
2.1 A Perceção do Professor: Dimensão Pessoal	19
2.1.1 A Formação do Professor	19
2.1.2 O Currículo: da Exclusão à Inclusão	22
2.1.3 Categorizações e Expetativas do Professor	24
2.2 A Perceção do Professor: Dimensão Pedagógica	29
2.2.1 A Relação Pedagógica: Atitudes Promotoras de Desenvolvimento na Relação Professor/Aluno	30
2.2.2 Relação Pedagógica na Educação Inclusiva	33
2.3 Promoção do Desenvolvimento: Atitudes na Relação Pedagógica Inclusiva	39
2.3.1 As Condições Pedagógicas do "Ensino das Atitudes"	40
2.3.2 Atitudes e Comportamentos dos Docentes perante a Deficiência	41
2.3.3 Variáveis que Condicionam a Atitude do Docente em Educação Inclusiva	41
2.4 Da Autoeficácia à Satisfação Profissional	43
2.4.1 A Satisfação dos Professores: Modelos Teóricos	44
2.4.2 Satisfação dos Professores e Inclusão	46
3 Material e Método	49
3.1 Problema de Investigação, Objetivos e Hipóteses	50
3.2 Participantes	52
3.3 Instrumentos	55
3.4 Procedimentos	57

4 Resultados	59
5 Discussão e Conclusões	75
Anexo A - Análise da Normalidade das distribuições de pontuação nas duas escalas(EAPPD e EAP).	
Anexo B - Consistência Interna das Escalas EAPPD e EAP.	
Anexo C - Gráficos de Dispersão: Relações entre as variáveis em estudo.	
Anexo D - Testes às Escalas EAPPD e EAP.	

Lista de Tabelas

1	Fatores sociodemográficos que caracterizam a amostra em estudo	53
2	Fatores relacionados com o contacto com pessoas portadoras de deficiência . . .	54
3	Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações médias obtidas nas escalas e subescalas utilizadas	59
4	Coeficientes alpha de Cronbach da EAPPD e respectivas subescalas, e da EAP. . . .	60
5	Correlações entre as pontuações médias da EAPPD e respectivas subescalas e as pontuações médias da EAP.	61
6	Pontuação médias das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Distrito/Zona. Estatísticas de teste a,b	62
7	Melhor média segundo a variável distrito/zona e a pontuação média das Dimensões da EAPPD.	62
8	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Sexo.	64
9	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Graus de Ensino .	65
10	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Área de Formação Especializada em Educação Especial.	68
11	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.	69
12	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Razão do contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.	70
13	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Frequência do contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.	70
14	Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Tipo de Deficiência. Estatísticas de teste a,b	71

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
N.E.E	Necessidades Educativas Especiais
IAACF	Instituto António Aurélio da Costa Ferreira
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas
DGEBS/ME	Direção Geral do Ensino Básico e Secundário/Ministério da Educação
SADA	Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
EEE	Equipas de Educação Especial
L.B.S.E	Lei de Bases do Sistema Educativo
D.L.	Decreto-Lei
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
PEI	Programa Educativo Individual
EPA	Escala de Autoeficácia para Professores
EAPPD	Escala de Atitudes Perante as Pessoas Portadoras de Deficiência

Introdução

Com este trabalho pretendemos investigar a percepção dos professores do ensino básico e secundário e avaliar o sentido de eficácia perante alunos portadores de deficiência.

A inclusão é um tema que aparenta ter-se banalizado e todos acreditam conhecer o seu significado. Os teóricos proferem frases repletas de valores e de princípios, falam na diversidade, nas adequações ao nível do currículo, no direito que o aluno tem de frequentar a escola junto com os ditos "normais" e de outros aspetos muito interessantes. Mas o que significa "ser normal"? O conceito de normalidade é imutável?

A escola é de todos, deve adaptar-se ao aluno, proporcionar-lhe bem-estar e segurança. Todos os alunos são diferentes mas também todos são iguais e tem as mesmas necessidades. O que esperam os alunos da escola? Os alunos esperam que a escola lhes traga conforto, amizade e saber.

A mudança começa na escola com os professores, o professor tem o poder da conquista, da mutação ao nível dos comportamentos e atitudes. Passa de herói, a conselheiro, a amigo e a sua influência é infindável.

A visão que a comunidade educativa tem dos alunos com necessidades educativas especiais é muito superficial, é uma noção pouco profunda e pouco realista das necessidades destes alunos e a inclusão, só se efetiva, se tivermos a sensibilidade e os conhecimentos para a praticarmos. Mas o que significa a inclusão? A inclusão passa pela aceitação sem constrangimentos, sem barreiras, pelas atitudes e pela percepção positiva. Aceitar e ajudar sem esperar nada em troca, sem refletir, de forma espontânea e natural. Incluir não é desviar o olhar, ignorar ou até esquecer. Incluir não é enganar o outro ou até enganar-se a si próprio, o aluno com necessidades educativas especiais é real.

O professor detém o domínio e o aluno com necessidades educativas especiais é o desafio. Basta querer e aprender, o professor é o elo de ligação, a sua atitude é fundamental, transmite aos outros a sua percepção, valorizando a sua autoeficácia.

Ao nível da educação, constata-se uma progressiva tomada de consciência de que a chave do sucesso de uma comunidade escolar passa, pelo atendimento a todos os alunos, pelo respeito, pela individualidade, convergindo para uma comunidade democrática. No entanto, a sociedade, embora aparentemente considere a inclusão como benéfica e como um direito do cidadão, inibe-se perante casos que lhe digam concretamente respeito. Ora, o economista Joseph Eugene Stiglitz, prémio nobel em 2001, refere que a medida prioritária face à crise económica é o combate à pobreza e à exclusão social, possibilitando a cada cidadão o acesso à informação. O desenvolvimento é portanto determinado pelo acesso à educação por todos, de forma a providenciar um desenvolvimento equilibrado ao nível mundial.

Fruto de opiniões e culturas distintas a inclusão é encarada pela sociedade de forma positiva ou negativa. Esta noção que passa pela compreensão e pela aceitação de indivíduos considerados diferentes é uma problemática, que nos suscita grande interesse, quer, pela sua atualidade, pelos conflitos e controvérsias que tem gerado, mas também porque são os docentes que têm a capacidade de transformar os valores, os conceitos e as atitudes. Os defensores da inclusão acreditam fortemente que a maioria, se não todas as crianças com necessidades educativas especiais devem estar incluídas, nas classes regulares, mas reconhecem que este modelo de educação enfrenta desafios substanciais e que requer uma planificação e implementação cuidadosa (Werts, 1996). Os críticos da inclusão (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1995) advertem para o facto de esta, sobretudo ao nível mais extremo da inclusão

plena, não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, ou seja, desvaloriza o que deveria ser essencial: o processo de ensino aprendizagem e os seus efeitos na criança. Outros investigadores (Zigmond & Baker, 1995) apelam ao diálogo conciliador entre as duas perspetivas, combinando a escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal especializado para atingir os objetivos educativos individuais dos alunos, com necessidades educativas especiais. Apesar das divergências no modo como o atendimento as crianças com necessidades educativas especiais deva ser estruturado, num aspeto, tanto proponentes como críticos, estão de acordo: para que a inclusão tenha sucesso é imperiosa uma reorganização do atendimento prestado (Minke, Bear, Deemer, Griffin, 1996).

Perante a necessidade de desmistificar este assunto e uma vez que a escola é o pilar da educação, que atua como mentor, que clarifica, informa e modifica é a esta instituição que cabe a tarefa de implementar meios eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e solidárias, de modo a construir uma sociedade inclusiva.

Neste estudo, alicerçamos a investigação em duas partes distintas e complementares: a primeira parte e composta pela fundamentação teórica e a segunda parte contempla a investigação empírica. A fundamentação teórica encontra-se organizada em dois capítulos, o capítulo 1 - Os Professores e a Educação - e o capítulo 2 - A Perceção do Professor: Dimensão Pessoal e Pedagógica. Procurámos, demonstrar a pertinência da investigação referindo, sempre que possível, investigações existentes nesta área e constatámos que a educação inclusiva tornou-se uma abordagem privilegiada no que diz respeito à satisfação das necessidades educativas de todas as crianças nas escolas regulares. Iniciativas internacionais das Nações Unidas, da Unesco, da Unicef e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças têm o direito de ser educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, linguísticas ou outras e que a inclusão é benéfica quer no plano educativo, quer no plano social. A segunda parte do trabalho foi dedicada à investigação empírica, e é constituída pelos capítulos dedicados à apresentação dos aspetos metodológicos, apresentação dos resultados e discussão e conclusões.

A opção metodológica apresentada no capítulo terceiro, assenta numa metodologia de tipo quantitativo, fundamentada nos referenciais teóricos subjacentes à metodologia de investigação adotada no domínio das ciências da educação. Foi possível contar com a participação 1044 professores e as medidas das principais variáveis consideradas foram obtidas através da Escala de Atitudes perante as Pessoas com deficiência (Verdugo, Arias & Jenaro, 1994) e da Escala de Autoeficácia para Professores (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999).

Os resultados desta investigação são apresentados e discutidos no capítulo quarto. Tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos, procurou-se analisar e refletir sobre a perceção do professor e avaliar o sentido de eficácia perante alunos portadores de deficiência e identificar as variáveis e os fatores que incidem nas atitudes e no sentido de eficácia, utilizando para o efeito o software IBM SPSS Statistics 21.

O último capítulo dá conta da discussão proporcionada pelos dados obtidos, a escola inclusiva procura reforçar o direito de que todos os alunos devem frequentar o mesmo tipo de ensino e de que devem ser encontradas formas eficazes de responder às necessidades de uma população cada vez mais heterogénea. O desafio colocado aos professores consiste no desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas, de forma a criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade. O conhecimento das atitudes dos professores e das variáveis que as explicam permite um planeamento mais exequível acerca das atuações e potencia atitudes positivas perante a inclusão, ajudando a desenvolver com maiores possibilidades de êxito, o processo de inclusão educativo e social das pessoas com deficiência. Pelas conclusões finais

podemos verificar que as variáveis pessoais influenciam a percepção do professor em relação aos alunos deficientes. O sexo, o grau de ensino, a especialização em educação especial, o contacto com alunos portadores de deficiência, a frequência e a razão desse contacto, assim como o tipo de deficiência são fatores que influenciam as atitudes e a percepção do professor nos vários domínios, assim como a sua autoeficácia, o que nos permite afirmar que a mudança de percepção, crenças e atitudes perante as pessoas com deficiência passa pela sensibilização nos domínios das variáveis, mas também pelo contacto e conhecimento dos alunos portadores de deficiência.

Foi possível assim investigar acerca do paradigma da inclusão e sobre a atitude para com as exigências e os seus princípios. A inclusão requer dos professores novas competências, novas proficiências que viabilizem mudanças no ensino e na gestão da sala de aula. Uma vez que os sentimentos de eficácia e a posterior satisfação profissional na relação com a inclusão, afetam os docentes mas também os alunos, refletimos sobre de que forma o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem para o desinteresse dos alunos e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 1

Os Professores e a Educação

1.1 Enquadramento Histórico do Sistema Educativo em Portugal

Ao longo do tempo a escola tem sido a expressão de vontades políticas e sociais e Portugal foi até 1974 apontado não só, como o país com o ensino obrigatório mais reduzido da Europa, mas também com os mais baixos índices de prosseguimento de estudos após o 1º ciclo.

A 1ª República e o Estado Novo foram dois regimes que preencheram quase a totalidade do século XX e que reuniram as mais significativas conjunturas de reforma do ensino obrigatório. Foi o regime republicano que constitucionalizou, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário e revelou uma nítida intenção reformadora da realidade escolar. Mas, contrariamente à política do regime anterior, a atitude reacionária do Estado Novo veio desencorajar a escolarização, com uma política de restrição na educação em geral e no ensino em particular.

Em 1974, o sistema educativo é alvo de mudança, a escola é considerada um elemento fundamental para a formação dos cidadãos da nova sociedade. Alteram-se os conteúdos programáticos e participam na gestão dos estabelecimentos escolares os professores, os alunos e os funcionários. A escola está ao serviço da construção de um homem novo, encorajando a criança a pensar, sentir e executar. Verifica-se a preocupação de centrar a aprendizagem no aluno e nas suas necessidades de desenvolvimento global, os novos programas não contêm matérias obrigatórias mas sim objetivos/competências/metos a atingir e sugestões de atividades confiando-se no professor para que organize as aprendizagens.

As novas exigências foram legisladas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86, publicada a 14 de outubro, esta lei responsabiliza o estado pela promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. O sistema educativo deve responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos. Nesta sequência, o discurso político substitui a ideia de que a escola é apenas para grupos sociais privilegiados e põe a ênfase na necessidade de promover uma escola para todos, adaptando os processos de ensino tendo em conta as especificidades dos diversos estratos sociais. Consideravam-se como especificidades as resultantes do grupo social em que se inseriam os alunos, omitindo-se as de origem cultural, étnica, linguística, religiosa e resultante de deficiência.

A generalização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória criou dificuldades, pela falta de instalações e de professores preparados e outras infraestruturas sem as quais a sociedade escolar não se desenvolve e a falta de respostas a esta diversidade traduziu-se em percentagens de insucesso escolar. Nesta perspetiva, surge o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho 9590/99 de 29 de abril) que propõe uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com a pretensão de melhorar a eficácia da resposta educativa, aos problemas que hoje se fazem sentir com a diversidade dos contextos escolares e criar condições para que os alunos façam mais e melhores aprendizagens. Assim cada escola organiza e gere autonomamente o processo ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e

no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais. Os princípios orientadores constantes no despacho pretendem promover:

- A mudança na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, procurando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente visando o desenvolvimento integral dos alunos;
- A realização de mais e melhores aprendizagens para os alunos;
- O desenvolvimento profissional e da capacidade de tomada de decisões dos docentes;
- A implicação da comunidade educativa no desenvolvimento de projetos educativos e culturais.

A Gestão Flexível do Currículo responsabiliza os professores confiando-lhes uma parte das decisões. A estrutura formal da escola sofre uma evolução passando de estrutura fomentadora de passividade, a uma estrutura baseada na participação. Esta participação alarga-se dos atores internos (professores, alunos e funcionários) à escola para a participação externa (pais, representantes da autarquia e dos interesses sociais, económicos e culturais) convergindo para a construção de escolas mais inclusivas. A escola básica tem como objetivo assegurar a formação integral do aluno, para isso, precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar, na oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas.

A educação atual é o resultado de um conjunto de transformações políticas e sociais e surge como a preocupação fundamental do mundo a respeito do seu próprio futuro, "o tempo para aprender é agora a vida inteira", refere a Comissão Internacional da Educação para o século XXI (Relatório Mundial de Educação 1998, p.13). Antevê-se uma viragem num século de mudança em todas as esferas: científica e tecnológica, política, económica, social e cultural. A procura do saber, da aprendizagem ao longo da vida por todos os indivíduos antecipa um grau de exigência cada vez maior junto dos professores, na construção de um futuro determinado e responsável. A importância do papel do professor surge com maior grau de importância, como um agente de mudança promotor de compreensão e de tolerância.

A educação merecedora de respeito e de apoio da comunidade mostra-se fundamental na aquisição de uma base comum de competências de aprendizagem, conhecimentos, respeito pela cultura, pelos valores e comportamentos essenciais, ao processo económico e social da sociedade e visa garantir a formação de cidadãos autónomos e participantes na construção de um mundo melhor.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) refere que a escolarização é um direito de todas as pessoas sem exceção. Este aspeto foi reforçado pela Conferência Mundial sobre Educação (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994) sobre Necessidades Educativas Especiais, tendo sido reafirmado um compromisso por mais de uma centena de países e organizações internacionais sobre o patrocínio das Nações Unidas. O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado em português em 1996, com o título "Educação, um Tesouro a Descobrir" afirma as quatro finalidades em que deverá assentar a educação no século XXI (Delors, 1996):

- Aprender a conhecer ou seja compreender;
- Aprender a fazer, para agir;
- Aprender a viver com os outros, para participar e cooperar;
- Aprender a ser, que integra as três precedentes e que contribui para o desenvolvimento total da pessoa.

1.2 Evolução Histórica da Educação Especial

Ao longo da história da humanidade a deficiência não tem sido equacionada da mesma forma. As pessoas portadoras de deficiência são consideradas de diferentes formas, dependendo dos valores sociais, culturais, morais, filosóficos, éticos, religiosos e políticos, próprios de cada época e a atitude para com a pessoa deficiente expressa o modo como cada sociedade ou comunidade encara a deficiência, há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do julgamento que distingue o "deficiente" e o "normal".

Analisando o período da antiguidade, verificamos que as civilizações existentes fizeram a distinção entre o "puro" e o "impuro", o "válido" e o "inválido", a "razão" e a "loucura" e com o advento da idade média, considerada como a idade das trevas para as ciências, intensificou-se a crença no sobrenatural. Nesta época, a prática da magia e as relações com o demónio eram aceites, e o homem passou a ser considerado como um ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem como para o mal. Este dualismo entre o bem e o mal atravessa toda a Idade Média.

Mais tarde, o cristianismo conduz a uma aproximação mais humana dos "enfermos e deficientes", embora continuando a catalogá-los e a diferenciá-los. Foram criados hospitais onde se encerravam os alienados a fim de manter a ordem social, eram lugares de repressão.

Com o Renascimento e a ênfase no conhecimento científico, surge a preocupação com o indivíduo e soluções científicas para os seus problemas. O desenvolvimento da medicina pôs termo aos maus tratos de que eram vítimas os deficientes, passando estes a ser considerados como doentes.

No séc. XVIII, modificaram-se as estruturas dos hospitais psiquiátricos, fazendo a separação entre criminosos, vagabundos e deficientes mentais. A filosofia social e educacional de Rousseau (1712-1778) de cariz mais humanista e tolerante, veio transmitir um novo otimismo no "potencial bom do homem" e da sociedade, criando um novo ímpeto na educação dos deficientes influenciando os pioneiros da Educação Especial. Em 1799 em França, no bosque de Aveyron, apareceu uma criança com 11 ou 12 anos com comportamentos semelhantes aos dos animais, portadora de uma deficiência mental profunda, Gaspar Itard, toma contacto com ela e cria um programa para a educar. Este trabalho é apontado como o início da Educação Especializada. Itard sistematiza as necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e desenvolve programas específicos. Inicia-se um trabalho educativo virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade mental profunda. Este primeiro período da Educação Especial é caracterizado por um grande otimismo e euforia. Acreditava-se que através destas escolas e com programas adaptados se resolveria a maior parte dos males provenientes da deficiência (Correia, 1997).

Segundo Pereira (1998), podemos considerar, resumidamente, quatro fases distintas, correspondentes a diferentes períodos da história, ao modo como foi encarada a deficiência. Assim, consideram-se as fases: Separação, proteção, emancipação e integração. Na fase da separação, pode considerar-se que a mesma foi consumada de duas maneiras distintas, a aniquilação e a veneração. A Aniquilação era praticada por influência de políticas de exclusão social extremistas, constatando-se, por exemplo, que em Esparta, na antiga Grécia, as crianças com deficiência eram colocadas/abandonadas nas montanhas, enquanto em Roma eram deitadas ao rio. Noutras sociedades, em detrimento das políticas extremas, criavam situações de veneração, em que o deficiente era encarado como possuindo poderes sobrenaturais. A fase da proteção tem o seu significado específico com o aparecimento histórico das religiões monoteístas. O desenvolvimento destas religiões originou algumas situações dúbias, pois se por um lado o Velho Testamento considerava os órfãos e os cegos particularmente protegidos pela igreja, por

outro lado permitia práticas de flagelo físico aos indivíduos que cometiam delitos, mutilando-os e cegando-os. As duas fases anteriores atravessaram toda a Idade Média. No final deste período, a influência dos iluminados (Diderot e Rousseau), a industrialização e o aparecimento de alguns deficientes ilustres, possibilitaram a base da criação das condições que tornavam possíveis a organização da Educação Especial e a conquista, para os deficientes, do estatuto de cidadãos com plenos direitos. Com o reconhecimento pela lei da existência de deficientes, iniciou-se a fase da emancipação. Nesta fase, o trabalho educativo passou a ser mais sistematizado, virado para as deficiências visíveis: cegueira, surdez e deficiência mental. A escola pública não dava resposta aos problemas dos deficientes, tendo-se assistido a uma proliferação de escolas especiais que acabaram por se transformar num "depósito" para crianças deficientes que não podiam frequentar a escola dita "normal". Se na fase da exclusão as crianças deficientes eram suprimidas, nesta fase elas são segregadas, postas à margem, isoladas da sociedade. A fase após a segunda guerra mundial possibilitou uma nova reflexão sobre a deficiência, sobretudo com os inúmeros estropiados e deficientes provocados pelas atividades belicistas. Tornar a educação especial versus integração em escolas regulares, foram temas de preocupação e discussão nessa época. Esta fase, denominada de Integração, era defendida pelos que consideravam que não era benéfico o isolamento a que as crianças eram sujeitas quando frequentavam as escolas especiais, devendo promover-se a individualização do ensino em todas as fases da educação. A evolução desta fase foi determinante nos progressos educativos que hoje sentimos, sendo nela que encontramos os marcos históricos mais significativos.

De um modo geral, as mudanças que se vão operando decorrem de inúmeros fatores de ordem política, social, económica, científica e humanitária. As forças geradoras de mudança emergem, quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de movimentos mais restritos, mas circunscritos ao momento histórico que cada país vive.

De uma conceção de exclusão, de rejeição e de ignorância em que o deficiente era morto, escondido, abandonado, esquecido em instituições, a sociedade desperta progressivamente para a necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoa. Assistimos aos primórdios da valorização dos direitos humanos, da igualdade de direitos e de oportunidades em que é prestado ao cidadão com deficiência um apoio assistencial. No entanto, existia ainda o preconceito de que era necessário proteger a pessoa normal da dita não normal ou vice-versa, por esta ser considerada um perigo para a sociedade ou a sociedade um perigo para o deficiente.

Com a abertura de escolas e instituições fora das povoações onde se prestam cuidados e assistência aos necessitados, assiste-se à separação e à segregação do deficiente, constitui-se um subsistema de educação especial dentro do sistema educativo geral. Ora incluir não significa converter a criança deficiente em normal mas aceitá-la como é, reconhecendo-lhe os mesmos direitos e oferecendo-lhe serviços pertinentes para que possa desenvolver as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível. O deficiente passa a ser considerado uma pessoa de direitos iguais, independentemente das suas aptidões, tendo direito à inserção na comunidade. Neste sentido, a escola tem de adaptar-se a todas as crianças sem seleção nem discriminação, preocupar-se em aceitar todos os alunos, em aceitar as diferenças através de um regime educativo especial, procurando adaptar as condições em que se processa o ensino/aprendizagem. As disposições legais apontam para a construção de uma escola inclusiva e segundo a Declaração de Salamanca todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentam.

Difundem-se as práticas inclusivas como forma urgente de romper com a exclusão social, propicia-se uma inclusão plena e desvaloriza-se a integração que se limita à colocação física da criança com necessidades educativas especiais sem articulação social e académica. A inclusão

baseada no seu todo académico, sócio emocional e pessoal de forma a otimizar o potencial do aluno. A escola inclusiva integra-se nesta perspetiva de escola aberta a todos, concebida em função do aluno e não em função da aprendizagem.

Pressupõe-se que em Portugal as primeiras tentativas de ensino dos deficientes datem do séc. XVI, mas só a partir de 1820, começaram a esboçar-se os primeiros passos para dar resposta às necessidades educativas especiais. Foi em 1822 que José António de Freitas Rego, professor de latim em Arganil, pediu ao rei D. João VI para que fossem educados os surdos e os cegos em Portugal. É criado então em Lisboa o "Instituto de Surdos-Mudos e Cegos" que fica inicialmente a funcionar no Palácio do Conde de Mesquita e mais tarde passa para a tutela da Casa Pia de Lisboa, sob a orientação de um especialista sueco, de nome Pedro Aron Borg, contratado pelo próprio rei. No Porto, em 1893, é criado também um instituto para surdos, que ainda hoje é conhecido pelo nome do seu fundador "José Rodrigues Araújo Porto" (Carvalho, 2000).

Na primeira década de 1900, a aspiração do professor centrava-se em turmas homogéneas e era prática corrente, a exclusão daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem imposto pelo professor, tivesse o aluno deficiência ou não. A ideia dominante era a de que os deficientes eram pessoas especiais, incapazes de conviver com os outros e incapazes de aprender nas escolas comuns, devendo portanto ser afastados da vida coletiva, sendo as instituições os locais que a sociedade julgava adequados para os acolher.

Em 1916 foi criado em Lisboa o instituto que tomou o nome do seu fundador "Instituto António Aurélio da Costa Ferreira" - IAACF. Foi a primeira instituição vocacionada para a deficiência mental e da linguagem. A partir de 1941, sob a direção do professor Vítor Fontes, o Instituto toma a responsabilidade de formar docentes especializados em várias áreas de deficiência. O Instituto estava ainda vocacionado como um centro orientador e coordenador de serviços, nomeadamente a seleção e distribuição das crianças fisicamente e mentalmente "anormais", pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação.

O Decreto Lei nº 35.801 de 13 de agosto, publicado em 1946, vem criar as "classes especiais" nas escolas primárias oficiais. Estas classes, inicialmente vocacionadas para o atendimento de crianças "anormais", foram posteriormente estendendo a sua ação às crianças com dificuldades de aprendizagem ou dificuldades ligeiras. O número de alunos por turma não podia exceder os quinze e o atendimento era feito por professores especializados do IAACF. Progressivamente, algumas turmas especiais começaram a funcionar como salas de apoio com carácter temporário ou permanente, consoante a necessidade das crianças. Em Portugal, a construção deste modelo, pode ser considerado como a ponte para a integração de crianças, dado que lentamente se iniciou uma aproximação física entre os vários elementos da escola. As turmas valorizavam as atividades não formais assim como os espaços de interação social.

Em 1936 é criada a "Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira" que consagra estruturas médicas destinadas à educação e recuperação de crianças deficientes visuais. Esta liga cria o "Centro Infantil Helen Keller", sendo este pioneiro na educação conjunta de crianças cegas, amblíopes e com visão normal. A escola de Helen Keller em Lisboa é na altura da sua criação, a única escola de cegos no mundo que recebe crianças invisuais.

A "Liga Portuguesa de Deficientes Motores" inicia a sua atividade em 1956, com a criação de uma escola de reabilitação motora e um lar anexo. É o início da atividade das associações de solidariedade social.

Em 1960 um grupo de pais funda a "Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral", criando um primeiro centro em Lisboa, alargando a sua atividade a Coimbra em 1970 e ao Porto em 1975.

Em 1962, também por iniciativa de um grupo de pais, foi formada a "Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais" a APPACDM.

O "Instituto de Assistência aos Menores" sob a tutela da Direção Geral de Assistência cria em 1964 os "Serviços de Educação de Deficientes". Iniciou-se com o apoio a deficientes mentais, depois deficientes auditivos e finalmente os invisuais. Tinha por objetivo principal organizar meios educativos para crianças e jovens em todo o país.

Em 1973, dá-se a reforma do ensino, denominada por "Reforma Veiga Simão" (Decreto - Lei 5/73 de 25 de julho de 1973), caracterizada pelo aumento de responsabilidades do Ministério da Educação, ao assumir a tutela da Educação Especial. Foram criadas as Direções Gerais de Ensino Básico e Secundário, aparecendo pela primeira vez a Divisão de Ensino Especial (Decreto Lei 45/73 de 12 de março de 1973). Esta divisão orientava a sua atividade para a especialização de professores e para a organização de estruturas capazes de desenvolver a integração nas escolas ao nível da deficiência auditiva, visual e motora. Foi a partir desta lei que a integração emergiu na lei portuguesa. Apesar de esta lei não ter sido totalmente aplicada devido a mudanças subjacentes à revolução do 25 de abril de 1974, estavam criadas as condições para se iniciar um processo de transformação e modernização do ensino especial em Portugal.

Por fim, um importante movimento surge a partir de 1974/75, sob a forma de cooperativa, destinado à educação e reabilitação de crianças com deficiência mental, "Cooperativa de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas CERCI" (Pereira, 1998).

São considerados marcos históricos da educação inclusiva textos, leis, conferências, declarações que mudam o rumo da educação no sentido da inclusão e influenciam outros países e organizações mundiais. A inclusão não é fruto da publicação de documentos mas foi construída dia após dia, ano após ano. Os documentos apresentados são considerados por nós como importantes e como os mais representativos:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) dirigida a toda a humanidade e onde se definem os princípios e valores que regulam a sociedade é sem dúvida o primeiro marco histórico,

- Em 1970, Lilly, nos Estados Unidos, defende que a educação deve ser dada num meio o menos restritivo possível ou seja numa escola de ensino regular através de diferenciação de tarefas,

- A Lei 94-142 de 1975, sobre a Educação de Todas as Crianças com N.E.E que surge nos Estados Unidos da América e regula a educação de todas as crianças com incapacidades. Foi revista em 1990, em 1997 e em 2004 com a introdução de alterações significativas que contemplam a transição para a vida ativa, os atrasos de desenvolvimento dos 3 aos 9 anos, a mediação de conflitos entre a escola e os pais, a formação de professores e pais, a intervenção precoce e a avaliação prevista no programa educativo do aluno, defende a educação "num meio o menos restritivo possível" (Rodrigues, 2010, p.17),

- Smith & Neisworth (1975) que desvalorizam as categorias como pressuposto educacional,

- O Relatório Warnock (Meireles-Coelho, 1978) que surge no Reino Unido e situa no currículo e não na colocação especializada a ênfase na educação de alunos com deficiência, assenta no pressuposto de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos,

- Nirjke (citado por Rodrigues, 2003) desenvolve o conceito de "normalização" indicando o direito às pessoas com necessidades especiais de participação em tudo semelhante às outras pessoas,

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) que decorreu em Jomtien na Tailândia e que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem,

- A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) que decorreu em Salamanca (Espanha) que reforça a necessidade de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

1.3 A Normalização e a Inclusão

Um documento legal, verdadeiramente importante para a educação de deficientes em Portugal, é a própria Constituição da República de 1976, pois é uma das poucas do mundo, em cujo texto se consagram os seus direitos. Tal resultou, em grande parte, da pressão considerável que foi sendo realizada sobre o estado, para que este não só estabelecesse os direitos educativos das pessoas deficientes, como garantisse esses direitos. A ideia de integração fortaleceu, começando a fazer parte de documentos importantes do ponto de vista legal. A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, nos artigos 73º e 74º consagra "o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades, garantido pelo Estado a todos os cidadãos". No que respeita à pessoa com deficiência, o artigo 71º estabelece:

1. "Os cidadãos físicos ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados."

2. "O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos dos pais ou tutores."

Desta forma, a lei preconiza a organização de um sistema educativo que crie um ensino básico universal, obrigatório e gratuito, consagrando também, o princípio da igualdade de oportunidades, o direito ao acesso educativo e ao êxito escolar.

Na sequência da expansão do princípio da integração dos alunos portadores de deficiências, torna-se necessário definir o regime escolar destes alunos integrados no sistema educativo público, sendo publicado o Decreto-Lei nº 174/77, de 2 de maio. O aluno portador de deficiência física ou psíquica que frequente o ensino básico e secundário, passa a estar sujeito a um regime especial, no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos. Mesmo estando prevista a possibilidade de frequência com idade superior à legal, era possível o aluno deficiente usufruir de uma simplificação curricular e de formas de avaliação adaptadas às características específicas da sua deficiência. Este decreto procurava dar resposta concreta aos esforços de integração, estabelecendo condições especiais, que permitissem a igualdade de oportunidades, face ao sucesso escolar.

As experiências que se vinham a verificar, respeitantes à integração de alunos deficientes nas estruturas regulares de ensino, deram um contributo preponderante para que se desenvolvesse a consciência da necessidade de realizar modificações substanciais na área da educação especial. Resultante desta forma de atuação, a Assembleia da República veio aprovar a Lei nº 6/79, de 4 de outubro, mais conhecida por lei da Educação Especial, definindo como objetivos da educação especial:

- Desenvolver a potencialidade física e intelectual;
- Ajudar na aquisição de estabilidade emocional;
- Desenvolver as possibilidades de comunicação;
- Reduzir as limitações e o impacto provocado pela deficiência;

- Apoiar a inserção familiar, social e escolar;
- Desenvolver a independência a todos os níveis em que se possa processar;
- Preparar para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Para além de traduzirem uma clara opção pelas práticas integrativas, as linhas orientadoras preconizadas por esta lei, defendem que o seu êxito reside na própria modificação de estruturas regulares de ensino. Caberá desta forma, aos estabelecimentos regulares de educação, proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas e aos serviços de educação especial e proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias. Estávamos perante uma lei de vanguarda, exigindo mudanças radicais nas práticas escolares pois já continha os elementos fundamentais que apontavam para uma intervenção muito mais centrada na escola do que no aluno. Apesar de rica e importante, esta lei nunca foi regulamentada e alguns normativos adicionais previstos nunca foram apresentados, o que, segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação (1983), traduz a ausência de um consenso político quanto ao modelo organizativo a adotar para a Educação Especial, em Portugal.

Sendo necessário assegurar um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória, o Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de dezembro, veio determinar o carácter universal obrigatório e gratuito do ensino básico, abrangendo os primeiros seis anos de escolaridade, sendo a idade escolar fixada entre os 6 e os 14 anos. No que respeita aos alunos com necessidades educativas especiais, este decreto estabelece que o estado assegurará cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de educação especial e promoverá uma cuidada despiستagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respetivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico. Na realidade, as estruturas da educação especial existentes não eram suficientes para que a resposta fosse abrangente. O próprio decreto acaba também por abrir caminho à exclusão de algumas crianças, ao estabelecer que as crianças com incapacidade comprovada poderiam ser dispensadas da matrícula ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória, sendo possível a atribuição a estes alunos, de um certificado que substitui o respetivo diploma. Segundo o Secretariado Nacional de Reabilitação (1984) este normativo constituiu uma base legal que permitiu excluir alunos deficientes da escolaridade obrigatória e por isso mesmo, constituiu um retrocesso face à política de integração.

Com as transformações políticas e sociais de 1974/75, a problemática dos direitos dos indivíduos portadores de deficiência passa a ter um comprometimento também político. Os movimentos associativos trouxeram a discussão sobre a insuficiência de respostas por parte do estado, em relação à população com deficiência e em 1976 foram criadas as Equipas de Ensino Integrado, que têm como objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Nesta fase, a integração tinha essencialmente como destinatários as crianças com deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais (Correia, 1997).

No ensino integrado é considerado o apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais, que se encontram inseridas, a tempo total ou parcial, em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar (Costa, 1999).

Este esforço de desenvolvimento do ensino integrado, através da criação de estruturas de apoio, não impediu que muitas crianças com dificuldades médias ou ligeiras continuassem a ser encaminhadas, indevidamente, para escolas especiais. Muitas crianças com deficiências graves ou profundas ficaram sem qualquer tipo de resposta de carácter educativo. Nas escolas de ensino regular, o apoio educativo era centrado no aluno e a presença do professor de apoio educativo na turma, não pressupunha modificações, quer na organização, quer no desenvolvimento

do ensino aprendizagem. Esta situação prova a inexistência de um planeamento adequado e de uma coordenação efetiva (Correia, 1997).

Em 1979, por iniciativa da DGEBS/ME, através do serviço de orientação educativa, criavam-se os "Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem" (SADA) mais dirigidos para as dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar. A partir de 1980, as equipas de ensino integrado, passaram a ser compostas também por docentes não especializados, alargando o seu âmbito de intervenção, aos alunos portadores de deficiência mental e aos alunos com problemas educativos especiais. No entanto, o reconhecimento legal destas equipas, só é formalmente feito, em 1988, mais de 10 anos depois, através de Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 criando as Equipas de Educação Especial (EEE), definidas como Serviços de Educação Especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior. No âmbito das suas atribuições tinham o objetivo geral de contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos sendo que os elementos que formam as equipas devem estabelecer um relacionamento permanente entre escola, família e a comunidade.

Benárd da Costa (1996) refere que apesar das Equipas de Educação Especial, passarem a ser reconhecidas, esse facto não resolvia por si só a qualidade de ação prestada, pois as equipas continuavam a debater-se com falta de técnicos, de equipamento e de formação de professores. Houve contudo, uma inovação que vem alertar para questões fundamentais como a diferenciação pedagógica e a individualização. As Equipas de Educação Especial serão extintas em 1997, tendo dado lugar à estrutura de apoios educativos prevista no Despacho Conjunto nº 105/97.

Com a publicação do Decreto - Lei nº46/86, de 14 de outubro, também chamada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que define os princípios gerais da política educativa, inicia-se uma viragem na legislação e no atendimento a estas crianças. Apesar desta ser vaga em relação à Educação Especial, estabelece grandes metas, pois define como um dos seus objetivos que "todos os portugueses têm direito à educação e à cultura", nos termos da Constituição da República que deve ser assegurado "às crianças com N.E.E, devidas a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (artigo 7º). Também no seu artigo 18º refere que a "escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas". Ainda neste artigo, é referido que a Educação Especial "se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com o apoio de educadores especializados".

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo surge um importante documento, a Lei da Escolaridade Obrigatória (DL nº35/90). Esta lei define que todas as crianças, sem exceção, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. No seu artigo 2º refere que "os alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de Educação Especial". Esta lei também define no seu artigo 3º as formas de gratuitidade de escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Nos anos 90 surge ainda o D.L. 319/91, de 23 de agosto. Na base da sua elaboração

está a tentativa de resposta a três direitos fundamentais da criança: "o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade" (Guia de Leitura do D.L. 319/91). Com a publicação deste Decreto-Lei e de outros despachos que posteriormente foram publicados pretendeu-se dotar o país com um conjunto de diplomas que norteasse a inclusão escolar. Este Decreto-Lei vem estabelecer a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com N.E.E, garantindo o seu acesso à escolaridade obrigatória e à sua gratuidade e definindo as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade. O D.L. 319/91 vem operacionalizar duas orientações que decorrem do desenvolvimento jurídico determinado na LBSE (art.59º);

- Fomentar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes,

- Permitir que as necessidades educativas especiais correspondam no âmbito das escolas regulares em intervenções adequadas.

Em 1997, é elaborado o Despacho Conjunto nº105/97 que vem determinar a forma como se devem processar os apoios educativos em relação às crianças com N.E.E e tem como objetivo "centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e assegura de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos, perspetivar uma solução adequada às condições e possibilidades atuais e orientada para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas." (Despacho Conjunto nº105/97, 1997).

Mais tarde e considerando a promoção da acessibilidade como um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas com deficiência, é promulgado o Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de agosto que vem substituir o Decreto-Lei n.º 123/97 de 22 de maio. São documentos de grande importância que dizem respeito ao regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos abertos ao público, à via pública e aos edifícios habitacionais. Constituem, portanto, incumbências do Estado, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, garantir e assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais, ou seja, pessoas que se confrontam com barreiras ambientais, impeditivas de uma participação cívica ativa e integral, resultantes de fatores permanentes ou temporários, de deficiências de ordem intelectual, emocional, sensorial, física ou comunicacional. Promover o bem-estar e qualidade de vida da população e a igualdade real entre todos os portugueses.

Recentemente o Decreto-Lei nº3 de 7 de janeiro de 2008 vem substituir o Decreto-Lei 319/91. Este Decreto-Lei tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. É um diploma que pretende fornecer respostas educativas no sentido da adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente. Deste modo o diploma legal pretende fazer a distinção entre os alunos que apresentam dificuldades educativas que advêm de condicionantes sociais e culturais e as crianças com reais handicaps permanentes. Neste sentido, o atual diploma prevê o desenvolvimento de respostas diferenciadas como a criação de escolas de referência nas diferentes áreas da deficiência e de unidades de apoio especializado e o apoio das várias entidades (serviços da educação, autarquias, famílias) para a sua concretização.

1.4 A Escola Inclusiva: Uma Escola de Todos para Todos

Uma das mais categóricas frases, pelo seu carácter radical foi a usada pelos dinamarqueses "En Skol for All". Esta frase foi o mote para a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, assinada em Jomtiem, em 1990. De uma perspetiva centrada no aluno passa-se para uma perspetiva centrada na escola, surgindo uma crescente responsabilização da escola regular para todos os alunos, correspondendo assim à conceção de uma escola para todos. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, deve-se adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das necessidades. As escolas regulares, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Em junho de 1994, em Salamanca (Espanha) decorreu a "Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade", promovida pela UNESCO, com a colaboração do governo espanhol. Nesta conferência, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos, entre os quais Portugal e 25 Organizações Internacionais. A conferência aprovou a Declaração de Salamanca que foi um importante marco para o movimento da educação inclusiva, tendo-se definido princípios, políticas e linhas de ação que garantiam a democratização da educação. Nela foi consignado o conceito de Educação Inclusiva que consiste em todos os alunos aprenderem juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Recentemente tem-se assistido a uma preocupação crescente com o conceito de "Educação para Todos" e uma maior consciencialização daquilo que ele implica. O conceito de Escola Inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças com N.E.E beneficiem, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações académicas "normais", em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995). Este movimento tem como objetivo a reestruturação das escolas com vista a um atendimento mais eficaz de todos os alunos que apresentam dificuldades escolares.

Neste contexto, a formação das pessoas envolvidas com a educação é muito importante, como também a assistência às famílias, as escolas devem ser espaços abertos à diversidade e às necessidades dos alunos que respeitem o seu contexto ecológico e familiar e permitam, um melhor processo de socialização e de aprendizagem, próximo dos seus pares. Estas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de forma a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Em suma, a inclusão coaduna-se com uma educação para todos e com um ensino especializado para cada um. Pretende-se que os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade atuem paralelamente com o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação. Num sentido mais amplo, a inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação das crianças com necessidades educativas especiais, em todos os aspetos da escola e da vida comunitária (Banerji & Dailey, 1995). Em sentido restrito, a inclusão refere-se aos aspetos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, recursos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos.

1.5 Construção de uma Escola Inclusiva

Um dos princípios explícitos na Declaração de Salamanca (1994), é o de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Ora, para que estes princípios possam vingar é necessário que haja uma adaptação da escola, comunidade, professores, alunos, ou seja de todos os intervenientes neste processo. Adaptar as escolas às crianças com necessidades educativas especiais é o primeiro degrau para a sua inserção na sociedade.

Para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, no plano do desenvolvimento académico as adequações curriculares são a mais importante estratégia em resposta às crianças com N.E.E, é necessário adaptar o currículo a todos os alunos, de forma a possibilitar-lhe a oportunidade de se envolver de igual modo na sala de aula e garantir a aprendizagem de cada um. O currículo deve dar resposta aos elementos que o constituem, adotando modelos flexíveis que permitam dar resposta a características individuais, de forma a ser dinamizador do sucesso da inclusão. No plano social, o mais importante é o envolvimento da criança na ação, na relação que a conduz às informações de que ela necessita para se desenvolver.

Desta forma o docente tem de ter capacidade para conseguir adequar-se ao nível e às aptidões de cada um. Tem de definir projetos coerentes adaptados às possibilidades e aos interesses de cada criança. Assim em vez de utilizar um ensino coletivo, tem de traçar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta e estabelecer estratégias diversificadas, de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagem. As características das crianças com N.E.E conduzem à individualização do processo de ensino de forma a responder à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem. Cabe à escola a partir das características do aluno, bem como das suas limitações, definir as opções curriculares de forma a garantir o seu sucesso educativo e social. As escolas que aceitem o desafio contra a exclusão terão de implementar novos modelos pedagógicos que levem os alunos a progredir no currículo, através da seleção de métodos e de estratégias de aprendizagem.

Para que o processo de inclusão seja uma realidade é necessário ter uma resposta organizada para as necessidades educativas da criança com N.E.E e essa resposta educativa é da competência da escola da sua área de residência. Hoje, exige-se à escola não só a inclusão, mas também a responsabilidade pela adequação da resposta a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa.

A escola inclusiva implica uma responsabilização do meio envolvente e envolve um maior número de intervenientes no processo educativo. A dinâmica desta reforma envolve toda a dinâmica da escola: espaços, turmas, professor, gestão e enfoques de aprendizagem. A qualidade do ensino e da aprendizagem tem a ver com a individualização das respostas que são criadas.

1.6 Desafios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva evoluiu nos últimos dez anos, tornou-se uma abordagem privilegiada no que diz respeito à satisfação das necessidades educativas de todas as crianças nas escolas regulares. Iniciativas internacionais das Nações Unidas, da UNESCO, da UNICEF e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças têm o direito de ser educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, linguísticas ou outras e que a inclusão é

benéfica quer no plano educativo quer no plano social.

A "educação para todos" é um dos desafios mais difícil jamais colocado. Estima-se que muitas crianças e jovens vêm ainda recusados o seu acesso à educação. A tomada de consciência do abandono de todas estas crianças e jovens por causa da sua deficiência foi agora admitida como sendo uma prioridade, em praticamente todos os países.

Neste paradigma, reconhece-se que os atuais programas e estratégias de educação para todos são amplamente insuficientes ou inadequados, tendo em vista as necessidades das crianças e jovens com necessidades especiais. Para que a inclusão se torne realidade em cada sala de aula, deverá paralelamente processar-se uma educação para todos com uma responsabilização do meio envolvendo um maior número de intervenientes no processo educativo, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis e a disponibilizar, exigindo-se uma dinâmica em que todos os professores, técnicos da comunidade escolar local e pais se envolvam, mobilizados e responsabilizados.

Assim, para que o processo de Inclusão seja sinónimo de qualidade com respostas efetivas e eficazes levanta-se uma série de questões que advém de condicionalismos sociais e que interferem de modo significativo na inclusão dos alunos com N.E.E. As respostas prendem-se com os recursos humanos e físicos, as mudanças necessárias a efetuar na turma, o rácio professor aluno, a formação do professor, o envolvimento parental, o tipo de recursos humanos e materiais (técnicos especializados, psicólogos, terapeutas, técnicos dos serviços sociais, materiais,). É o grande desafio que se coloca à escola, o de encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola inclusiva de qualidade, uma escola que aceite todos e trate todos de forma diferenciada.

Na escola do século XXI, exige-se uma escola que promova a igualdade e a união social, que assegure as aprendizagens e o sucesso escolar e desenvolva uma educação equilibrada e diversificada. Para cumprir esta missão tem de ter condições; profissionais qualificados, apoios técnicos especializados e acessíveis, e bons espaços físicos.

A educação inclusiva evoluiu nos últimos dez anos, tornou-se uma abordagem privilegiada no que diz respeito à satisfação das necessidades educativas de todas as crianças nas escolas regulares. Iniciativas internacionais das Nações Unidas, da UNESCO, da UNICEF e de outras entidades apontam no sentido de um consenso progressivamente mais alargado de que todas as crianças têm o direito de ser educadas umas com as outras, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, afetivas, sociais, linguísticas ou outras e que a inclusão é benéfica quer no plano educativo quer no plano social.

Capítulo 2

A Perceção do Professor: Dimensão Pessoal e Pedagógica

A docência implica um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. A docência é uma atividade de serviço, o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano (Loureiro referido por Formosinho, 2001).

2.1 A Perceção do Professor: Dimensão Pessoal

2.1.1 A Formação do Professor

A formação do professor é um processo paralelo ao desenvolvimento da educação e do ensino. A importância que se atribui à formação de professores é recente, surgiu no final dos anos 60. Segundo Mialaret (1981) durante a década de 60/80, na Europa para além da formação científica de base, a formação pedagógica para todos os professores tornou-se palavra de ordem. Este interesse seria o reflexo de um sentimento de mal-estar dos professores e mesmo da sociedade, o sentimento de que a formação não correspondia às necessidades da atualidade e que a sua inadequação comprometia o futuro. Assim a formação dos professores pretendia responder às necessidades e colmatar falhas existentes no sistema educativo, para um ensino de qualidade, capaz de responder aos desafios colocados pela rápida evolução do conhecimento e da técnica e acompanhar as reformas educativas então implementadas. No entanto, em Portugal foi necessário aguardar pela década de 70 para que fosse definida uma política educativa que beneficiasse a formação de professores que até então o regime político impossibilitava. Como refere Ribeiro (1990, p. 3) "a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem o sistema. Impõe-se que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem de forma a contribuir para a melhoria da sua qualidade. A formação de professores deve orientar-se de forma a harmonizar as perspetivas humanistas, científica e técnica que envolve".

No âmbito da Educação Especial, com a publicação recente do Decreto-lei n.º3/2008 e da Lei n.º 85/09 de 27 de agosto, a formação do professor torna-se cada vez mais exigente em termos não só de sensibilidade, mas também ao nível do conhecimento, da diversificação de estratégias. O Ministério da Educação estabelece como meta o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva, consagrando o princípio da igualdade de oportunidades orientada para o sucesso de todos os alunos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Como refere Sousa (2013) esta legislação tem como objetivo proporcionar uma educação inclusiva que deve ter por base a diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas. Os estabelecimentos de ensino passaram a ser responsáveis pela educação de todas as crianças, incluindo as que apresentam problemas mais graves e a educação especial deve responder às

necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial. Assim a inclusão, de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, implica estratégias diversificadas e inovadoras da parte do sistema educativo, da escola e do professor para dar respostas adequadas às necessidades desses alunos. Se esta diversidade traz, por um lado a riqueza, por outro lado, levanta aos professores questões importantes e, por vezes difíceis, no modo de ensinar crianças com características muito particulares. As grandes dificuldades de aprendizagem são muitas vezes a consequência das dificuldades sentidas pelos professores na forma como devem superar as barreiras decorrentes das características específicas dos alunos.

Segundo Verdugo (2009) o conceito de inclusão vai além do conceito de integração, ou seja, não se trata de garantir que estudantes com deficiência e sem deficiência partilhem os mesmos espaços, os mesmos contextos e o mesmo currículo, mas que as escolas os incluam, independentemente do ambiente social, da cultura de origem, da ideologia, sexo, etnia ou situações pessoais resultantes de deficiência física, intelectual, sensorial ou de sobredotação intelectual. Para isso, junto com muitas outras ações, é necessário trabalhar as atitudes e os estereótipos, qualificar os professores assim como outros profissionais envolvidos, mudar a dinâmica dos programas, a conceção de currículo e os contextos em que as pessoas são incluídas.

Autores como Moriña (2002) e Verdugo (2009) defendem que a escola inclusiva envolve aspetos distintos:

- a) Destina-se não só aos alunos com necessidades especiais que necessitam de apoio educativo, mas aos alunos em geral;
- b) Concentra-se na resolução de problemas mais do que no diagnóstico;
- c) Orienta-se pelos princípios de equidade, cooperação e solidariedade; considerando as diferenças como uma fonte de enriquecimento da sociedade;
- d) Preza pela inclusão total e incondicional dos alunos;
- e) Exige uma profunda transformação do sistema educativo e uma rutura das práticas tradicionais;
- f) Centra-se na sala de aula, proporcionando os apoios necessários aos alunos na sala de aula regular, e não em programas específicos.

Um dos grandes desafios do sistema educativo é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e que ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidades, participação e excelência, de tal forma que os alunos consigam desenvolver plenamente as suas potencialidades e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa (Schallock & Verdugo, 2002).

A formação de professores deve preparar para interagir com esta população heterogénea e não recorrer a métodos magistrais e expositivos, em que a avaliação é efetuada através de testes e de exames. Estes métodos traduzem-se em atuações idênticas dos professores para os seus alunos. A formação inicial é determinante na modelação das práticas dos docentes, os modelos pedagógicos e de avaliação devem ser alterados.

Baptista (2011) refere que a avaliação formativa é o coração da escola inclusiva e que esta afirmação só fará sentido quando os professores estiverem preparados para esta mudança. É necessário mudar a cultura e as práticas de avaliação nas escolas. Tomando como referência a Declaração de Salamanca (1994), a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui

o fator chave na promoção das escolas inclusivas. As universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais. Sendo assim, a meta e os objetivos devem centrar-se no sistema regular de ensino e todos os recursos devem estar direcionados para a formação de professores, para a criação de escolas inclusivas e para a manutenção de um sistema cooperativo e não direcionado exclusivamente para a educação especial. Todos são intervenientes neste processo, uma abordagem inclusiva requer mudanças no sistema educativo e na implementação de respostas para os alunos com necessidades educativas especiais (Sousa, 2013). Ora, a maior parte dos professores, não tem formação na área da Educação Especial, impossibilitando contribuir de forma adequada para a elaboração e implementação dos referidos programas educativos.

Para além da formação inicial, a formação contínua e a formação especializada representam um marco importante na qualidade da oferta de formação. Mas ainda existe alguma disparidade entre a formação inicial e a contínua, dada e exigida aos professores, face ao modelo educativo atual, o que se espelha na sua atuação. A falta de conhecimentos adequados compromete muitas vezes, o desenvolvimento de estratégias ajustadas a este universo de alunos.

Em 2011, a Inspeção Geral de Educação no seu relatório "Educação Especial: Respostas Educativas", no âmbito das conclusões refere no seu ponto 7 que o acesso à formação, no âmbito da Educação Especial, por parte dos educadores de infância e dos professores do ensino regular é apontado pelas escolas como uma necessidade a colmatar. Sugerindo a organização de ações de formação na área da Educação Especial, direcionadas para a gestão de programas educativos individuais, adequações curriculares individuais e currículos específicos individuais, tendo como público-alvo os educadores de infância, os professores dos ensinos básico e secundário do ensino regular e os diretores de turma.

É urgente repensar a formação inicial e contínua dos professores tendo como base o paradigma da escola inclusiva. Esta deve preparar os professores para atuarem de acordo com a diversidade de todos os que se encontram nas suas salas de aula. Uma preparação adequada vai permitir uma adequação de medidas assim como uma intervenção adequada e adaptada a cada caso (Sousa, 2013).

Verifica-se uma falha na formação dos professores sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais que condiciona o funcionamento das escolas e as atividades das salas de aula. Em todos os cursos de formação de professores existem conteúdos disciplinares na área da educação especial mas nem sempre se processam de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de turmas heterogéneas. Muitos desses conteúdos baseiam-se na sua maioria por aprendizagem passiva por parte dos alunos, não permitindo a sua aplicação e execução em contexto escolar. Na formação geral de professores esta deve ser considerada como um elemento fundamental no processo de desenvolvimento de uma escola inclusiva, deve ser contínua e formativa permitindo assim que todos adquiram conhecimentos para intervir com todos os alunos de forma eficaz.

Sousa (2013) refere que para que se efetuem mudanças conscientes na formação dos professores é necessário que os docentes tenham perceção das técnicas que podem utilizar, assim como da legislação, o que implica que seja traçado um plano a nível nacional de formação para os professores que se encontram em exercício e uma revisão do plano de formação inicial por parte das escolas de formação de professores. A execução de um plano de formação seria

uma mais-valia ao nível da gestão de recursos, pois se todos os intervenientes no processo educativo estiverem conscientes do papel que desempenham, podemos no futuro adequar os recursos às necessidades das escolas uma vez que todos os professores se encontram na posse de ferramentas adequadas para se adaptarem a uma escola inclusiva.

Tal como referia Nóvoa (1999, p. 28-29) qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, "a formação não se faz "antes" da mudança, faz-se "durante", produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola", e por isso "deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas". Tal como na construção de uma casa é necessário um arquiteto para elaboração do projeto e do engenheiro para os cálculos e dos diferentes operários especializados para execução do mesmo com sucesso, também na escola inclusiva considerando o professor como um arquiteto do currículo é necessário que todos trabalhem em conjunto para o sucesso da inclusão (Sousa, 2013).

Ferreira (1994) refere que a formação é significativa quando o professor reflete nas suas práticas letivas, papéis e funções sociais reelaborando a sua auto imagem através do seu pensamento, dos conteúdos e do novo conhecimento.

2.1.2 O Currículo: da Exclusão à Inclusão

Baptista (2011) refere-se à revista, "Currículo sem Fronteiras", em que os autores Formosinho & Machado (2008) salientam a centralidade do currículo no desempenho dos alunos e nas práticas dos professores. Para estes autores o "currículo uniforme pronto-a-vestir" arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. O mesmo autor, Baptista (2011), refere-se também a Formosinho para referir que a pedagogia em vigor baseia-se em normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal. Todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar. O currículo entendido como um conjunto de conhecimentos a transmitir assemelha-se ao programa e nesta aceção, os professores transmitem e explicam as matérias e os alunos estudam pelos manuais e pelos apontamentos.

O currículo é uma interação entre os vários elementos, professores, alunos e saberes. O currículo tem atribuído, como funções explícitas, o desenvolvimento pessoal, a integração social e o desenvolvimento económico. Existem no entanto funções não explícitas ligadas à exclusão escolar que subsistem ao nível da cultura e das práticas escolares. A este propósito, Baptista (2011) refere a teoria Reprodução Social sustentada por Bourdieu & Passeron que refere que os alunos privilegiados no plano económico, social e cultural, saem da escola ainda mais privilegiados do que entraram e vice-versa. A escola em vez de eliminar aumenta as desigualdades na escola e na sociedade, ao definir como cultura a própria cultura das classes dominantes. É o chamado Efeito Mateus: "A todo aquele que tem, será dado mais, e terá em abundância. Mas ao que não tem, até o que tem lhe será tirado". Assim apesar de obrigatória, a escola continua a excluir e a provocar o abandono dos alunos mais vulneráveis. A seleção dos melhores resulta na exclusão dos piores, as vítimas do insucesso escolar acabam por se convencer que o seu insucesso é o resultado de menores capacidades intelectuais. "Omite-se que o papel da escola é formar todos, independentemente do potencial de aprendizagem, a grande diversidade e heterogeneidade dos alunos, as diferenças profundas entre eles, não se

compaginam com a uniformidade curricular”. (Baptista, 2011, p. 85).

A gestão do currículo deve ser entendida como um trabalho de parceria entre os docentes de forma a se obter um consenso sobre o que ensinar, como ensinar e o que avaliar. Estas últimas incluem decisões curriculares, ou seja, adequações ao currículo comum e decisões relativamente ao tratamento didático diversificado na aula. No caso das adequações curriculares, inclui-se também a possibilidade da escola organizar currículos alternativos, proporcionando o sucesso educativo para todos na realidade. (Ainscow, 1995, Porter & Wang, 1997).

O professor tem como função aplicar estratégias de diferenciação para conseguir gerir eficazmente o currículo e a transmissão dos conteúdos, de acordo com as necessidades e as dificuldades dos seus alunos. Preocupar-se mais com a criação de condições afetivas pois a diferenciação pedagógica recai sobre o conhecimento que o professor tem do grupo e das especificidades de cada aluno que integra o mesmo. A qualidade do processo educativo dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das atividades/tarefas de aprendizagem. Como refere Perrenoud (2000), as crianças e os adolescentes só aprendem se colocados em situações de aprendizagem que os tornem ativos e os levem a escutar, ler, observar, comparar, classificar, analisar, argumentar, tentar compreender, prever, organizar, dominar a realidade, simbolicamente e na prática.

2.1.2.1 O Currículo Oculto do Professor

Segundo Perrenoud (1996), nas escolas, coexistem três tipos de currículo: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. O currículo formal estabelece as linhas orientadoras da cultura que a escola deve transmitir, está explícito nos documentos oficiais, o currículo real é aquele que de fato é desenvolvido pelo professor na sala de aula com o aluno. O currículo oculto apresenta as aprendizagens oferecidas pela escola, que não foram planeadas, mas que reforçam valores e constroem uma visão do mundo, delinham comportamentos e atitudes, e acabam por moldar os alunos em áreas que passam despercebidas pela instituição. Por currículo oculto entendemos, como refere Ribeiro (1990), as práticas e os processos educativos que induzem resultados de aprendizagens não explicitamente visados pelos planos educativos, tal como a aquisição de valores, as atitudes, os processos de socialização e a formação moral transmitidos por parte da escola e dos professores.

Correia (1999) refere que em todas as profissões existe uma face oculta que integra um conjunto de saberes e de processos cognitivos que desempenham um importante papel na estruturação das práticas profissionais. O autor parafraseia Gilbert Durand dizendo que as atividades profissionais em geral e as atividades docentes em particular integram sempre um regime diurno de funcionamento - que sustenta a definição legal da profissão - e um regime noturno que corresponde à sua face invisível ou oculta. A abordagem ao currículo oculto do professor pauta-se pela preocupação dos mecanismos inconscientes que o professor aciona nos seus alunos e que desempenham um papel fundamental na estruturação de ideias, numa hierarquia de valores que se constrói acerca da educação.

O currículo oculto é o resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, valores e comportamentos que são aprendidos e da forma como os alunos são levados a relacionarem-se com o conhecimento. Os professores acionam um conjunto de saberes que, por não serem objeto de uma formação explícita, tendem a ser excluídos do elenco dos saberes profissionais legítimos e a serem integrados nos domínios difusos da "intuição profissional" ou das propriedades dos indivíduos: isto é, tendem a estruturar a face oculta da profissão (Correia 1999).

Em ambiente de sala de aula, o professor tem um papel fundamental na transmissão do currículo oculto, das crenças, das atitudes e dos valores promotores de uma sociedade justa e solidária. A investigação mostra que quando um professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto realizarem, com sucesso situações de aprendizagem. A convicção de que todas as crianças podem aprender e de que ensinar crianças com dificuldades é ensinar mais e não menos parece ser unânime.

Os sistemas de formação procuram encontrar respostas eficazes para as eventuais carências dos professores, centrando-se na face visível da profissão descurando a pertinência da sua face oculta que deveriam ser encarados como um ponto de partida de uma atividade pedagógica, potenciadores de eficácia. Os professores são hoje, confrontados com a necessidade de gerirem situações incertas e complexas, sem disporem de instrumentos para a sua gestão. A compreensão dos desafios que se colocam à profissão docente é omissa na formação de professores que privilegia a face visível da profissão, contribuindo assim para a produção de uma hierarquização no interior do corpo docente, que é responsável pela reprodução social da invisibilidade de um conjunto de saberes e competências que não são objeto de uma formação generalizada, mas privilegio dos que acedem à formação especializada (Correia 1999).

O currículo oculto mostra como os verdadeiros sentimentos dos professores em relação aos alunos, afetam a sua capacidade para serem educadores eficazes. O comportamento do docente é influenciado pelo desenvolvimento inconsciente das atitudes, existindo uma discrepância entre os objetivos a atingir e as atitudes apresentadas. Assim as atitudes face à aprendizagem determinam o clima criado para a aprendizagem na sala de aula. A predisposição do docente vai influenciar a disposição das mesas, a escolha dos livros e textos e a maneira como efetuam a gestão do tempo ao nível das explorações e por sua vez, este ambiente tem uma nítida influência na motivação dos alunos para a aprendizagem. Sprinthall (2000) refere que a expressão "as ações falam mais alto do que as palavras" confirmam que o modo de agir é transmitido aos alunos através das ações e determinam a sua aprendizagem.

2.1.3 Categorizações e Expetativas do Professor

A complexidade do ensino intensifica-se, à medida que as escolas assumem uma responsabilidade social crescente. Durante o século XIX, os objetivos do processo de escolarização são claros e o papel do professor mais simples do que em épocas posteriores. No final do século XIX e início do século XX o papel do professor passa a revestir-se de características diferentes e mais complexas, espera-se que o professor funcione em contextos educativos complexos e multiculturais, que possua uma preparação elevada e demonstre conhecimentos tanto ao nível de matérias específicas como de pedagogia. O professor competente é aquele que está familiarizado com o conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que está dotado de um reportório de práticas eficazes, que tem atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que considera o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida (Arends, 1995).

A partir dos anos setenta, as exigências económicas, levaram a que os sistemas educativos de todo o mundo iniciassem, um processo de expansão. Mas esta democratização trouxe consigo novos problemas como o aumento do insucesso escolar, os valores atingidos por essas taxas mostram a inoperância do modelo diagnóstico-prescritivo que leva a que o sistema escolar seja repensado, passando a assumir a responsabilidade dos resultados escolares dos seus alunos. O discurso passa a responsabilizar a escola pelo insucesso, toda a criança pode aprender e deve ser ensinada, de acordo com o modelo psicoeducacional. Este novo olhar epistemológico perspectiva a escola com realidades sociais cabendo-lhe assim a tarefa de desenvolver estratégias

de ensino-aprendizagem adequadas a todas as crianças.

De forma não assumida e sob a capa da justiça igualitária, de que todos os alunos são iguais, a escola tem tendência a construir uma expectativa diferenciada para cada aluno. O professor é influenciado pela imagem do seu aluno, a linguagem que utiliza, as suas características físicas bem como as suas competências interpessoais. A informação acerca da família do aluno ou a informação recolhida dos registos escolares permite criar impressões e expectativas. Consonante com as diferentes socializações e corporizada nas atitudes e nos comportamentos, o professor, de acordo com as referências do aluno e face à história escolar e social da sua família efetua, logo à partida, o prognóstico do aluno e antecipa o seu futuro, criando expectativas positivas ou negativas a seu respeito. No caso de esperar a negatividade do aluno, a tarefa deste será bem mais complicada, não bastará saber, terá que provar. Frequentemente, os pais também contribuem para a construção desta imagem negativa ou positiva do seu educando, partilhando as suas próprias perspetivas frente aos professores. O sucesso ou o insucesso das tarefas estará assim facilitado ou dificultado nos dois meios da criança, a escola e a família e a representação dos pais acaba por funcionar como uma desculpa para os professores. Ora o professor não tem um papel reduzido neste processo, o sucesso ou insucesso do aluno diz-lhe diretamente respeito. O modelo teorizante diagnóstico-prescritivo, que considerava a causa do insucesso assente em processos internos fora do controlo pedagógico, prevaleceu até aos anos setenta mas hoje, o sistema de ensino deve garantir a cada e a todos os indivíduos o máximo de instrução possível. Como refere Ferreira (1994), a escola é uma instituição de reprodução social, mas é também um espaço social de transformação.

Ensinar é por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos e os professores têm perfeita noção da sua influência sobre o comportamento dos seus alunos. Arends (1995) refere que as expectativas do professor, em relação aos alunos afetam o estilo de interação e de relação que os professores estabelecem com os alunos e com o que os alunos aprendem criando um padrão de comportamento cíclico, tanto por parte do professor como do aluno. Este autor de acordo com Good e Brophy, refere o processo cíclico das expectativas do professor: O professor espera determinados comportamentos e age com base nas expectativas, o comportamento do professor é comunicado aos estudantes e afeta os estudantes, o estudante age de acordo com as expectativas do professor e reforça as expectativas. A discussão tem-se centrado na profecia auto realizável, situação em que os professores têm crenças incorretas sobre determinados alunos, agem com estes com base nessas crenças imprecisas e com o tempo esses alunos acabam por comportar-se de acordo com as expectativas dos professores.

Postic (1985) refere-se às categorizações e perspetivas dos docentes como uma interpretação do meio social, influenciada pelo sistema de valores dessa pessoa. Invoca que a categorização corresponde à necessidade que todo o indivíduo experimenta de estruturar o seu campo de ação físico e social, para se situar e se orientar numa dada situação, mas toma a forma de uma avaliação com ressonâncias emocionais particularmente intensas. Assim a caracterização dos objetos ou acontecimentos sociais termina muitas vezes num processo de simplificação dicotómica, bom ou mau e mesmo em estereótipos. Exemplifica com exemplos na relação educativa de investigadores americanos que pediram a professores experientes para classificarem provas, estas foram associadas ao acaso a quatro nomes próprios considerados como favoráveis e atraentes e a outros quatro considerados como desfavoráveis e não atraentes. Embora as mesmas provas fossem associadas a nomes diferentes, as que estavam assinadas com nomes favoráveis tiveram uma nota mais elevada, do que as que estavam assinadas com nomes desfavoráveis, com um efeito mais nítido nos nomes de rapazes. O autor refere que categorizar um aluno é

recusar-lhe à partida o acesso a um outro estado, para além daquele em que é encerrado. É para o educador desligar-se voluntariamente e definitivamente dele, condená-lo a resignar-se ou a revoltar-se. Pelo contrário, compreender o que é potencial na criança, descobrir a força que se poderá desenvolver nela, são os únicos procedimentos que provam, que se tem fé nela e na educação e que se respeita a sua liberdade. O autor refere-se ainda a Bonniol, Caverni e Noizet que mostraram que o estatuto escolar do aluno provoca, ora uma sobrevalorização da nota se ele pertence a um grupo forte, ora uma subvalorização se ele está num nível fraco. O conhecimento que o avaliador tem das performances escolares anteriores do aluno, leva-o a procurar uma coerência entre as avaliações sucessivas, o que por vezes é um obstáculo à tomada de consciência das efetivas variações do aluno.

Postic (1985) exemplifica também com a investigação de Robert Rosenthal e de Lenore F. Jacobson que forneceram uma categorização dos alunos levando os docentes a acreditarem que os seus alunos tinham possibilidade de fazer progressos consideráveis. Embora outros autores apresentem uma análise crítica destes trabalhos e concluam, com a ajuda de outras pesquisas feitas na continuação dos resultados da experiência de Rosenthal e Jacobson, que o efeito Pigmalão não foi demonstrado, ele pressupõe uma mudança de atitude do professor e no fim do ano constataram-se progressos significativos nestes alunos. O autor constata que o efeito de expectativa tem mais peso na relação professor aluno do que no comportamento do aluno. Refere que a expectativa leva o docente a seguir mais o aluno, a ocupar-se dele e este, sentindo-se objeto de atenção, de amabilidade, avança no sentido da expectativa do docente. Quando se observa de uma forma seguida os comportamentos do docente, apercebemo-nos que, de acordo com o objetivo da intervenção, eles são regidos pelo estatuto escolar do aluno. Por exemplo, quando faz uma pergunta difícil, o professor olha logo para os melhores alunos, quando se desloca em direção aos alunos para controlar o seu trabalho, ora é para junto dos mais fracos para emitir juízos desfavoráveis, ora para junto dos melhores para os estimular com apreciações positivas. Sprinthall (2000) refere na sua obra a investigação do psicólogo Robert Rosenthal que demonstra, através de uma série de estudos, a importância das expectativas, das atitudes e sentimentos acerca de pessoas ou animais, provando que as expectativas determinam a aprendizagem. Inicialmente Rosenthal utilizou ratos nos seus estudos e demonstrou que quando os experimentadores esperam que os ratos obtenham bons resultados, esses ratos superam os seus congéneres. Se os experimentadores esperam dos ratos um bom desempenho, tendem a encorajá-los, a manipulá-los com mais cuidado, a acariciá-los frequentemente, a incitá-los durante a prova. Em resumo, tratá-los com preocupação e grande cuidado porque é suposto que obtenham um bom resultado. Para permitir compreender os alunos Rosenthal e a sua colaboradora Leonore na escola de Oak-Hall, desenvolveram uma experiência em que informaram um grupo de professores, no início do ano letivo, de que determinados alunos iriam passar por uma fase de crescimento acelerado durante o período escolar seguinte. Para dar credibilidade a esta profecia, afirmaram que um teste especial, o "Teste de Aquisição Forçada de Harvard" tinha sido administrado a todas as crianças dessa escola elementar. Os resultados do teste constituíram a base para a sua alegada previsão. Alguns alunos foram identificados como "em desenvolvimento rápido" embora a seleção tivesse sido feita ao acaso; os alunos identificados, enquanto grupo, não eram mais inteligentes do que os restantes. No final do ano letivo os resultados demonstraram que os alunos inicialmente identificados como pertencentes ao grupo de desenvolvimento acelerado tiveram um desempenho muito superior ao dos outros alunos numa série de testes. O seu rendimento académico melhorou especialmente os níveis de escolaridade mais baixos, os seus QI medidos pelos testes eram significativamente superiores aos dos outros alunos. O estudo tinha demonstrado o efeito de uma profecia autorrealizada.

Quando os professores esperavam que alguns dos alunos passassem por um período de desenvolvimento acelerado esses alunos melhoravam em desempenho acadêmico e inteligência. Uma segunda importante descoberta dizia respeito às atitudes dos professores face às outras crianças, Rosenthal selecionou um subgrupo de alunos, dentro do seu grupo de controlo, alunos que demonstraram progressos intelectuais durante o período, mas que não tinham sido previamente apontados aos professores. Verificou-se que os professores consideravam estas crianças como menos adaptadas, menos interessantes e menos afetivas que as outras. Por outras palavras, os alunos que progrediram por sua conta, que se desenvolveram em termos intelectuais sem que isso tivesse sido previsto, foram percebidos de forma negativa pelo professor. Foi determinado que o efeito Rosenthal se reveste de três componentes; os alunos em relação aos quais se espera que tenham um bom desempenho tendem a apresentar progressos; os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo; os alunos que fazem progressos contrariando as expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor. Após esta experiência, em 1978, Rosenthal exibiu provas de como as expectativas afetam inadvertidamente os resultados. O adulto (professor ou investigador) não procura conscientemente influenciar o resultado embora as atitudes e percepções determinem o modo como interagem.

Sprinthall (2000) refere também os estudos de Jere Brophy e Thomas Good que concluíram que as expectativas dos professores podem funcionar como profecias auto realizadas. Neste estudo não é fornecida, aos professores, nenhuma informação falseada, em vez disso, são simplesmente observados. Caso os comportamentos observados e registados revelem diferenças entre as crianças, as características dessas crianças são analisadas. As diferenças no comportamento dos professores relativamente aos alunos com alto e baixo aproveitamento podem ser consideradas como um índice do seu reportório habitual de diferenças no ensino. As observações na sala de aula revelam que o uso desses comportamentos está relacionado com o estatuto do aluno. Norman A. Sprinthall recorda a profecia autorrealizada que surgiu há cerca de 70 anos. Um cavalo alemão que ficou conhecido por Hans esperto ganhou fama pela sua capacidade para somar, subtrair, multiplicar e dividir, batendo com a pata no chão. Um psicólogo de nome Pfungst (1907) depois de longos estudos descobriu que as pessoas que colocavam as perguntas indicavam involuntariamente ao cavalo a resposta certa, levantando ligeiramente a cabeça imediatamente antes de o cavalo atingir o número exato de pancadas. Ele descobriu que a maior parte dos humanos que questionavam Hans lhe davam alguma indicação de modo não convencional, levantando a cabeça, erguendo as sobrancelhas ou mesmo dilatando as narinas. Pfungst concluiu que perdera demasiado tempo à procura no cavalo daquilo que deveria ter antes procurado nas pessoas. Rosenthal (2000) seguindo esta pista e tendo em conta que as expectativas dos professores não constituem, na maior parte dos casos, intenções conscientes e que os canais não-verbais são o principal modo de transmissão, executou alguns estudos como teste "Profile of Nonverbal Sensitivity (Perfil de Sensibilidade Não Verbal PONS)" que avalia a capacidade de ler nas entrelinhas e de compreender o que a pessoa realmente quer dizer, mesmo com o conteúdo encoberto. Rosenthal indica pelos seus trabalhos que as pessoas não podem de facto esconder as suas verdadeiras atitudes, mascarar os seus verdadeiros sentimentos. A maior parte dos alunos conseguem ler no professor, o tom de voz, a expressão facial, a postura, o contacto visual e outros aspetos da linguagem do corpo que atuam como canais enviando mensagens claras acerca das verdadeiras expectativas. As expectativas representam uma profecia auto realizada e segundo a linguagem corporal transmite a mensagem tanto positiva como negativa.

São vários os campos de pesquisa sobre as expectativas do docente que se poderiam

explorar refere Postic (1985), o primeiro diz respeito à variável sociológica, tratar-se ia de aprender, de uma forma diferencial, as expectativas que os docentes manifestam em relação aos alunos, nomeadamente aos dos meios socioculturais desfavorecidos, em função da sua representação, dos pais e da categorização que fazem do seu estatuto sociocultural, com base na profissão e na escolarização. A linguagem da criança serve também como critério discriminante, desde que a criança entre na escola, o docente confere-lhe um estatuto baseado na sua origem social, na qualidade do seu vocabulário e na sintaxe que utiliza. A linguagem da criança e dos seus pais provoca uma expectativa que ora é desfavorável ora favorável ao aluno, mas uma expectativa favorável arrisca-se a causar-lhe prejuízo se os seus resultados escolares não corresponderem à expectativa do docente. Constata-se este fato a respeito de crianças de um meio com um estatuto cultural elevado; os docentes esperam da criança um nível elevado de comportamento e não lhe perdoam o fato de ela não conseguir estar à altura que eles imaginam. Fica-se tanto mais decepcionado quanto mais a expectativa se situa num plano elevado. O segundo plano de pesquisa seria o psicossociológico, são dadas etiquetas aos alunos que entram na escolarização conforme o estatuto da família e o critério de comportamento escolar esperado em relação a esse estatuto. Postic (1985) a partir de Gilly, refere-se a um estudo que mostra que em igualdade de quociente de inteligência e de sucesso escolar, os alunos de meios de fraco nível socioeconómico são no seu conjunto descritos menos favoravelmente do que os alunos dos meios socioeconómicos elevados. Observa que a representação desfavorável de que seriam vítimas os alunos dos meios sociais desfavorecidos, tem sido muitas vezes evocada em críticas dirigidas contra as pedagogias de compreensão porque os objetivos e os planos pedagógicos postos em prática correspondem a expectativas pessimistas relativas às possibilidades dos alunos e por um processo de causalidade circular, conservando-se a mediocridade dos resultados escolares, aumenta a representação desfavorável dos alunos. Esta etiqueta é transmitida ao longo da escolaridade do aluno.

2.1.3.1 Características dos Alunos que Afetam as Expectativas do Professor

Como foi anteriormente mencionado Sprinthall (2000), refere os estudos de Rosenthal para demonstrar que as características dos alunos afetam as expectativas dos professores. Considerou como variável a aptidão dos alunos em termos de desenvolvimento acelerado, mas também outras características que têm impacto sobre as expectativas, como a classe social e a origem étnica. No que respeita à classe social, Becker (1963) verificou que os professores consideravam os alunos provenientes da mesma classe social que a sua, como os melhores alunos. Eram bem apresentados, sossegados, asseados e seguiam as suas instruções. Os professores atribuíam aos alunos das classes mais baixas conotações pejorativas. Em relação às crianças das classes mais altas, consideravam-nos bons alunos, inteligentes, rápidos na resposta mas muito difíceis de ensinar por estarem habituados a dispor de todas as coisas e por terem receio de represálias por parte dos pais. Investigações mais recentes e de orientação mais psicológica têm validado o trabalho de Becker acerca da importância da classe social. Quando a classe social dos alunos difere da do professor sobretudo se os alunos são oriundos de uma classe sócio económica mais baixa que a do professor, existe a possibilidade real de este esperar sistematicamente menos e exercer um ensino menos eficaz com essas crianças. Quanto à origem étnica, Eleanor Leacock (1981) em Nova Iorque examinou os resultados escolares de alunos cuja origem étnica era diferente da do professor. Os investigadores foram para as salas de aula e observaram o comportamento do professor e verificaram o aproveitamento do aluno. Como resultado descobriram um padrão sistemático de atitudes e expectativas negativas em relação aos negros

de classe social baixa. A generalidade dos professores esperava menos desses alunos do que das outras crianças para além do mais as expectativas dos professores iam declinando conforme os alunos se iam mantendo.

Sprinthall (2000) classifica as atitudes do professor em três áreas gerais, atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio. As atitudes dos professores face à aprendizagem frequentemente confluem na crença de que o conhecimento é a verdade, a partir desta crença, os professores esperam que os alunos procurem a única resposta correta para os problemas colocados na sala de aula. O autor descobriu que o nível conceptual dos professores influencia o modo como ensinam. Professores de nível conceptual baixo tendem a ser mais autoritários do que os professores com níveis mais altos e os primeiros tendem também a usar um único método de ensino com todos os alunos. As atitudes dos professores face aos alunos influenciam igualmente o seu estilo de ensino. A importância da profecia, levada a cabo por Rosenthal e Jacobson, ilustra a importância de tais atitudes, as características dos alunos fazem com que os professores tratem alguns alunos de forma negativa, reduzindo a sua possibilidade de sucesso académico. A classe social, a raça, o facto de ter sido criado numa família mono parental, o temperamento, o sexo, o rendimento académico, são alguns dos fatores que influenciam as atitudes dos professores.

Os professores não podem ser isentos de valores na sua interação com os alunos, devem esforçar-se por incorporar no seu ensino um modelo concebido para promover o crescimento do aluno, tanto no domínio da competência nas disciplinas académicas, como no dos valores necessários para o futuro exercício da cidadania em sociedade. Algumas investigações propõem-se investigar sobre as condições que potenciam o sucesso da aprendizagem em sala de aula, a partir da organização da escola, do aperfeiçoamento de estratégias capazes de implicar transformações das concepções e das práticas. Pretende-se que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas económicas, culturais, familiares, consigam ter sucesso na sua aprendizagem. A diversidade de interesses e mesmo o défice que cada um apresenta são considerados fatores de enriquecimento que potenciam o desenvolvimento. Assim também os alunos com necessidades educativas especiais passam a ser um estímulo promotor de estratégias destinadas a criar um ambiente mais rico. De uma forma geral, esta orientação permite o reconhecimento da individualidade como algo que deve ser respeitado e valorizado (Ainscow, 1997).

2.2 A Perceção do Professor: Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica, constitui uma das questões que maior interesse e discussão tem provocado entre os professores, psicólogos, psicossociólogos, autoridades educativas e de maneira geral entre todos os que são confrontados com os problemas postos pelas interações entre os intervenientes no ato educativo. As alterações que se têm verificado na estrutura de estatuto e papéis do professor, as influências, cada vez mais acentuadas, de modelos culturais sobre a instituição escolar, as inter-relações escola-sociedade, têm contribuído para tornar mais atual o debate em torno da relação pedagógica.

O sucesso da dinâmica da sala de aula, parte da sua organização de forma a assegurar uma aprendizagem de sucesso para todos, envolvendo os alunos nas atividades propostas. Em cada turma está presente um potencial rico em experiências e desafios que o professor pode aproveitar, devem experimentar novos métodos, explorar novas formas de desenvolver a sua prática, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social e que os alunos têm

a capacidade de contribuir para a respetiva aprendizagem. Os professores obtêm assim uma participação ativa e uma sala de aula inclusiva. Segundo Ainscow (1997) de acordo com Huberman, esta orientação acompanha o pensamento atual no mundo da formação dos professores em que se aceita, de forma crescente, que a prática se desenvolva a partir de um processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua atuação e as suas respostas à luz do "feedback" dos elementos da sua classe. As mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus repertórios, em resposta a circunstâncias imprevistas.

Como já foi averiguado em investigações anteriores, as perceções do status socioeconómico, da raça, do sexo, influenciam as escolas, as instituições e a própria sociedade. Deste modo será importante averiguar de que modo estas perceções influenciam a dinâmica na sala de aula, uma vez que a orientação baseada na deficiência irá influenciar o modo como encaramos a diferença. Como professores devemos questionarmo-nos de que modo esta orientação influenciou a nossa perceção. Também as estratégias de ensino nascem das perceções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos, a sua elaboração, seleção e utilização de determinada abordagem, os métodos mais eficazes, correm o risco de se anularem nas mãos de um educador que implicitamente ou explicitamente encaram um aluno como limitado e com fraca possibilidade de recuperação. Assim como refere Ainscow (1997) é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades de aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores.

2.2.1 A Relação Pedagógica: Atitudes Promotoras de Desenvolvimento na Relação Professor/Aluno

As reformas educativas e curriculares mais recentes apontam para o desenvolvimento em simultâneo dos fatores pessoais, subjetivos e objetivos, que carecem de uma mudança de atitudes por parte dos professores para a sua efetiva concretização. Segundo Sprinthall (1997), o professor exerce uma influência determinante na sala de aula, estabelece as regras, organiza a matéria, define calendário, o professor é o orquestrador da aula. O autor interrogou-se sobre a influência positiva ou negativa do professor na organização da aula e considera que a maneira como pensa e se sente em relação ao ensino, à matéria e aos alunos cria uma determinada atmosfera ou clima. Deduz que uma vez que as atitudes e perceções exercem uma influência considerável é necessário examiná-las. Do mesmo modo que os antigos filósofos gregos conheciam a importância do autoconhecimento, conhecer-se a si próprio enquanto professor representa pois uma sensibilidade essencial e uma tomada de consciência absolutamente necessária.

O ensino é um processo humano de interação, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental. As atitudes traduzem-se em estruturas comportamentais, que se constroem ao longo da vida e que resultam em aceitação ou rejeição. Landsheere (1979) refere que a atitude é concebida como uma organização emocional motivacional, perceptiva e cognitiva durável de crenças relativas a um conjunto de referentes que predispõem o indivíduo a reagir positivamente ou negativamente aos objetos ou aos referentes. Por sua vez o autor afirma que as atitudes do educador condicionam a sua influência pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem é um sistema mediatizado pelas perceções entre o aluno e o professor cuja função assenta numa relação de poder. Por um lado para o aluno, o professor representa

simultaneamente um indivíduo e uma personagem. Os professores são para o aluno o primeiro adulto, fora da família estabelecendo uma relação diferente da familiar, mais distanciada e mais coletiva, exigindo ao aluno uma vivência interpessoal diferenciada. Para os professores a relação educativa é provocadora de memórias passadas, o professor na sua relação com os alunos revê, consciente ou inconscientemente, o seu passado que atua, seja para compreender, seja para rejeitar. Pelos motivos expostos, as atitudes dos intervenientes na escola deveriam ser alvo de análise, de forma a modificar as atitudes negativas é necessário reconhecer e refletir para melhor gerir os afetos projetados.

Como já foi anteriormente referenciado as variáveis como a classe social, o poder económico, a etnia, a estrutura familiar e o percurso escolar favorecem a criação de estereótipos que vão influenciar as interações professor-aluno. A polémica gerada por estes estudos levou vários autores a continuarem a aprofundar as implicações das expectativas nos resultados académicos dos alunos.

Rosenzweig (2007) desenvolveu importantes estudos experimentais que permitiram clarificar as expectativas entre aluno/professor/alunos, baseadas no conceito cognitivo da representação. Outros investigadores mais tarde constataram que os alunos bem considerados nas características pessoais associadas ao sucesso académico, também são representados de forma favorável noutras características de âmbito sócio afetivo. Este fenómeno, apelidado por efeito de auréola (hallo), pode ser corporizado em exemplos como, os melhores alunos são os mais bonitos, os que têm comportamentos agressivos são aqueles com mais dificuldades de aprendizagem. Também na sala de aula, a representação que o professor faz dos alunos vai repercutir-se nos comportamentos verbais e não-verbais, o professor faz mais perguntas aos melhores alunos, espera mais tempo pelas suas respostas, ajuda-os quando dão uma resposta errada, desculpa-lhes mais facilmente as falhas, repara mais quando pedem a palavra, mantém uma maior proximidade e contato ocular, admoesta menos quando emitem comportamentos perturbadores, resultando daí condições diferenciadas de interação e de tempo de ensino para os alunos considerados bons e maus.

A construção da personalidade depende das relações sociais do modo como se é entendido pelos outros do sentimento de satisfação entre os outros, assim como a orientação, o dinamismo, a integração interna da personalidade são fatores dependentes das relações e das atitudes sociais. Por isso é importante construir de nós próprios, uma imagem realista, completa e estável, realizar condições que permitem uma avaliação positiva de nós, alcançar um sentimento natural de igualdade com os outros sem sentimento de superioridade nem de inferioridade, ser aberto à crítica, sem perder confiança, ser tolerante com o fracasso e a frustração procurando superar a dificuldade, permitir-se satisfações e ócios sem sentimento de culpabilidade, aceitar-se na sua situação específica de sexo e de idade.

A definição de competências que permite produzir uma aprendizagem de sucesso torna-se uma tarefa difícil. O professor desempenha diferentes papéis de acordo com os diferentes modelos e estratégias de ensino, tornando-se assim controverso quais os que devem ser destacados.

Com base nas afirmações anteriores, podem estabelecer-se áreas de competência dentro de três dimensões: pessoal, docente e institucional;

- O professor deve ser uma pessoa bem formada, com atitudes adequadas para com aqueles com quem contacta no processo de ensino-aprendizagem. A dimensão pessoal na ação do professor envolve as características humanas, o nível de desenvolvimento pessoal, o estilo próprio, a maneira de estar no mundo, fatores que têm grande influência no modo como desempenha o seu papel.

- O professor deve ser um bom "decisor" pedagógico e um agente de ensino com conhecimentos e aptidões para conceber e conduzir atividades de ensino. A compreensão clara do processo de ensino é essencial para reorganizar tarefas pedagógico-didáticas básicas em duas fases diferentes a de planejamento e a de condução do ensino, ou seja a não interativa e a interativa.

- O professor deve estar apto a assumir um papel institucional porque está ligado a uma instituição social e é membro de uma profissão reconhecida. O papel institucional do professor define o âmbito da sua participação em atividades de desenvolvimento do ensino enquanto profissão e na melhoria do sistema educativo.

- O professor deve ser um agente modificador de pessoas e, através das pessoas, de escolas. O conceito de ensinar inclui a procura constante de melhores maneiras de o fazer. Uma preocupação fundamental deste modelo de programa é o papel do professor como investigador e inovador do processo de ensino. Não há fórmulas de ensino aplicáveis pelos professores em todas as circunstâncias e a todos os alunos; não há métodos aplicáveis em todos os contextos, em qualquer momento e sob quaisquer condições; não há teorias da educação, princípios de aprendizagem, tecnologias de ensino universalmente aceites, das quais se possa derivar um único perfil de professor adequado em quaisquer circunstâncias. O papel do professor consiste em escolher de uma enorme variedade de alternativas, pressupostos sobre valores, princípios científicos e procedimentos técnicos e em estar apto a justificar as suas decisões, de acordo com as circunstâncias concretas do ensino no momento e no local em que exerce as suas funções docentes. A missão profissional do professor pode ser interpretada como a criação de uma maneira de pensar, de analisar e de lidar com o processo de ensino-aprendizagem de um modo flexível e diferenciado. O papel do professor consiste em ser um "decisor" consciente da sua teoria de ensino e da sua prática pedagógica. Quer a teoria quer a prática devem ser validadas pelo quadro analítico que aqui se propõe: olhar o ensino de diferentes perspetivas, analisar múltiplos aspetos do processo de ensino-aprendizagem, combinar estratégias pedagógico-didáticas com as características dos "aprendentes" e os objetivos a atingir.

Ensinar é um processo de interação entre pessoas em que o professor tem de estar consciente das suas atitudes pessoais e da sua influência no processo ensino-aprendizagem. Tornar-se um professor (Fuller & Bown, 1975) é um empreendimento humano de crescimento pessoal e social. O objetivo é maximizar a relevância pessoal das experiências formativas a proporcionar ao professor a consciencialização e análise do processo de ensino como um processo de interação humana onde as atitudes, relações e aptidões interpessoais servem o propósito de facilitar o crescimento individual, a aprendizagem e a socialização do educando:

- Perceções, imagens e expectativas do professor relativamente e si próprio, ao seu papel e ao seu modo de ensinar,

- Perceções e expectativas do professor acerca dos alunos (consciência da influência das atitudes e dos juízos de valor do professor sobre os alunos e o próprio processo de ensino aprendizagem),

- Consciência, aceitação e apreço, por parte do professor, das diferenças individuais dos alunos (empatia com os outros),

- Aptidões de interação pessoal e de dinâmica de grupos.

Segundo Sprinthall (2000), as atitudes dos professores podem ser agrupadas em três categorias relacionadas entre si; as atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio:

- Sobre as atitudes face ao ensino e à aprendizagem existem muitos pressupostos divergentes. A atitude mais difundida nas escalas é a crença de que conhecimento é igual à verdade.

Os professores e os alunos têm tendência a acreditar que existe uma resposta para cada pergunta, que a verdade é conhecida e que a voz do professor é uma máxima. O professor tem de ter a cautela e o discernimento para transmitir ao aluno que o conhecimento não é fixo nem imutável,

- As atitudes face aos alunos são importantes na construção do ambiente da sala de aula. O clima de aprendizagem é subjetivo e os alunos são peritos em determinar se o professor gosta ou não do aluno. Este sentimento é evidente e o aluno lê nas atitudes do professor. Embora não seja intencional, as expectativas do professor face aos alunos influenciam o seu desempenho como comprovou Rosenthal nas suas investigações. É muito importante que o professor tenha consciência desta realidade de forma a fugir à discriminação e possa proporcionar melhores aprendizagens,

- As Atitudes face a si próprio são o modo como os professores se vêem e se sentem em relação a si próprios, fatores que determinam o clima na sala de aula e o desempenho dos alunos. Por um lado a autoconfiança, o equilíbrio e o autocontrolo do professor estabelece uma atmosfera de cooperação e de aprendizagem na sala de aula. Por outro um professor ansioso, trémulo e inseguro, estabelece um clima oposto.

Marshall McLuhan referido por Sprinthall (2000) refere que o conteúdo verbal de uma mensagem é interpretado em função do modo como é transmitida. O tom de voz, as inflexões, a expressão facial, a postura, os sinais verbais, visuais e auditivos transmitem a verdadeira mensagem. Uma atitude negativa na sala de aula reflete-se num meio negativo que por sua vez cria uma atmosfera em que aprendizagem e o desenvolvimento dificilmente podem ocorrer. Os alunos são suficientemente perspicazes para moldarem os comportamentos perante as interpretações das atitudes. As atitudes dos professores determinam ou influenciam as atitudes que os alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem.

2.2.2 Relação Pedagógica na Educação Inclusiva

A escola de hoje apresenta uma heterogeneidade social e cultural muito variada que interfere na sua organização. Esta realidade pressupõe que se reconheça o direito à diferença e se procure na diversidade o enriquecimento da comunidade. As escolas devem gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de sucesso para todos. Para que possa ser uma realidade a escola para todos, torna-se necessário assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais.

Para Marcel Postic citado por Cadima (1995), a função do professor é simultaneamente técnica e relacional, o aluno não dará um salto em frente a não ser por uma tomada de consciência fundamental, a consciência das suas falhas, da inadaptação dos caminhos que segue do ponto de vista intelectual, e se tiver a certeza que o professor lhe dará não só os meios de progredir, mas também que o acompanhará na sua evolução.

O professor deve garantir aos seus alunos um clima de sala de aula tranquilo e seguro que lhe garanta a assimilação de conceitos cognitivos e sociais. Pois como referem os autores Benavente (1993), Perrenoud (1995) e Cadima (1995), criar um clima propício à assimilação dos conceitos passa pelo reconhecimento do aluno enquanto pessoa com interesses específicos, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. A autora diz ainda que a aceitação da diversidade e pluralismo exigem o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens e que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata

de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe. A diversidade de conhecimentos, de formas de comunicação e de expressão, a idade, o ritmo, o saber fazer e o saber estar difere de aluno para aluno. Na escola inclusiva, como refere Cadima (1995), todos somos iguais em direitos, mas todos somos diferentes. A diferenciação pedagógica consiste na capacidade do professor ajustar a sua prática à singularidade de cada aluno, por isso é determinante que os professores tenham autonomia suficiente para tomar decisões imediatas tendo em conta a especificidade de cada um.

As estratégias de ensino nascem das perceções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos, a sua elaboração, a seleção e a utilização de determinada abordagem, os métodos mais eficazes correm o risco de se anularem nas mãos de um educador que implicitamente ou explicitamente encaram um aluno como limitado e com fraca possibilidade de recuperação. Como refere Ainscow (1997) é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das conceções baseadas na deficiência. Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades de aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores. Todas as crianças querem aprender e o movimento inclusivo considera que o local ideal para realizar aprendizagens e socializar será na companhia dos seus pares.

A investigação demonstra que as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no autoconceito e no sucesso dos alunos (Porter, 1994). Certas perceções (status socioeconómico, raça, sexo) influenciam as escolas, as instituições e a própria sociedade. Deste modo será importante averiguar de que modo estas perceções influenciam a dinâmica na sala de aula, uma vez que a orientação baseada na deficiência irá influenciar o modo como encaramos a diferença. Como professores devemos questionarmo-nos de que modo, esta orientação influenciou a nossa perceção.

A filosofia subjacente à educação inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis. Num programa inclusivo, o professor do regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação. Nesta perspetiva a focalização é efetuada na turma em vez do aluno, avaliam-se as condições de ensino-aprendizagem e opta-se pela resolução cooperativa de problemas com estratégias diversificadas. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso. (Unesco, 1994; Ainscow, 1995).

A sala de aula é por excelência um local privilegiado para a realização e concretização de aprendizagens diversificadas. A organização do espaço pressupõe o estabelecimento de laços afetivos e de pertença por parte dos alunos e do professor. A utilização adequada do espaço é um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que se proporciona. (Sousa, 2013). O essencial é que a organização e a cooperação favoreçam intervenções didáticas mais eficazes, um melhor acompanhamento dos alunos, uma individualização diferenciada dos seus percursos, uma avaliação realmente formativa (Perrenoud, 2000).

Para a construção de uma escola para todos, temos de ter consciência das dificuldades dos professores em interagirem com os alunos com N.E.E, em contexto de sala de aula. Todos

sabemos que as atitudes do professor são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à comunicação. Contudo, há necessidade de saber como comunicam os professores dentro da sala de aula com esta população e quais as suas necessidades, pois, só após a análise de diferentes contextos, se poderá concluir como se processa a interação dos professores com as crianças e jovens com necessidades especiais.

Para um bom funcionamento da educação especial, devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizacional e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adaptações melhoram a qualidade da educação prestada, favorecendo, desta forma, todos os alunos.

2.2.2.1 O Papel da Escola na Educação Inclusiva: Da Exclusão à Inclusão

Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J. (2004) afirmam que quando uma escola estabelece entre os seus objetivos a inclusão de todos os alunos, é mais simples transferir a estratégia para a prática educativa nas salas de aula. Por isso a escola tem um papel fundamental na inclusão ao nível da aprendizagem, no fornecimento de materiais didáticos adaptados e na formação de professores. A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais depende não só da prática pedagógica ou da formação do professor, exige atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos integrados, a família, a comunidade, fatores socioeconómicos e socioculturais.

Uma escola inclusiva tem como missão potenciar novas práticas de ensino e de adaptação ao currículo escolar. Coll, C. et al (2004) afirmam que a participação da escola deve passar primeiramente pela transformação do currículo adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes dos seus alunos.

Os objetivos estão definidos, mas os obstáculos, as dificuldades para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva, estão ainda presentes. Baptista (2011) refere que a exclusão parece estar inscrita nos genes do ser humano. Excluimos os que não são da nossa raça, os que não pensam como nós, os que não são da nossa religião, do nosso partido político, da nossa condição social. Excluimos os diferentes, excluimos os deficientes. A própria escola está envolta no paradigma da exclusão na prática da seleção, da retenção e embora a inclusão seja uma realidade encontra resistência em todos os atores, docentes, pais, alunos e até no próprio Ministério da Educação que impõe um regime de avaliação e um sistema de exames que implica a exclusão.

Baptista (2011) refere-se a João Barroso que indica que na escola existem várias formas de exclusão; a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora; exclui porque põe fora os que estão dentro; exclui incluindo e exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido. Justifica desse modo não só a exclusão histórica do passado mas também a realidade presente, atual que os governantes e profissionais de educação disfarçam sob o lema da inclusão. O autor, a partir das quatro dimensões da exclusão de João Barroso complementa referindo que:

- Mesmo que Declaração Universal dos Direitos Humanos diga que "toda a pessoa tem direito à Educação" e que a Declaração de Jomtien (1990) se esforce para assegurar o direito à educação para todos, o acesso há escola é negado a muitos milhões de crianças,

- Muitos milhões de alunos ainda abandonam ou são excluídos precocemente da escola. Vários estudos indicam que a percentagem de retenção em alguns países é ainda muito elevada,

- A escola ainda não aprendeu a educar os alunos deficientes, com dificuldades de aprendizagem ou simplesmente diferentes (alunos desprotegidos, desfavorecidos, oriundos de ambi-

entes familiares e sociais desestruturados, famílias do rendimento social mínimo, das famílias dos países de língua oficial portuguesa, as crianças de etnia cigana, crianças com perturbações psicológicas e afetivas e ainda alunos de outros grupos étnicos e linguísticos minoritários). Esta população escolar levanta dificuldades aos professores e profissionais quer no seu acompanhamento, quer na identificação, na aplicação da CIF e no posterior enquadramento no DL 3/2008, de 7 de janeiro. O paradigma da exclusão continua a ser imposto por muitos sistemas educativos e por muitas escolas, mesmo quando afirmam o princípio da inclusão. Baptista (2011) declara que uma escola não se torna inclusiva pelo simples facto de receber todos os alunos que a procuram, é necessário também que tenha respostas qualificadas e especializadas.

Baptista (2011) refere ainda que o paradigma da exclusão nasceu com a escola de massas, no fim do século XVIII e início do século XIX e tem origem na organização do ensino por classes de nível. A distribuição de alunos por grupos turma poderia ter sido organizada por níveis de conhecimento ou por idades, optou-se pelo primeiro critério que tem implícito o critério da exclusão, os alunos que não atingem o patamar são excluídos através de exames ou no final do ano letivo. A organização das turmas por idades tem implícitos melhores resultados, os alunos não são confrontados com o fracasso e não são comparados uns com os outros, os professores são treinados para trabalharem com classes heterogéneas, de níveis diferentes. A progressão faz-se automaticamente de acordo com o perfil e as competências do aluno, previne-se o fracasso antes de ocorrer. Os professores do 1º ciclo foram formados para trabalharem com vários níveis na mesma sala e fazem-no com muito sucesso. Organizam várias atividades e ambientes tendo por base o trabalho autónomo do aluno, sob a orientação do professor. O autor continua defendendo que este modelo de organização das turmas revelou maior eficácia, tende a aumentar o tempo de trabalho autónomo pelos alunos e a diminuir o tempo de exposição pelo professor. "Os alunos aprendem melhor fazendo do que ouvindo, o que requer um grande equilíbrio na natureza das atividades de aprendizagem, implicando necessariamente o trabalho e a participação efetiva do aluno" (Baptista, 2011, p. 37). Esta é uma estratégia de sucesso na escola atual para todos os alunos, sobretudo os que têm dificuldades ou que simplesmente não têm acompanhamento em casa. Organização de atividades múltiplas com base no trabalho autónomo dos alunos, sob a orientação do professor, à medida das suas necessidades, atendimento em pequeno grupo ou individual.

2.2.2.2 Organização da Escola Inclusiva: Diferenciação Pedagógica, de Métodos e Recursos e de Avaliação

Acerca da formação de professores, Ribeiro et al. (2003) afirmam que não há um aluno-padrão, como frequentemente a formação de professores faz crer, por isso o professor deve ser preparado para ultrapassar os problemas e as dificuldades que vão surgindo ao longo da sua carreira. Estes autores, num estudo realizado a respeito da inclusão escolar, indicam quais os pontos essenciais a ter em conta em situação de inclusão escolar:

- Identificar os alunos com necessidades educacionais específicas e conhecer metodologias para os auxiliar,
- Aprofundar o conhecimento sobre a relação da escola com a família e o conhecimento sobre o desenvolvimento escolar do aluno,
- Aprofundar conhecimentos sobre planificação, sobre avaliação, métodos especiais de leitura e escrita, técnicas de expressão e linguagem adaptadas a alunos com N.E.E,
- Saber adaptar atividades ao ritmo e às dificuldades dos alunos.

Embora estes pontos sejam facilitadores da inclusão ao nível da prática pedagógica,

a atitude do professor é de uma importância extrema, acima de tudo, o professor deve ter em mente o respeito e a aceitação com o próximo, quanto às suas limitações. Ferreira & Guimarães (2003) dizem que se caminha, em direção à era das relações, o que envolve a unicidade com o real, a integração do homem com a natureza, a crença na existência de pontos distintos e a prevalência de formas mais elevadas de cooperação entre os seres. É a era da autoconsciência, do respeito ao espírito humano, às diferenças e à diversidade cultural. Esta afirmação traduz-se em novos ambientes e aprendizagens diversificadas, a fim de atender às diversidades e aumentar as oportunidades de todos.

Na escola inclusiva, a uniformidade não existe. A diversidade dos alunos, pressupõe uma organização diferenciada quer ao nível da pedagogia, dos métodos e dos recursos e da avaliação. Uma escola diferenciada permite equilibrar as diferenças, permite que todos alunos obtenham sucesso. Para poder diferenciar, organizar as tarefas e os processos de interação é necessário conhecer as diferenças, as características e as necessidades de cada aluno. O apoio deixa de ser compensatório, suplementar para remediar as lacunas, os problemas académicos e aplicam-se as estratégias de diferenciação tendo em conta a diferenciação pedagógica, como consta nos documentos legais recentes. Estes consagram nos seus textos, medidas de apoio pedagógico numa perspetiva diferenciada resultando em estratégias específicas integrando o mesmo currículo.

A Pedagogia diferenciada significa educar ao ritmo de cada um, ao invés de ensinar a muitos como se fossem um só. A escola inclusiva deve desenvolver uma flexibilidade curricular ao nível dos conteúdos, dos métodos, dos materiais e das modalidades de avaliação. O sistema de ensino atual tem ainda alguma dificuldade em aceitar e trabalhar com as diferenças, estas são sancionadas e transformadas em desigualdades escolares. Muitos alunos, sem deficiências sensoriais podem requerer adequações curriculares, a língua, a cultura, as capacidades, os interesses têm de ter recetividade por parte do professor e devem ser contextualizadas à realidade dos alunos, não se trata de comprometer a educação, facilitar mas proporcionar a cada um, tarefas de acordo com as suas capacidades. Como refere a Unesco, (2004), é fundamental fazer uma avaliação para adaptar os programas às suas vivências, aos seus interesses e ao seu perfil de aprendizagem, procurar o melhor caminho para os orientar com eficácia. Segundo o documento da Unesco referido por Baptista (2011), o currículo inclusivo visa o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo que são os pilares da educação do século XXI, o conhecimento destes pilares permite ir de encontro às pessoas e descobrir as suas capacidades.

A flexibilidade curricular não pretende ultrapassar o currículo formal, mas sim a sua adaptação às necessidades dos alunos. A gestão dos conteúdos é efetuada de acordo com o currículo formal tendo por referência o aluno, os conhecimentos adquiridos ou por adquirir. O cumprimento do programa não se sobrepõe ao aluno impossibilitando-o de obter sucesso no desempenho das tarefas. Neste âmbito, o papel do professor é muito importante, este deve ser capaz de conceber e pôr em prática as adequações necessárias, partindo das competências individuais e não ser um mero transmissor de um programa. Baptista (2011), a propósito da Conferência de Jomtien refere a insistência no aprender, na aprendizagem, nas pedagogias de aprendizagem, no aprender a aprender que representa uma alteração no sujeito da ação, deslocando o protagonismo do professor para o aluno, numa aprendizagem ativa que envolve um processo de participação partilhada.

A mudança de papéis professor/aluno permite a pedagogia diferenciada, o professor coordena e acompanha o trabalho realizado em função das necessidades e prioridades e o aluno desenvolve as tarefas. Assim o aluno aprende mais e melhor, aplica-se na satisfação de descobrir e de apresentar o seu trabalho.

Dentro dos parâmetros anteriores, como é definida a avaliação do aluno? A avaliação é formativa, centra-se na aprendizagem e envolve todos os intervenientes, deve ser encarada como uma recolha e tratamento de dados quantitativos e qualitativos que mediante um juízo de valor, determinam a aquisição das metas propostas, com o objetivo final de melhorar a qualidade das aprendizagens.

Citando Baptista (2011), a escola inclusiva requer uma grande flexibilidade curricular, uma grande versatilidade nos modos de ensinar e de aprender, uma mudança radical nas modalidades de avaliação. Os alunos assumem novas responsabilidades e os professores novas funções. A heterogeneidade e a diferença nos alunos implicam uma grande diferenciação pedagógica. Estas mudanças passam por uma avaliação formativa ao serviço dos alunos e das aprendizagens e uma revalorização da profissão docente e da formação de professores.

De acordo com o Dec. Lei nº 3/08 de 7 de janeiro, no âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho. A intervenção dos professores assenta em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada, de forma, a efetuar uma regulação individualizada dos processos e percursos de aprendizagem, competindo aos profissionais encontrar estratégias de ensino adequadas às formas de aprendizagem dos alunos.

O Programa Educativo Individual é elaborado, conjuntamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem com ele trabalha diretamente. Sempre que se considere necessário, poderá ser solicitada a participação de outros elementos do departamento de educação especial, dos serviços técnico-pedagógicos de apoio aos alunos ou de outros serviços, designadamente, os centros de saúde, os centros de recursos especializados. As medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem são:

- a) Apoio pedagógico personalizado,
- b) Adequações curriculares individuais,
- c) Adequações no processo de matrícula,
- d) Adequações no processo de avaliação,
- e) Currículo específico individual,
- f) Tecnologias de apoio.

Entende-se por apoio pedagógico personalizado o reforço de estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e o reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no âmbito do grupo ou da turma e o reforço e desenvolvimento de competências específicas. Esta apenas requer a intervenção direta do docente de educação especial quando, no PEI do aluno, se preveja a necessidade de realizar atividades que se destinem ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, não passíveis de serem efetuadas pelo docente responsável de grupo, turma ou disciplina.

Aos professores de educação especial compete lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, defi-

nidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio. Entende-se por competências específicas, entre outras, as que são desenvolvidas no âmbito da aprendizagem do Braille, da orientação e mobilidade, do treino de visão, da leitura e da escrita para alunos surdos (competências de escrita transversais ao currículo), da comunicação aumentativa e alternativa. (Educação Especial: Manual de Apoio à Prática, 2008).

2.3 Promoção do Desenvolvimento: Atitudes na Relação Pedagógica Inclusiva

A atitude é uma temática complexa que tem sido objeto de estudo ao longo das décadas. As atitudes são frequentemente apresentadas como processos dicotómicos, como tensões bipolares que ora têm tendência para nos aproximar ora para nos afastar do objeto no qual se projeta a atitude (Trillo, 2000).

Vários investigadores pronunciaram-se sobre este conceito. Allport (1935) menciona que as atitudes não são inatas, são fomentadas por estímulos externos, aprendem-se e vão-se modelando ao longo da vida. Refere ainda que estas são processos mentais individuais, que determinam as respostas potenciais e reais de cada pessoa num momento social. O mesmo autor, refere em 1954, que a atitude é um estado mental ou neuronal, organizado através de experiências, que exerce uma influência direta e ou dinâmica, sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações com os que está relacionado. Para Rosenberg (1960), as atitudes são predisposições que respondem de uma determinada forma face a uma classe específica de objetos. O investigador Triandis (1972) refere que a atitude é uma ideia prevista de uma carga emocional que predispõe a uma série de ações perante um determinado tipo de situações sociais e Rajecki (1982) relata que as atitudes, não se limitam a perceber o objeto e efetuar uma descrição narrativa do mesmo, implicam juízos avaliativos que a pessoa efetua através de uma avaliação prévia e deliberada de objetos de atitude. Segundo Azjen (1988) a atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento, ao que o autor Lamberth (1989), acrescenta que as atitudes são uma resposta avaliativa, estável, em relação a um objeto, que tem componentes e consequências cognitivas, afetivas e comportamentais. Os autores Wilson & Akert (1997) referem que as atitudes são constructos hipotéticos que permitem a integração conceptual de três dimensões que formam uma estrutura relativamente estável, a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. Para Marques (2000) a atitude poderá ser definida como a posição ou comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante as outras pessoas. O autor Monteiro (2000), entende as atitudes como um conceito estável, que se perspetiva enquanto um sistema de avaliações positivas ou negativas, o que permite, predizer a reação do sujeito em condições conhecidas e Trillo (2000) define as atitudes como uma dimensão ou um processo interior das pessoas, uma espécie de substrato que orienta e predispõe a atuar de um certo modo. Refere que esta disposição é sustentada pelo conjunto de conhecimentos, afetos e condutas que possuímos a respeito do objeto, da pessoa, da ideia ou da situação sobre a qual se projeta a atitude. A atuação do sujeito implica movimentos de agrado ou de desagrado, de aceitação ou de rejeição, existindo sempre um aspeto emocional que converte a reação em algo positivo ou negativo. A atitude é uma condição adaptável às circunstâncias, surge e mantém-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam.

Alguns estudos desenvolvidos mencionam que os processos de mudança de atitudes são longos (Briñol & Petty, 2005; Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., Earle, C., 2005; Forlin & Sharma, 2007) e que, para que a atitude se modifique são necessárias aproximações sucessivas para modificação dos componentes básicos, ou seja aumentar o conhecimento perante o objeto ou a pessoa (aspecto cognitivo), o contacto com o objeto ou pessoa de forma a melhorar o desempenho (aspecto comportamental). Devido a algumas destas modificações ou ao efeito combinado entre elas, os indivíduos chegam à modificação das atitudes perante a pessoa ou objeto. A componente afetiva relaciona-se com as emoções e sentimentos do sujeito na presença de um objeto ou de uma pessoa, levando-o a aproximar-se ou a afastar-se dele, caso seja positivo ou negativo.

2.3.1 As Condições Pedagógicas do "Ensino das Atitudes"

A atitude não é estável e inalterável, mas sim evolutiva e dinâmica. As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras e constituem por isso um dos conteúdos da formação escolar. Este processo inicia-se antes da escolarização, sendo o ambiente cultural da família o primeiro modelo das atitudes infantis e esta aprendizagem prosseguirá e completar-se-á posteriormente através de outros agentes educativos

A escola desempenha um papel limitado mas fundamental na aquisição, consolidação e transformação de atitudes. As atitudes são mensagens educativas e inserem-se no currículo implícito. Este tema adquiriu maior relevância com o novo modelo curricular, esperando-se que os alunos desenvolvam atitudes positivas em relação a todos os campos de intervenção dos vários programas curriculares.

Os autores propõem, em termos de desenvolvimento do currículo, que as atitudes sejam subdivididas em três áreas:

- Atitudes que englobam toda a existência e que constituem aquisições básicas para viver em sociedade,
- Atitudes que são necessárias para realizar qualquer processo de aprendizagem escolar e que constituem pré-requisitos de toda a educação escolar,
- Atitudes que resultam dos conteúdos específicos de cada programa disciplinar e que condicionam a aquisição das habilidades propostas.

Coelho (2012) refere que a aquisição de atitudes segue um processo paralelo ao do desenvolvimento das capacidades cognitivas, vai-se aprendendo por meio do processo de maturação e de socialização dos indivíduos, cada etapa do desenvolvimento determina novas condições no desenvolvimento e provoca modificações. Experiências e conhecimentos vão marcando as condições sobre as quais se produz o processo de aquisição das atitudes, a capacidade intelectual e a diversidade de experiências, configuram todo um conjunto de condições e de variáveis que afetam o desenvolvimento das atitudes. As nossas atitudes espelham a cultura e a sociedade a que pertencemos.

Triandis (1972) refere que estas aprendizagens são essenciais para a vida, as atitudes constituem o substrato sobre o qual se constrói a nossa forma de estar no mundo, as coisas de que gostamos ou desgostamos e a nossa reação perante elas, a forma de enfrentar os desafios da vida e das relações com os outros.

A escola desempenha uma função bipolar em relação às atitudes, por um lado, deve reforçar as atitudes que são consideradas positivas para o desenvolvimento integral do aluno e paralelamente, deve tentar estimular o desenvolvimento de outras atitudes novas que possam desempenhar um papel igualmente positivo no que diz respeito à sua educação integral, por ou-

tro lado, deve tentar modificar as atitudes anteriores ao ingresso na escola ou surgidos durante o período escolar que atuem em detrimento do desenvolvimento educativo do sujeito ou que contradigam algum dos valores assumidos pela escola (Coelho 2012).

A ação educativa escolar sobre atitudes exerce-se, no contexto dos processos conscientes e planejados, mas também através de processos não conscientes relacionados com as atitudes latentes no clima de relações interpessoais e com as práticas educativas que se desenvolvem na escola, através da informação que se transmite, dos métodos de ensino e do próprio exemplo dos professores e da instituição.

2.3.2 Atitudes e Comportamentos dos Docentes perante a Deficiência

Na sequência dos estudos desenvolvidos por LaPiere (citado por Neiva & Mauro, 2011), a psicologia social de orientação cognitiva desenvolveu esforços no sentido de explicar a relação entre atitudes e comportamento. LaPiere coloca em causa o poder das atitudes como previsoras do comportamento e afirma que não existe uma relação de causalidade direta entre estas duas variáveis. No entanto outros autores afirmam o contrário. Fishbein e Ajzen (citado por Lima, 2006) argumentam que as atitudes são importantes fatores na previsão do comportamento humano. Lima (2004), refere que os indivíduos normalmente organizam as suas atitudes e crenças num sistema interno consistente e estável e assim as atitudes induzem o indivíduo a comportar-se de uma determinada forma que em muitos casos pode ser rígido, como o que é evidenciado pela sua resistência à mudança. A componente comportamental verifica-se na reação que o indivíduo manifesta na presença do objeto. Pode definir-se como a preparação, orientação ou predisposição para atuar. Poderíamos dizer que a componente comportamental será a reação visível que o indivíduo manifesta na presença do referente. O conhecimento das atitudes das pessoas permite prever os comportamentos com base nas expectativas.

2.3.3 Variáveis que Condicionam a Atitude do Docente em Educação Inclusiva

Alguns autores têm desenvolvido estudos sobre a noção de atitude em educação e em educação inclusiva. Para o autor Gelman (1959) a origem das atitudes negativas tem a ver com as normas e os costumes sociais, as experiências e os medos pelos quais passamos. Os autores Larrivé & Cook (1979) constataram que os professores não têm reagido favoravelmente à inclusão dos alunos com deficiências mesmo ligeiras, mostravam-se muito apreensivos acerca da qualidade do trabalho académico que as crianças com deficiências pudessem realizar, integradas em turmas regulares. Expressavam ainda outros receios, nomeadamente preocupações relacionadas com os níveis de desenvolvimento dessas crianças para serem integradas e a quantidade de tempo de ensino individualizado que os alunos com dificuldades necessitavam (Bender, Vail & Scott, 1995). Dos resultados obtidos neste estudo concluíram que, os professores do ensino regular, tendem a ser mais positivas à medida de que o nível de ensino desce, as atitudes dos professores não são afetadas pelas variáveis dimensão da escola ou das salas de aula e do tipo de escola, há uma forte relação entre as atitudes dos professores face à integração e a percepção que os professores têm relativamente ao grau de êxito obtido, o nível de apoio administrativo recebido e a disponibilidade de serviços de apoio. O autor Coelho (2012) de acordo com Soder refere que existem indicações de que as pessoas com deficiência evocam sentimentos de simpatia e altruísmo, o afastamento é uma resposta comportamental que aparenta ser típica nos encontros entre pessoas com e sem deficiência, o modo como as pessoas reagem às que são deficientes está condicionado pelos contextos situacionais.

A Unesco (1985) desenvolveu um inquérito internacional, para conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com N.E.E, e ficou demonstrado que metade dos professores tinham uma atitude favorável face à integração de alunos nas suas turmas e metade preferiam que eles tivessem atendimento em turmas separadas.

Os autores Jones & Guskin (1986) discordam da teoria de Soder (1981) e destacam a existência de uma série de concepções sobre atitudes acerca das pessoas com deficiências, salientam que as atitudes face às pessoas com deficiência são negativas e baseiam-se na falta de experiência ou de informação e que as atitudes face às pessoas deficientes estão a melhorar. Estes autores referem que é necessário explicar o contexto, o objeto e a base destas crenças associado a determinada atitude, para podermos aceitar esta teoria. Uma crença importante reside no facto da experiência com pessoas com necessidades educativas especiais poder estar associada a atitudes mais positivas, mas esta crença não foi ainda confirmada pelas investigações. Quem trabalha com pessoas deficientes apresenta crenças e atitudes mais favoráveis e os professores diferem eles próprios nas suas atitudes e crenças em relação a esta população. Para um professor de educação especial a presença de um aluno com esta problemática pode significar trabalho, para um professor de turma pode significar mais complicações.

Quanto a Helmstetter, Peck & Giangreco, (1994), estes autores reforçam as conclusões de McConkey & McCormack, confirmando que as crianças ditas "normais" criam atitudes mais positivas face aos seus pares com necessidades educativas especiais, acrescentando que não há razões para não acreditar que os professores tal como as outras pessoas não serão suscetíveis à mudança das atitudes.

Os investigadores Marchesi & Martin (1995) referem que uma das variáveis mais importantes para compreender a atitude dos professores é conhecer a sua concepção acerca do processo educacional, ou seja quanto mais os professores valorizarem os progressos académicos, mais dificuldade vão ter em aceitar os alunos que não vão progredir ao mesmo ritmo.

O autor Steele (2003), baseando-se em McConkey e McCormack demonstra que o contacto das crianças com necessidades educativas especiais e o resto da comunidade é vital, a fim de serem desenvolvidas atitudes favoráveis à sua inclusão na comunidade.

Quanto a Morgado (2003); Loreman et al. (2005); Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C., (2006); Loreman et al. (2007) e Rodrigues (2008) constataram que existe uma relação entre atitudes menos favoráveis face à educação de alunos caracterizados como apresentando necessidades educativas especiais e as baixas expectativas apresentadas, por professores e outros agentes educativos, face ao sucesso escolar destes alunos, em especial aqueles que revelam comportamentos mais agressivos/ indisciplinados (Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. , 1999; Strecht, 2003; Sá, 2008).

Os autores Navas, M., Navas, L., Torregosa, G. & Mula, A. (2004), realizaram um estudo que pretendia identificar as variáveis potenciadoras de atitudes positivas ou negativas dos alunos face à integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, tendo chegado à conclusão que as atitudes dos alunos ditos "normais" face à integração, parecem depender do meio, quando o meio é favorável à integração destes alunos, os colegas também refletem comportamentos favoráveis. Como foi referido anteriormente o papel desempenhado pelo meio (familiares, amigos, comunicação .) na formação das atitudes é muito importante. Trindade (1996) chegou à conclusão que as atitudes são moldadas na interação do sujeito com o ambiente em que vive.

Bolieiro (2012) de acordo com Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A., refere que recolheu e analisou um conjunto de estudos que se realizaram entre os anos de 1998 e 2008 e constataram a influência de determinadas variáveis sobre as atitudes dos docentes do 1.º Ciclo: Os professores

com menos tempo de serviço têm atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os seus colegas com mais tempo de serviço; os docentes com experiência de ensino com alunos com N.E.E. e com formação especializada manifestam atitudes mais positivas em relação à inclusão do que os professores que possuem menos experiência com estes alunos e menos formação; os professores possuem atitudes mais negativas quando se trata da inclusão de crianças com hiperatividade, déficit de atenção e outros problemas.

Para que o paradigma da inclusão seja uma realidade concreta, há a necessidade dos professores terem uma atitude recetiva para com as exigências e os princípios da inclusão (Porter, 1994). Chow & Winzer (1992) referem que a inclusão requer dos professores novas competências, novas proficiências que viabilizem mudanças no ensino e na gestão da sala de aula. Só assim o professor poderá responder eficazmente à diversidade de alunos que caracteriza a escola atual, sendo capaz de proporcionar igualdade de oportunidades com a individualização do ensino e atendendo às especificidades de cada sujeito (Coelho, 2012).

2.4 Da Autoeficácia à Satisfação Profissional

O conceito de autoeficácia atribui-se a Bandura e enquadra-se nas competências pessoais numa perspetiva futura, permitindo estimar a possibilidade de realizar as tarefas com sucesso, alcançando um objetivo. Segundo este autor, a autoeficácia refere-se à crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (Bandura, 1997). Assim, este conceito apresenta-se como preditor do comportamento humano, na medida em que se revela mais provável que os indivíduos realizem aquilo que acreditam que são capazes de fazer do que aquilo em que se acham menos competentes (Bandura, 1986). Este autor refere também que as expectativas de autoeficácia não são estáticas e não devem ser atribuídas a um traço de personalidade. Os itens sobre autoeficácia são de difícil avaliação uma vez que estes estão dependentes das características das tarefas e pretendem avaliar a probabilidade de alcançar um determinado objetivo com sucesso.

A investigação sobre a autoeficácia ao nível da realização escolar tende a comprovar a sua influência na motivação e na qualidade dos resultados escolares. Os alunos com sentido de eficácia mais positivo tendem a estar mais motivados e a envolverem-se em tarefas mais desafiantes, a serem mais ambiciosos e a ultrapassarem melhor as dificuldades (Choi, 2005). O sentido de eficácia é também uma variável passível de ser objeto de intervenção na formação dos professores e a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia obtêm melhores resultados na sua prática profissional. O sentido de eficácia do professor pretende aferir em que medida o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Ashton, 1984) definindo-se através de uma componente cognitiva e afetiva. A componente cognitiva envolve dois aspetos, a sensação da probabilidade de que o professor pode provocar mudanças positivas nos alunos e a avaliação que o professor faz da sua própria habilidade ou capacidade para provocar tais mudanças (Denham & Michael, 1981). No primeiro caso pode ser vista como uma profecia autorrealizada "self-fulfilling prophecy" (Merton, 1948), em que uma expectativa inicial errada pode conduzir à realização de ações que tornem as expectativas verdadeiras (Good, 1987), o professor aguarda que o aluno manifeste os padrões de comportamento mostrados anteriormente, de tal modo que tomam esses comportamentos como imutáveis e não conseguem ver e aproveitar as mudanças potenciais (Good, 1987). Ainda no primeiro caso a expectativa do professor pode ser vista como expectativa acerca do resultado do seu próprio comportamento, no sentido proposto por Bandura, que consiste na

estimativa do indivíduo que um dado comportamento produz determinado resultado (Bandura, 1977, p. 193). A expectativa do professor repercute-se no seu comportamento vista como uma profecia autorrealizada que tem dado origem a investigações e é considerada muito importante no contexto educativo. O segundo aspeto da componente cognitiva - expectativa do professor relativamente a si próprio - é a expectativa de eficácia pessoal. Esta depende do julgamento que os indivíduos fazem acerca de si próprios, o quanto eles estão aptos para atuar com êxito em determinadas situações (Bandura, 1983). Segundo este autor as expectativas de eficácia pessoal e de resultado diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento. A segunda componente do sentido de eficácia - a componente afetiva - refere-se ao sentimento de orgulho ou vergonha associado ao sentido de eficácia (Denham & Michael, 1981, p. 39). Esta dimensão é salientada por Weiner (1980) e por Bar-Tal (1978) no modelo atribucional que propõem, como um sentimento de reação ao resultado da sua ação.

O conceito de autoeficácia do professor é apresentado por Bandura (1997) como a crença na capacidade docente para organizar e executar as ações para produzir os resultados educacionais desejados. Liga-se à convicção detida pelos professores de que podem influenciar favoravelmente as aprendizagens dos seus alunos, mesmo daqueles que revelam maiores dificuldades (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). A autoeficácia dos professores surge como uma variável relevante no contexto educativo e a investigação tem provado que as crenças de autoeficácia afetam os objetivos e aspirações profissionais (Muijs & Reynolds, 2002), a dedicação ao planeamento e organização das atividades, o entusiasmo em sala de aula (Schwazer & Schwitz, 2004; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), o seu nível de investimento e o envolvimento profissional (Dzubay, 2001), bem como as suas atitudes para com a inovação e mudança (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Ross, 1998).

A autoeficácia relaciona-se com a satisfação dos professores que por sua vez se relaciona com as crenças na eficácia pessoal que afetam as suas escolhas, o nível de motivação, a qualidade do funcionamento, a resiliência à adversidade e a vulnerabilidade ao stress e à depressão. Como refere Pedro (2011), por um lado, a autoeficácia associa-se à auto percepção de competência em diferentes esferas de atuação e conduz a que o sujeito se envolva sobretudo em atividades onde a probabilidade de experienciar sentimentos de satisfação e de mérito próprio se revela elevada e que se retraia perante situações onde a sua atuação poderá conduzir à auto desvalorização, por outro lado, a satisfação aparece como uma das consequências possíveis e desejáveis do desempenho humano, sendo indicada como fator determinante na garantia de eficácia na atuação. Esta autora refere-se a Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca que investigaram a relação entre a autoeficácia e satisfação profissional dos professores e constataram que as crenças de eficácia dos professores se apresentam como um fator determinante da satisfação profissional. Concluíram, que tal influência decorre, da necessidade intrínseca de competência e pelo facto de promover desempenhos profissionais adequados, os quais produzem recompensas e orgulho próprio.

2.4.1 A Satisfação dos Professores: Modelos Teóricos

A investigação no âmbito da satisfação profissional tem-se deparado com dificuldades conceptuais e metodológicas, no entanto têm vindo a desenvolver-se algumas teorias no sentido de explicitar o conceito. Estrela (1997) refere que a noção de satisfação profissional dos

docentes é apresentada, por vários especialistas, como sendo um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, é manifestada e exteriorizada pela dedicação, a defesa da profissão e até a felicidade face a essa profissão.

Analisando o problema, Gorton citado por Estrela (1997), assumiu uma posição eclética, reunindo dados de três teorias que tentam explicar o fenômeno da in(satisfação): a teoria de Maslow (1954), pela qual a satisfação de um indivíduo é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades escalonadas numa pirâmide que tem na base as fisiológicas e no topo a auto atualização e a autorrealização; a teoria de Herzberg (1959), que considera a existência de dois conjuntos de fatores que determinam a satisfação de um sujeito, quais sejam os fatores internos, como a realização pessoal, e os fatores externos, como as relações interpessoais e as retribuições; e a teoria de Miskel que, aos fatores internos e externos de Herzberg, junta os fatores higiene, como as condições de trabalho e a supervisão:

- Hierarquia das necessidades de Maslow (1954); Maslow sugere um conjunto de cinco categorias de necessidades que organizou por prioridade (fisiológicas, de segurança, sociais, estima e de realização pessoal). Quando um nível de necessidades for satisfeito, o indivíduo passa automaticamente ao próximo. Os dois primeiros níveis de necessidades (fisiológicas e de segurança) constituem as chamadas necessidades primárias e os restantes níveis constituem as necessidades secundárias. Segundo Maslow, as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano, havendo precedência das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Logo, se as necessidades fisiológicas não estiverem satisfeitas, um indivíduo não se sentirá estimulado pelas necessidades de estima. No entanto, satisfeitas as necessidades de um nível, automaticamente surgem as necessidades de nível superior no indivíduo, deixando as de nível inferior de serem motivadoras. Seco (2002), refere que ao nível da profissão docente, as necessidades consideradas de ordem mais elevada são a participação na tomada de decisões, a diversidade de tarefas permitindo o uso de diferentes competências, a expressão da criatividade, a oportunidade para aprender e a autonomia profissional, enquanto as necessidades de ordem mais baixa são o melhor salário e outros benefícios, a segurança profissional e as boas relações com os colegas. Várias investigações têm verificado que os professores se encontram satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, mas menos satisfeitos nos outros três níveis pelo que, os órgãos de soberania deveriam investir na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da auto atualização, procurando que eles possam melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de uma maior competência, confiança e autonomia ganhando a estima de si próprio e a dos outros.

- Teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg (1959) ou a Teoria dos dois Fatores; Herzberg verificou através de estudos a presença de que dois fatores distintos devem ser considerados na satisfação do cargo; são eles: os Fatores Higiênicos e os Motivacionais. Os fatores higiênicos são considerados fatores extrínsecos, estão relacionados com o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, como por exemplo, políticas da organização em que trabalha, nível de conforto e condições de trabalho, relações interpessoais, grau de satisfação com o salário, nível de segurança para com o emprego. Estes fatores quando não estão totalmente satisfeitos geram insatisfação e podem influenciar o comportamento dos trabalhadores. De igual modo, os fatores motivacionais, considerados intrínsecos, influenciam o comportamento do indivíduo, uma vez que estão relacionados com o conteúdo das funções que estes desempenham dentro da organização e o que recebem desta. Os fatores motivacionais estão relacionados com o sucesso, o reconhecimento, o aumento de produtividade derivado do seu trabalho, a promoção, a avaliação justa e eficaz pelo estabelecimento de objetivos próprios (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959 e Seco, 2002).

- Teoria de Miskel, que de acordo com Valério (2012), constitui uma reformulação da teoria de Herzberg pois inclui três tipos de variáveis na gênese da satisfação profissional: fatores motivadores, fatores higiene e fatores ambiente. Como fatores ambiente são consideradas variáveis como salário, possibilidades de promoção, oportunidades de risco, relações com superiores e estatuto; como fatores higiene são considerados fatores como programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, estimando-se, nesta teoria, que contribuem mais para a insatisfação profissional. Tanto os fatores ambiente como os fatores higiene são considerados de caráter extrínseco em relação à satisfação/insatisfação profissional, enquanto os fatores motivadores são de caráter intrínseco, em total consonância com os fatores internos de Herzberg.

De entre as várias investigações no âmbito da satisfação profissional destacamos Bandura (1983) que realizou trabalhos sobre a autoeficácia, que descreveu como o senso de autoestima ou valor próprio, o sentimento de adequação, eficácia e competência para enfrentar os problemas. O autor demonstrou que as pessoas com grau elevado de autoeficácia acreditam ser capazes de lidar com os diversos acontecimentos da vida, imaginam ser capazes de vencer obstáculos, procuram desafios, persistem e mantêm um alto grau de confiança na sua capacidade de obter êxito e de controlar a própria vida. Pelo contrário, as pessoas com baixo grau de autoeficácia sentem-se inúteis, sem esperança, acreditam que não conseguem lidar com as situações que enfrentam e que têm poucas hipóteses de mudá-las. Perante um problema, tendem a desistir na primeira tentativa frustrada, não acreditam que sua atitude faça alguma diferença nem que controlam e podem mudar o próprio destino.

Domingues (2012) refere-se a Bandura que descreve a autoeficácia como a crença de um sujeito acerca da sua capacidade para organizar e executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo. Refere que a autoeficácia não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que se julga poder fazer com o que se tem, sob uma variedade de circunstâncias. Portanto, uma percepção de autoeficácia não se confunde com habilidades necessárias para que a ação ocorra, nem com a da tarefa em causa. Refere-se ao julgamento de alguém para lidar com determinada situação/contexto e é por isso que se diz que ela é específica da situação. Dentro dessa conceptualização da eficácia, Bandura (1997), distingue dois grupos, os quais funcionam de forma articulada, são as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado. As expectativas de eficácia representam a crença de um indivíduo em sua capacidade de atingir um determinado objetivo, já as expectativas de resultados representam a crença de que certos comportamentos executados levarão a um conjunto específico de resultados. Segundo o mesmo autor, ambas as expectativas diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no seu comportamento.

2.4.2 Satisfação dos Professores e Inclusão

Segundo Domingues (2012), a autoeficácia tem sido foco de algumas pesquisas sobre a relação com o sucesso e a qualidade da inclusão;

- O autor Elliott (2008) evidencia a relação entre a atitude do professor perante a inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo que os professores com uma atitude mais favorável conferem mais oportunidades de participação em ambientes estruturados, são mais atenciosos e têm expectativas mais elevadas perante o desempenho motor de todos os seus alunos.

- Nas suas investigações Jordan, A., Shwartz, E. & MGhie-Richmond, D. (2009), asseguram que esses sentimentos de autoeficácia dos professores predizem as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e estas, por sua vez, predizem o sucesso e a qualidade na aprendizagem dos alunos.

- Os autores Denham & Michael (1981) referem que ambas as avaliações de expectativas são importantes para o empenho do professor.

- O psicólogo Albert Bandura (1997) afirma que reconhecer a confiança na sua própria capacidade de ensinar constitui um requisito fundamental para alcançar objetivos pretendidos no ensino.

- Quanto aos autores Lima, M. L., Vala, J. & Monteiro, M. B., (1995) estes referem-se a Locke para indicar que o conceito de satisfação do professor é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela, salienta o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho. O autor Locke (1969) refere-se à satisfação como uma emoção, mas por sua vez Scheneider, (citado por Caetano & Vala, 1999) refere-se à satisfação como uma atitude. Viveiros (2011) concluiu alegando que em qualquer dos casos, trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho.

Os aspetos mencionados mostram a relevância e o interesse acerca do estudo da satisfação profissional e a sua relação com a inclusão, dado que os sentimentos de eficácia afetam os docentes mas também os alunos, o desinvestimento e a falta de motivação dos docentes contribuem para o desinteresse dos alunos na sala de aula e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Viveiros 2011).

Capítulo 3

Material e Método

Segundo Fortin (1999) a investigação científica é um método de aquisição de conhecimentos que permite encontrar respostas para questões precisas. É um processo sistemático que assenta na colheita de dados observáveis e verificáveis retirados do mundo empírico, ou seja de um mundo acessível aos nossos sentidos tendo em vista descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos. Esta autora refere ainda que a aprendizagem da investigação deve estar ligada à prática permitindo que o profissional, no termo do seu estudo, possa servir-se do seu conhecimento para definir problemas particulares a estudar e ajustar conseqüentemente a sua ação. Diz ainda que um método de investigação comporta dois elementos essenciais, o paradigma do investigador que representa o seu modo de ver o mundo, as suas crenças e a estratégia que inclui a metodologia utilizada para estudar o fenómeno.

Ao longo dos capítulos anteriores demonstrámos que as atitudes perante os cidadãos portadores de deficiência ao nível da sociedade em geral, mas também na atuação de alguns profissionais são aspetos relevantes para a inclusão social, educativa e profissional e que estas podem constituir importantes obstáculos para a inclusão.

Diversos estudos e investigações reconhecem que o sentido da percepção, crenças ou atitudes são essenciais e determinam o comportamento perante um determinado tipo de situação social. A atitude é portanto um impulso em forma de resposta a alguém ou a algo, traduz-se numa carga emocional que predispõe a uma série de ações, de tendências, de disposições ou de inclinações para atuar de determinada maneira.

Constatámos que a progressiva consciencialização da população perante os cidadãos portadores de deficiência manifesta-se em primeiro lugar na publicação da lei em matéria de deficiência mas que o seu êxito não pode ser imposto por lei. Para que esta matéria seja uma realidade, a legislação deve ser acompanhada de um conjunto de atitudes positivas.

Neste âmbito, a educação desempenha um papel importante na definição do futuro pessoal, social ou profissional de todos e são necessários compromissos fortes de toda a sociedade em geral e dos profissionais da educação em particular, para assegurar os direitos destas pessoas pois as atitudes, percepções, crenças que se têm perante as pessoas com deficiência favorecem ou dificultam o processo de inclusão social e educativo. Deste modo é importante valorizarmos os aspetos comportamentais, afetivos e cognitivos dos protagonistas que intervêm em qualquer processo interativo com pessoas portadoras de deficiência.

Pelos motivos acima mencionados, consideramos que é necessário conhecer as atitudes dos professores perante os alunos portadores de deficiência de forma a apreender a sua percepção. Mesmo que a inclusão seja potenciada pela lei vigente, o modo como o professor responde às necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito da inclusão que qualquer estratégia administrativa ou curricular. O sistema educativo é o elo primordial para a construção de uma sociedade inclusiva baseada em princípios de participação plena e igualdade e a chave para assegurar o desenvolvimento pessoal do cidadão portador de deficiência. As atitudes dos docentes perante os alunos em geral e perante os alunos com deficiência são um fator determinante para a inclusão com êxito no processo educativo do aluno.

No dia-a-dia, os docentes adotam atitudes têm opiniões, formam juízos de valor e tomam decisões que envolvem os alunos. A ideologia e atitude marcam permanentemente as suas ações e neste sentido é impossível pensar que este aspeto tem menor importância que os conteúdos académicos e que os procedimentos que se utilizam diariamente dentro da sala de aula. Ora o fio condutor deste raciocínio permite estabelecer um paralelo muito importante entre as atitudes dos docentes e o desenvolvimento dos conteúdos académicos, dois aspetos intrinsecamente interligados e interdependentes. Visto que a investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia obtêm melhores resultados na sua prática profissional, devemos conhecer o sentido de eficácia do professor perante os alunos portadores de deficiência. O sentido de eficácia do professor pretende aferir em que medida o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos ou seja o sentido de eficácia dos professores em relação a estes alunos é um fator que os investigadores entendem contribuir de modo importante para a perceção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos. Segundo Bandura (1997), as expectativas de eficácia pessoal e de resultado diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento.

Neste capítulo, apresentamos, os procedimentos que nortearam a investigação. Adotou-se uma metodologia do tipo quantitativo. Num primeiro momento, iremos fundamentar objetivamente as opções tomadas, em função dos referenciais teóricos subjacentes à metodologia de investigação adotada no domínio das ciências da educação. Num segundo momento, serão abordados os aspetos essenciais do processo metodológico, partindo da problemática central do estudo, os objetivos, as hipóteses de investigação, as variáveis em estudo, a população e a amostra, bem como os instrumentos de recolha dos dados.

Como em qualquer trabalho de investigação existem limitações, na metodologia quantitativa a limitação pode colocar-se no facto da investigadora estar a lidar com seres humanos e, portanto, haver variáveis independentes de natureza prática, ética ou outra, que poderão ter influenciado as respostas e consequentemente as conclusões. Outra limitação poderá ser a abertura ou disponibilidade de alguns docentes e/ou os intervenientes em colaborarem para o estudo.

3.1 Problema de Investigação, Objetivos e Hipóteses

Segundo Pacheco, (2000, p. 13), uma investigação tem origem num problema inicial, que cresce gradualmente, interligado com novos dados do quadro teórico, até à "procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora".

Considerando a revisão bibliográfica efetuada, a experiência da investigadora e as suas convicções, entendeu-se que a perceção do professor acerca dos alunos portadores de deficiência tem uma importância relevante no sucesso do processo de inclusão.

Vários aspetos conjugados nesta temática conduziram-nos a uma questão problemática que delineou toda investigação. A presente investigação propõe-se averiguar a "Perceção dos Professores do Ensino Básico e Secundário e Avaliação do Sentido de Eficácia Perante Alunos Portadores de Deficiência" medindo as suas atitudes e o seu sentido de eficácia.

A revisão bibliográfica permitiu dar suporte teórico a esta temática e delimitar a investigação que vai de encontro ao problema formulado anteriormente.

Freixo (2010, p. 164) refere que o objetivo de um estudo de investigação constitui "um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação", e que aponta o propósito do investigador no desenvolvimento do estudo. Segundo Almeida & Freire (2000) na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objetivos operacionais. Estes vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer.

Assim, com o intuito de conhecer a perceção dos professores para com os alunos portadores de deficiência, entendemos através das suas atitudes e do seu sentido de eficácia estabelecer um paralelo de forma a melhorar a resposta educativa e social das pessoas com deficiência, contribuindo para a sua qualidade de inclusão. No âmbito deste objetivo fará sentido, procurarmos:

- Verificar se a perceção do professor, perante o aluno portador de deficiência, é influenciada pelo seu sentido de eficácia e vice-versa.

- Identificar as variáveis (idade, sexo, grau académico, nível de ensino, contacto ou não com a deficiência, a razão e frequência do contacto e o tipo de deficiência) e os fatores que incidem nas atitudes e no sentido de eficácia dos professores perante os alunos com deficiência.

O interesse pela realização desta investigação justifica-se tendo em conta:

- O reconhecimento de que a inclusão é um princípio e um avanço social irrenunciável e irreversível sustentado pela lei,

- O lugar relevante que ocupa toda a problemática relacionada com a perceção do professor, considerada como uma variável determinante na hora de explicar o êxito ou o fracasso dos programas de inclusão.

Refletindo sobre a influência dos fatores que interferem no êxito ou no fracasso dos programas de inclusão, tem toda a pertinência clarificar o conhecimento das atitudes dos professores e as variáveis que as explicam de forma a facilitar um planeamento mais exequível acerca de atuações para potenciar atitudes positivas perante a inclusão, ajudando a desenvolver com maiores possibilidades de êxito, o processo de inclusão educativo e social das pessoas com deficiência.

Considerando que uma hipótese assegura uma orientação ao estudo, e que surge como uma sugestão de resposta para o problema, assumindo a "condição de uma predição" ou mais concretamente "enunciados de predição de efeitos esperados no estudo" (Freixo, 2010, p.165), formulámos as seguintes hipóteses:

H1 - Os professores com maior sentido de autoeficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com N.E.E.

H2 - Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E. do que os seus colegas sem especialização.

H3 - Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E.

H4 - Os professores do género masculino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E.

H5 - Os professores com maior habilitação académica apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E.

H6 - O contacto com pessoas portadoras de deficiência influencia favoravelmente as atitudes dos professores.

H7 - Os professores que lecionam em graus de ensino mais baixos têm atitudes mais positivas para com os alunos com N.E.E.

H8 - Os diferentes tipos de deficiência influenciam a percepção do professor.

H9 - A razão do contacto interfere positivamente na percepção do professor.

H10 - A frequência do contacto interfere positivamente na percepção do professor.

As variáveis que se estudam nesta investigação são extraídas da Escala de Atitudes perante as Pessoas com deficiência dos autores Verdugo, Arias & Jenaro (1994) e da Escala de Autoeficácia para Professores (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999):

As variáveis independentes são: a idade, o sexo, o grau académico, o grau de ensino, o contacto ou não com pessoas com deficiência, razão do contacto, a existência de formação especializada em Educação Especial, a frequência do contacto e tipo de deficiência com que se está em contacto.

As variáveis dependentes fazem referência a aspetos como:

- A capacidade de aprendizagem e desempenho das pessoas deficientes,
- As aptidões orientadas perante a execução de tarefas que os professores atribuem às pessoas deficientes,
- O reconhecimento que os professores fazem dos direitos das pessoas deficientes, especialmente daqueles que fazem referência à inclusão e normalização das mesmas,
- A predisposição que os professores têm para atuar com pessoas com deficiência fora do contexto escolar em distintas situações quotidianas,
- Os estereótipos que os professores têm perante as pessoas deficientes,
- A percepção que os professores têm acerca da percepção que as pessoas deficientes têm de si mesmas.

Como variável estruturante temos a percepção do docente, medida por meio de questionário que avalia as atitudes e o sentido de eficácia do docente perante os cidadãos portadores de deficiência.

3.2 Participantes

Os participantes constituem uma amostra não probabilística, recrutada por conveniência (Reis & Judd, 2002; Christensen, 2004) a partir do universo dos professores dos vários níveis de ensino (Pré-escolar, 1ºCiclo, 2º Ciclo, 3ºCiclo e Secundário), pertencentes às escolas de Portugal Continental, Açores e Madeira. A amostra final do estudo apresenta um total de 1044 sujeitos, 224 do sexo masculino e 794 do sexo feminino. A Tabela 3.1, ilustra alguns fatores sociodemográficos que caracterizam a presente amostra.

Tabela 1: Fatores sociodemográficos que caracterizam a amostra em estudo

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Distrito / Zona	Castelo Branco	238	22,8	25,0	25,0
	Guarda	32	3,1	3,4	28,4
	Viseu	82	7,9	8,6	37,0
	Leiria	22	2,1	2,3	39,3
	Porto	120	11,5	12,6	51,9
	Braga	20	1,9	2,1	54,0
	Vila Real	17	1,6	1,8	55,8
	Aveiro	42	4,0	4,4	60,2
	Coimbra	18	1,7	1,9	62,1
	Viana do Castelo	22	2,1	2,3	64,4
	Setúbal	30	2,9	3,2	67,5
	Madeira	109	10,4	11,4	79,0
	Santarém	38	3,6	4,0	83,0
	Faro	91	8,7	9,6	92,5
	Évora	21	2,0	2,2	94,7
	Açores	38	3,6	4,0	98,7
	Portalegre	4	0,4	0,4	99,2
	Beja	1	0,1	0,1	99,3
	Bragança	7	0,7	0,7	100,0
	Não respostas	92	8,8	-	-
Sexo	Masculino	224	21,5	22,0	22,0
	Feminino	794	76,1	78,0	100,0
	Não respostas	26	2,5	-	-
Idade	21/30	76	7,3	7,3	7,3
	31/40	311	29,8	30,0	37,3
	41/50	374	35,8	36,1	73,4
	51/60	267	25,6	25,7	99,1
	>60	9	0,9	0,9	100,0
	Não respostas	7	0,7	-	-
Graus de Ensino	Pré-Escolar	72	6,9	7,1	7,1
	1ºCiclo	210	20,1	20,8	27,9
	2ºCiclo	128	12,3	12,7	40,6
	3ºCiclo	149	14,3	14,8	55,3
	Secundária	178	17,0	17,6	73,0
	3ºCiclo e Secundária	189	18,1	18,7	91,7
	Vários	84	8,0	8,3	100,0
Não respostas	34	3,3	-	-	
Área de Formação Especializada	Não	897	85,9	85,9	85,9
	Sim	147	14,1	14,1	100,0
Habilitação Académica	Bacharel	77	7,4	7,4	7,4
	Licenciatura	780	74,7	75,4	82,9
	Mestrado	175	16,8	16,9	99,8
	Doutoramento	2	0,2	0,2	100,0
	Não respostas	10	1,0	-	-

Salienta-se que a maior parte dos participantes incluídos na amostra é do sexo feminino, não apresentou nenhuma área de formação especializada e é licenciada.

Uma vez que se pretendia estudar a relação entre a perceção do docente e o êxito do processo de inclusão educativo e social das pessoas com deficiência, o questionário de fatores sociodemográficos também incluiu algumas questões para avaliar a existência de algum tipo de contato com pessoas com deficiência e, em caso afirmativo, a razão do mesmo (familiar, laboral, assistencial, lazer/amizade ou outras razões), a sua frequência (quase permanente, habitual, frequente ou esporádica) e o tipo de deficiência a que se refere (física, auditiva,

visual, mental ou múltipla), tal como representado na Tabela 3.2. Aqui, importa sublinhar que a maior parte dos participantes refere ter contacto com pessoas portadoras de deficiência.

Tabela 2: Fatores relacionados com o contacto com pessoas portadoras de deficiência

		Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Contacto com pessoas portadoras de deficiência	Não	198	19,0	19,1	19,1
	Sim	840	80,5	80,9	100,0
	Não respostas	6	0,6	-	-
Razão do contacto	Familiar	75	8,9	9,1	9,1
	Laboral	455	54,2	55,4	64,5
	Assistencial	4	0,5	0,5	65,0
	Lazer/Amizade	39	4,6	4,7	69,7
	Outras razões	26	3,1	3,2	72,9
	Familiar + Laboral	89	10,6	10,8	83,7
	Familiar + Assistencial	1	0,1	0,1	83,8
	Familiar + Lazer/Amizade	6	0,7	0,7	84,5
	Familiar + Outras razões	5	0,6	0,6	85,2
	Laboral + Assistencial	1	0,1	0,1	85,3
	Laboral + Lazer/Amizade	82	9,8	10,0	95,3
	Laboral + Outras razões	13	1,5	1,6	96,8
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	0,2	0,2	97,1
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	0,2	0,2	97,3
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	1,7	1,7	99,0
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	0,2	0,2	99,3
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	0,1	0,1	99,4
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	0,2	0,2	99,6
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	0,1	0,1	99,8
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	0,2	0,2	100,0
Não respostas	18	2,1	-	-	
Frequência do contacto	Quase permanente	189	22,5	22,8	22,8
	Habitual	240	28,6	29,0	51,7
	Frequente	277	33,0	33,4	85,2
	Esporádico	123	14,6	14,8	100,0
	Não respostas	11	1,3	-	-
Tipo de deficiência	Física	90	10,7	11,0	11,0
	Auditiva	21	2,5	2,6	13,6
	Visual	21	2,5	2,6	16,1
	Mental	236	28,1	28,9	45,0
	Múltipla	450	53,6	55,0	100,0
	Não respostas	22	2,6	-	-

3.3 Instrumentos

A noção de realidade é socialmente construída, pelos valores sociais e culturais de quem a observa. Por esse motivo, numa investigação, deve-se adotar uma postura reflexiva, na escolha das opções metodológicas, no sentido de se verificar se, de facto, produzem informação credível (Almeida & Freire, 2000).

A presente investigação configura um estudo correlacional (Christensen, 2004) com o objetivo de estudar as relações existentes entre a percepção do docente e o êxito do processo de inclusão educativo e social das pessoas com deficiência.

Para efetivar a avaliação pretendida recorreu-se à investigação por inquérito (Reis & Judd, 2002), dado que se considera uma excelente fonte de informação, sobretudo nos aspetos não observáveis. No entanto, o questionário, apresenta também algumas limitações, tal como a influência que as respostas podem ter pelo contexto pessoal do respondente, bem como pela dificuldade de interpretação da linguagem escrita. Daí que se recomende que os questionários devem ter perguntas claras, com uma ideia única, com palavras não ambíguas.

Para esta investigação, utilizou-se um questionário de fatores sociodemográficos e dois questionários ou escalas de autorresposta:

- Escala de Atitudes para com as Pessoas Portadoras de Deficiência

Verdugo, Arias & Jenaro (1994), desenvolveram uma escala de atitudes direcionada a Pessoas com Deficiência (EAPD) que inclui uma forma G (geral) com a qual podem ser avaliadas atitudes em relação a pessoas que sofrem de alguma deficiência físicas, sensorial e mental, destinada a adolescentes e adultos.

Diversos estudos e investigações reconhecem que as atitudes perante as pessoas com deficiência podem constituir importantes obstáculos para a sua inclusão, não só ao nível da sociedade em geral mas também nas atitudes de alguns profissionais que trabalham com estas pessoas. Mesmo que a inclusão seja potenciada pela lei vigente, o modo como o professor responde às necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito da inclusão que qualquer estratégia administrativa ou curricular, razão pela qual consideramos que é necessário conhecer quais são as atitudes dos professores acerca dos cidadãos portadores de deficiência.

A Escala de Atitudes para com as Pessoas Portadoras de Deficiência - Forma G (Adaptada de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994) é um instrumento multidimensional desenvolvido em Espanha, com estudos de confiabilidade (alfa de Cronbach 0,92) e validade (uma geral e outras específicas para deficiências físicas, sensoriais e mentais) bastante satisfatórios. Considera-se uma ferramenta útil que apresenta garantias psicométricas seguras (Verdugo, M., Jenaro, C. Arias, B., 2002). Está dividida em duas partes claramente diferenciadas. Na primeira parte recolhem-se os dados de identificação dos docentes onde se incluem perguntas de carácter descritivo que recolhem informações sobre o entrevistado: sexo, idade, grau académico, se estão em contacto com pessoas com deficiência e neste caso a razão do contacto, a frequência e o tipo de deficiência com que se está em contacto. A segunda parte avalia a atitude dos professores perante as pessoas deficientes. É formada por 37 itens, foi aplicada noutros estudos similares e as respostas avaliam-se através de uma escala psicométrica, sendo os significados das opiniões os seguintes: CM - Concordo Muito; CB - Concordo Bastante; CP - Concordo Parcialmente; DP - Discordo Parcialmente; DB - Discordo Bastante; DM - Discordo Muito.

A análise fatorial da escala revelou a existência de cinco dimensões:

- Classificação de capacidades e limitações (itens 1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 e 36);
- Reconhecimento/negação de direitos (itens 6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 e 37);
- Envolvimento pessoal (itens 3, 5, 10, 11, 25, 26 e 31);
- Qualificação genérica (itens 18, 24, 28 e 34);
- Assunção de papéis (itens 19, 30 e 33).

- A Classificação de capacidades e limitações está relacionada com a concepção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho e mostra a inferência sobre atitudes (gerais e específicas) orientadas para a execução de tarefas.

- O reconhecimento/negação de direitos - Refere-se ao reconhecimento de direitos fundamentais da pessoa (igualdade de oportunidades, votar, aceder a créditos) e em particular ao direito que tem à normalização e à integração social.

- O envolvimento pessoal refere-se a comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência. Uma pontuação elevada implica uma predisposição favorável a atuar e a mostrar uma afetividade para com as pessoas portadoras de deficiência em situações pessoais, laborais e sociais.

- A qualificação genérica - corresponde a atribuições globais e a qualificações genéricas que o respondente atribui à personalidade e à atitude das pessoas portadoras de deficiência. Uma pontuação elevada indica que a percepção perante a pessoa portadora de deficiência se enquadra dentro da normalidade. Uma pontuação baixa indica que a pessoa responde de forma negativa, com estereótipos e de forma pejorativa.

- A assunção de papéis - Agrupa itens que consistem em presunções que o respondente efetua sobre a concepção que têm as pessoas portadoras de deficiência sobre si próprias (auto confiança, capacidade de normalização social, satisfação consigo mesma, auto estima elevada).

Os itens que expressam avaliação negativa (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35, 37) são codificados inversamente aos valores que lhe forem atribuídos pela escala. Assim, uma pontuação próxima de 1 para qualquer item na escala reflete uma atitude positiva em relação às pessoas com deficiência.

-Escala de Autoeficácia para Professores

A Escala de Autoeficácia para Professores (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999) é composta por 10 itens e foi projetada para a população adulta em geral (incluindo adolescentes). Foi desenvolvida por Ralf Schwarzer, S. Gerdamarie Schmitz e T. Gary Daytner em 1999 e todos os itens da escala foram construídos seguindo a teoria social-cognitiva de Bandura (Bandura, 1997). É um questionário de autopreenchimento em que os respondentes assinalam numa escala tipo Lickert uma posição que corresponde a uma ordenação em quatro posições, de concordância ou discordância com a afirmação explícita, entre "nada verdade" até "exatamente verdade". Uma medida de eficácia pessoal, ou de autoeficácia que varia entre 1 e 4. Quanto mais elevado este valor maior a expectativa de eficácia pessoal.

A escala foi desenvolvida para avaliar a autoeficácia dos professores e foram identificadas, pelos autores, quatro áreas que, segundo eles, são de grande importância para um ensino de sucesso:

- 1 - A realização do trabalho;
- 2 - O desenvolvimento de competências no trabalho;
- 3 - Social: interação com os alunos, pais e colegas;
- 4 - Lidar com o trabalho (stress).

3.4 Procedimentos

Numa primeira fase foi solicitada, por email a 24 de janeiro de 2012, a autorização ao autor para traduzir e utilizar a escala para português (Escala de Atitudes para com as Pessoas Portadoras de Deficiência I - Forma G - Adaptada de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994). O autor colocou a escala ao dispor e forneceu uma tradução em português, que foi adaptada pela investigadora.

Seguidamente foi solicitada autorização à DGE (Direção Geral da Educação) para divulgação dos questionários junto dos docentes nas diferentes escolas: mime-noreply@gepe.min-edu.pt a 11 de março de 2012, tendo sido indeferida por se tratar de um questionário online.

Numa fase posterior foi solicitada a colaboração dos diretores de escolas e agrupamentos, para a divulgação do link do questionário e consentimento informado, junto dos docentes. Os questionários foram recebidos entre o mês de abril e o mês setembro de 2012.

Foram enviados questionários a professores dos vários níveis de ensino: Pré-escolar, 1ºCiclo, 2º Ciclo, 3ºCiclo e Secundário. Foram recolhidos 1084 questionários pertencentes a escolas de Portugal Continental, Açores e Madeira. Destes 1084 questionários recolhidos, foram invalidados 37 por apresentarem, em pelo menos uma das escalas, uma percentagem de não respostas igual ou superior a 20%, tal como sugerido por Pestana & Gageiro (2005).

Procedeu-se à análise dos dados utilizando o software IBM SPSS Statistics 21.

Capítulo 4

Resultados

Numa primeira fase, analisou-se a distribuição da amostra, tendo em conta as pontuações médias totais em cada uma das escalas utilizadas e respetivas dimensões. Como tal, a normalidade da distribuição das pontuações da Escala de Atitudes para com as Pessoas Portadoras de Deficiência (EAPPD) e subescalas associadas e da Escala de Autoeficácia para Professores (EAP) foi analisada através da observação dos histogramas e gráficos de caixa de bigodes respetivos e a partir do teste de Kolmogorov-Smirnov, tal como representado na Tabela 4.1. Não foi encontrado nenhum valor não significativo ($p > 0,05$) no teste Kolmogorov-Smirnov, sendo rejeitada a hipótese nula de normalidade para as variáveis e sugerindo, como tal, a violação dos pressupostos da normalidade para as duas escalas e cinco dimensões em estudo (Pallant, 2001). Analisaram-se, também, os gráficos para cada escala e dimensão e, com efeito, considerou-se que nenhuma distribuição cumpre os pressupostos da normalidade. Como tal, utilizaram-se estatísticas não-paramétricas nas análises estatísticas realizadas, tal como sugerido por Pallant (2001).

Tabela 3: Teste de Kolmogorov-Smirnov para a distribuição das pontuações médias obtidas nas escalas e subescalas utilizadas

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estatística	Graus de liberdade	P-Valor
Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações da EAPPD	0,045	1044	0,000
Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos da EAPPD	0,061	1044	0,000
Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal da EAPPD	0,193	1044	0,000
Pontuação média da dimensão Qualificação genérica da EAPPD	0,080	1044	0,000
Pontuação média da dimensão Assunção de papéis da EAPPD	0,095	1044	0,000
Pontuação média total da EAPPD	0,029	1044	0,039
Pontuação média total da EAP	0,099	1044	0,000

De seguida analisou-se a consistência interna das duas escalas e das cinco subescalas. A escala de atitudes apresentou coeficientes de alpha de Cronbach superiores a 0,7, embora algumas subescalas tenham apresentado valores de alpha mais baixos. Tal como efetuaram Verdugo (1994) e Dominguez (2013) não se considerou pertinente a exclusão de itens.

Obtivemos os seguintes coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) para a escala de atitudes e de autoeficácia:

Tabela 4: Coeficientes alpha de Cronbach da EAPPD e respectivas subescalas, e da EAP.

Escala ou subescala	Alpha de Cronbach	N.º de itens
Classificação de capacidades e limitações - EAPPD	0,760	9
Reconhecimento/negação de direitos - EAPPD	0,774	11
Envolvimento pessoal - EAPPD	0,741	7
Qualificação genérica - EAPPD	0,533	4
Assunção de papéis - EAPPD	0,553	3
EAPPD	0,890	37
EAP	0,818	10

Posteriormente, averiguou-se a existência de possíveis relações entre as variáveis em estudo. Para o efeito, foram construídos, inicialmente, gráficos de dispersão. Ainda assim, as relações entre as atitudes para com as pessoas portadoras de deficiência (avaliadas pela EAPPD e suas dimensões) e a autoeficácia dos professores (avaliada pela EAP) foram investigadas mais cuidadosamente através do cálculo do coeficiente de correlação de Spearman.

Sendo assim, foram encontradas correlações significativas, utilizando o coeficiente de correlação de Spearman;

- Entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações da EAPPD ($r = -0,165$; $n = 1044$; $p < 0,001$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e a conceção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência, sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho, inferindo sobre as atitudes orientadas para a execução de tarefas.

- Entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos da EAPPD ($r = -0,189$; $n = 1044$; $p < 0,001$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e o reconhecimento de direitos fundamentais da pessoa (igualdade de oportunidades, votar, aceder a créditos) e em particular ao direito que tem à normalização e à integração social.

- Entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal da EAPPD ($r = -0,200$; $n = 1044$; $p < 0,001$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e os comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência, mostrando uma afetividade em situações pessoais, laborais e sociais.

- Entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média da dimensão Qualificação genérica da EAPPD ($r = -0,117$; $n = 1044$; $p < 0,001$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e a perceção que o respondente atribui à personalidade e à atitude das pessoas portadoras de deficiência.

- Entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média da dimensão Assunção de papéis da EAPPD ($r = -0,220$; $n = 1044$; $p < 0,001$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e as presunções que o respondente efetua sobre a conceção de que têm as pessoas portadores de deficiência sobre si próprias (auto confiança, capacidade de normalização social, satisfação consigo mesma, auto estima elevada).

- E entre a pontuação média total da EAP e a pontuação média total da EAPPD ($r = -0,229$; $n = 1044$; $p < 0,001$) o que nos permite concluir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do docente e a perceção do professor perante os alunos portadores de

deficiência.

Averiguou-se, ainda, o coeficiente de determinação para as correlações significativas observadas, tal como consta na Tabela 4.2. Como tal, a percentagem de variância partilhada entre, por exemplo, as variáveis atitudes perante pessoas portadoras de deficiência e autoeficácia dos professores (avaliadas pela EAPPD e EAP, respetivamente) é de 5,244%.

Tabela 5: Correlações entre as pontuações médias da EAPPD e respetivas subescalas e as pontuações médias da EAP.

Coeficiente de determinação	Pontuação média total da EAP
Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações da EAPPD	2,723%
Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos da EAPPD	3,572%
Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal da EAPPD	4,000%
Pontuação média da dimensão Qualificação genérica da EAPPD	1,369%
Pontuação média da dimensão Assunção de papéis da EAPPD	4,840%
Pontuação média total da EAPPD	5,244%

Para terminar, procedeu-se à comparação das pontuações observadas nas duas escalas e respetivas subescalas para grupos distintos, tendo em conta os dados sociodemográficos e utilizando o Teste U de Mann-Whitney para comparar dois grupos e o Teste de Kruskal-Wallis para comparar mais do que dois grupos.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na pontuação média da dimensão Qualificação Genérica entre diferentes Distritos/Zonas $x^2 = 30,661; p < 0,05$; permitindo deduzir uma relação favorável entre a variável distrito/zona e a perceção que o respondente atribui à personalidade e à atitude das pessoas portadoras de deficiência.

Tendo em conta o Teste de Kruskal-Wallis, podemos também referir, ainda segundo a variável distrito/zona e a escala EAPPD, que os três distritos/zona que apresentaram melhor média, em 19, foram:

Tabela 6: Pontuação médias das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Distrito/Zona. Estatísticas de teste^{a,b}

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	28,680	14,010	17,080	30,661	8,155
g.l.	18	18	18	18	18
p-valor	,052	,728	,518	,031	,976

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	14,335	26,651
g.l.	18	18
p-valor	,707	,086

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Distrito/Zona

Tabela 7: Melhor média segundo a variável distrito/zona e a pontuação média das Dimensões da EAPPD.

Ordens			
	Distrito/Zona	Nº de indivíduos	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Aveiro	42	385,35
	Viana do Castelo	22	323,36
	Beja	1	235,00
Reconhecimento/negação de direitos	Aveiro	42	403,38
	Viana do Castelo	22	424,82
	Beja	1	137,00
Envolvimento pessoal	Braga	20	409,55
	Aveiro	42	350,01
	Setúbal	30	442,80
Qualificação genérica	Braga	20	360,08
	Beja	1	301,50
	Bragança	7	414,14
Assunção de papéis	Faro	91	437,56
	Açores	38	450,86
	Beja	1	364,50
Pontuação média total da EAPPD	Aveiro	42	398,58
	Viana do Castelo	22	408,66
	Beja	1	209,50
Pontuação média total da EAP	Guarda	32	401,33
	Setúbal	30	368,93
	Açores	38	404,51

- Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações entre diferen-

tes sexos ($Z = -2,622$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável sexo e a concepção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho com inferência nas atitudes orientadas para a execução de tarefas, com maior relevância para o sexo masculino.

- Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos entre diferentes sexos ($Z = -2,584$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável sexo e os direitos fundamentais da pessoa (igualdade de oportunidades, votar, aceder a créditos) e em particular ao direito que tem à normalização e à integração social, com maior relevância para o sexo masculino.

- Pontuação média da dimensão Assunção de papéis entre diferentes sexos ($Z = -2,079$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável sexo e as presunções que o respondente efetua sobre a concepção de que têm, as pessoas portadores de deficiência sobre si próprias (auto confiança, capacidade de normalização social, satisfação consigo mesma, auto estima elevada), com maior relevância para o sexo masculino.

- Pontuação média total da EAPPD entre diferentes sexos ($Z = -2,430$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável sexo e as atitudes do professor para com o aluno portador de deficiência, com maior relevância para o sexo masculino.

- Pontuação média total da EAP entre diferentes sexos ($Z = -2,032$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável sexo e a autoeficácia do professor, com maior relevância para o sexo masculino.

Tabela 8: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Sexo.

Estadísticas de teste^a

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	78747,000	78897,500	84671,000	82719,500
W de Wilcoxon	103947,000	104097,500	400286,000	107919,500
Z	-2,622	-2,584	-1,120	-1,604
p-valor (teste bilateral)	,009	,010	,263	,109

Estadísticas de teste^a

	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	80902,000	79486,500	81055,000
W de Wilcoxon	106102,000	104686,500	106255,000
Z	-2,079	-2,430	-2,032
p-valor (teste bilateral)	,038	,015	,042

a. Variável: Sexo

Teste de Mann-Whitney

Ordens

	Sexo	Nº de indivíduos	Médias das ordens	Soma das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Masculino	224	464,05	103947,00
	Feminino	794	522,32	414724,00
	Total	1018		
Reconhecimento/negação de direitos	Masculino	224	464,72	104097,50
	Feminino	794	522,13	414573,50
	Total	1018		
Envolvimento pessoal	Masculino	224	528,50	118385,00
	Feminino	794	504,14	400286,00
	Total	1018		
Qualificação genérica	Masculino	224	481,78	107919,50
	Feminino	794	517,32	410751,50
	Total	1018		
Assunção de papéis	Masculino	224	473,67	106102,00
	Feminino	794	519,61	412569,00
	Total	1018		
Pontuação média total da EAPPD	Masculino	224	467,35	104686,50
	Feminino	794	521,39	413984,50
	Total	1018		
Pontuação média total da EAP	Masculino	224	474,35	106255,00
	Feminino	794	519,42	412416,00
	Total	1018		

- Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações entre diferentes graus de ensino ($\chi^2 = 28,495$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável grau de ensino e a conceção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho e as atitudes orientadas para a execução de tarefas.

- Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos entre diferentes graus de ensino ($\chi^2 = 17,102$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável grau de ensino e o reconhecimento de direitos fundamentais da pessoa (igualdade de oportunidades, votar, aceder a créditos) e em particular o direito que tem à normalização e à integração social.

- Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal direitos entre diferentes graus de ensino ($\chi^2 = 19,823$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável grau de ensino e os comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência. Uma pontuação elevada implica uma predisposição favorável a atuar e a mostrar uma afetividade para com as pessoas portadoras de deficiência em situações pessoais, laborais e sociais.

- Pontuação média total da EAPPD entre diferentes graus de ensino ($\chi^2 = 20,383$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável grau de ensino e a perceção dos docentes para com o aluno portador de deficiência.

- Pontuação média total da EAP entre diferentes graus de ensino ($\chi^2 = 16,319$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável grau de ensino e a autoeficácia do professor perante o aluno portador de deficiência.

Tabela 9: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Graus de Ensino

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	28,495	17,102	19,823	8,705	9,389
g.l.	6	6	6	6	6
p-valor	,000	,009	,003	,191	,153

Estatísticas de teste ^{a,b}		
	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	20,383	16,319
g.l.	6	6
p-valor	,002	,012

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens			
	Graus de Ensino	Nº de indivíduos	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Pré-Escolar	72	496,50
	1ºCiclo	210	520,15
	2ºCiclo	128	614,66
	3ºCiclo	149	509,23
	Secundária	178	441,88
	3ºCiclo e Secundária	189	487,79
	Vários	84	478,30
	Total	1010	
	Reconhecimento/negação de direitos	Pré-Escolar	72
1ºCiclo		210	516,12
2ºCiclo		128	564,35
3ºCiclo		149	502,49
Secundária		178	438,49
3ºCiclo e Secundária		189	520,27
Vários		84	476,30
Total		1010	
Envolvimento pessoal		Pré-Escolar	72
	1ºCiclo	210	512,16
	2ºCiclo	128	536,91
	3ºCiclo	149	499,74
	Secundária	178	515,60
	3ºCiclo e Secundária	189	542,02
	Vários	84	399,99
	Total	1010	
	Qualificação genérica	Pré-Escolar	72
1ºCiclo		210	514,34
2ºCiclo		128	547,64
3ºCiclo		149	508,58
Secundária		178	491,79
3ºCiclo e Secundária		189	513,58
Vários		84	433,40
Total		1010	
Assunção de papéis		Pré-Escolar	72
	1ºCiclo	210	496,60
	2ºCiclo	128	541,20
	3ºCiclo	149	529,19
	Secundária	178	483,60

	3ºCiclo e Secundária	189	528,70
	Vários	84	446,10
	Total	1010	
	Pré-Escolar	72	493,72
	1ºCiclo	210	516,57
	2ºCiclo	128	586,50
Pontuação média total da EAPPD	3ºCiclo	149	507,98
	Secundária	178	451,54
	3ºCiclo e Secundária	189	518,57
	Vários	84	445,02
	Total	1010	
	Pré-Escolar	72	581,81
	1ºCiclo	210	544,60
	2ºCiclo	128	485,03
Pontuação média total da EAP	3ºCiclo	149	492,78
	Secundária	178	479,94
	3ºCiclo e Secundária	189	464,05
	Vários	84	543,52
	Total	1010	

Verifica-se, de acordo com o Teste de Kruskal-Wallis, que os graus de ensino mais elevados (secundária, 3º ciclo e secundária e outros) são onde se verifica melhor média, que indica maior perceção do professor perante o aluno portador de deficiência. Estes dados vêm contrariar a fundamentação teórica que indicava que a perceção do professor perante o aluno com N.E.E. era mais favorável nos graus de ensino mais baixos.

- Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal entre o grupo que apresentou uma Área de Formação Especializada em Educação Especial e o grupo que não apresentou Área de Formação Especializada em Educação Especial ($Z = -3,543$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável Área de Formação Especializada em Educação Especial e os comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência.

- Pontuação média total da EAP entre o grupo que apresentou uma Área de Formação Especializada em Educação Especial e o grupo que não apresentou Área de Formação Especializada em Educação Especial ($Z = -2,105$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre a variável Área de Formação Especializada em Educação Especial e a autoeficácia do professor perante o aluno portador de deficiência.

Tabela 10: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Área de Formação Especializada em Educação Especial.

Estatísticas de teste ^a				
	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	64402,500	61105,000	54181,500	61670,000
W de Wilcoxon	467155,500	71983,000	65059,500	72548,000
Z	-,451	-1,425	-3,543	-1,262
p-valor (teste bilateral)	,652	,154	,000	,207

Estatísticas de teste ^a			
	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	63829,000	62309,500	58818,000
W de Wilcoxon	74707,000	73187,500	461571,000
Z	-,624	-1,068	-2,105
p-valor (teste bilateral)	,533	,285	,035

a. Variável: Área de Formação Especializada em Educação Especial.

- Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal entre o grupo que tem contacto com pessoas portadoras de deficiência e o grupo que não tem contacto com pessoas portadoras de deficiência ($Z = -4,347$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a variável envolvimento pessoal (comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência) e o contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média da dimensão Qualificação genérica entre o grupo que tem contacto com pessoas portadoras de deficiência e o grupo que não tem contacto com pessoas portadoras de deficiência ($Z = -2,100$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre as atribuições globais e as qualificações genéricas que o respondente atribui à personalidade e à atitude das pessoas portadoras de deficiência e o contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média total da EAPPD entre o grupo que tem contacto com pessoas portadoras de deficiência e o grupo que não tem contacto com pessoas portadoras de deficiência ($Z = -2,099$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a percepção do professor e o contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

Tabela 11: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.

Estatísticas de teste ^a				
	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	81340,500	78038,000	67022,000	75222,500
W de Wilcoxon	434560,500	431258,000	420242,000	428442,500
Z	-,480	-1,351	-4,347	-2,100
p-valor (teste bilateral)	,631	,177	,000	,036

Estatísticas de teste ^a			
	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	80962,000	75196,000	79340,000
W de Wilcoxon	434182,000	428416,000	99041,000
Z	-,583	-2,099	-1,010
p-valor (teste bilateral)	,560	,036	,313

a. Variável: Tem contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência

- Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações entre os grupos com diferentes razões do contacto ($x^2 = 35,939$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a conceção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho e as atitudes orientadas para a execução de tarefas e as razões do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos entre os grupos com diferentes razões do contacto ($x^2 = 36,707$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre o reconhecimento de direitos fundamentais da pessoa e o direito que tem à normalização e à integração social e as razões do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal entre os grupos com diferentes razões do contacto ($x^2 = 32,772$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre os comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência e as razões do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média total da EAPPD entre os grupos com diferentes razões do contacto ($x^2 = 38,112$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre as atitudes do professor e as razões do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

Tabela 12: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Razão do contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	35,939	36,707	32,772	20,959	27,247
g.l.	19	19	19	19	19
p-valor	,011	,009	,026	,339	,099

Estatísticas de teste ^{a,b}		
	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	38,112	25,324
g.l.	19	19
p-valor	,006	,150

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Razão do Contacto

- Pontuação média da dimensão Envolvimento pessoal entre os grupos com diferentes frequências de contacto ($\chi^2 = 16,167$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre os comportamentos concretos de interação com a pessoa portadora de deficiência e a frequência do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

- Pontuação média total da EAP entre os grupos com diferentes frequências de contacto ($\chi^2 = 9,312$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação favorável entre a autoeficácia do professor e a frequência do contacto com as pessoas portadoras de deficiência.

Tabela 13: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Frequência do contacto com Pessoas Portadoras de Deficiência.

Estatísticas de teste ^{a,b}					
	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	3,799	6,416	16,167	5,155	3,805
g.l.	3	3	3	3	3
p-valor	,284	,093	,001	,161	,283

Estatísticas de teste ^{a,b}		
	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	7,662	9,312
g.l.	3	3
p-valor	,054	,025

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Frequência do contacto

- Pontuação média da dimensão Classificação de capacidades e limitações entre os grupos em contacto com diferentes tipos de deficiências ($\chi^2 = 46,751$; $p < 0,01$); o que nos permite

deduzir que existe uma relação entre a conceção que o respondente tem acerca das pessoas com deficiência sobre a sua capacidade de aprendizagem e desempenho e as atitudes orientadas para a execução de tarefas e os diferentes tipos de deficiências.

- Pontuação média da dimensão Reconhecimento/negação de direitos entre os grupos em contacto com diferentes tipos de deficiências ($x^2 = 13,859$; $p < 0,01$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre o reconhecimento de direitos fundamentais da pessoa (igualdade de oportunidades, votar, aceder a créditos) e em particular ao direito que tem à normalização e à integração social e os diferentes tipos de deficiências.

- Pontuação média da dimensão Assunção de papéis entre os grupos em contacto com diferentes tipos de deficiências ($x^2 = 9,816$; $p < 0,05$); o que nos permite deduzir que existe uma relação entre as presunções que o respondente efetua sobre a conceção de que têm, as pessoas portadores de deficiência sobre si próprias (auto confiança, capacidade de normalização social, satisfação consigo mesma, auto estima elevada) e os diferentes tipos de deficiências.

- Pontuação média total da EAPPD entre os grupos em contacto com diferentes tipos de deficiências ($x^2 = 19,791$; $p < 0,01$). o que nos permite deduzir que existe uma relação entre as atitudes do professor e os diferentes tipos de deficiências.

Tabela 14: Pontuação média das Dimensões da EAPPD e EAP com a variável Tipo de Deficiência.
Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	46,751	13,859	,984	2,105	9,816
g.l.	4	4	4	4	4
p-valor	,000	,008	,912	,716	,044

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	19,791	1,978
g.l.	4	4
p-valor	,001	,740

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Tipo de deficiência

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, para um nível de significância $p < 0,05$ em nenhum dos outros grupos e escalas/subescalas estudados.

O principal objetivo que norteou esta investigação foi a análise da perceção do professor acerca do aluno portador de deficiência medido as suas atitudes e a sua autoeficácia, tentando trazer um novo contributo as investigações até então realizadas neste domínio.

Ao longo desta investigação propusemo-nos averiguar a relação entre a Escala de Autoeficácia para Professores (EAP) e a Escala de Atitudes para com as Pessoas Portadoras de Deficiência (EAPPD), nas suas diferentes dimensões e variáveis entre as diferentes escalas, em relação aos alunos portadores de deficiência.

Tendo em conta que um dos procedimentos da investigação passa pela apreciação do funcionamento dos instrumentos relativamente a amostra utilizada podemos referir, como já

indicámos anteriormente, que os instrumentos de medida aplicados no estudo quanto ao alpha de Cronbach apresentam uma boa consistência interna.

As hipóteses delineadas permitem-nos atingir os objetivos do estudo: Conhecer a Perceção do professor e a Avaliação do sentido de Eficácia perante os alunos com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). Como tal apresentaremos cada uma das hipóteses de forma a obtermos uma visão pormenorizada dos resultados recolhidos através do questionário utilizado para o estudo:

- A análise da primeira hipótese que se apresenta; H1 - Os professores com maior sentido de auto eficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE, permite-nos verificar, segundo o objetivo definido pelo estudo, que a perceção, perante o aluno portador de deficiência, é influenciada pelo seu sentido de eficácia e vice-versa. Os resultados obtidos na Escala de Autoeficácia para Professores revelaram que as relações entre as atitudes para com as pessoas portadoras de deficiência (avaliadas pela EAPPD nas suas diferentes dimensões) e a autoeficácia dos professores (avaliada pela EAP) estão interligadas, ou seja as relações entre as atitudes para com as pessoas portadoras de deficiência (EAPPD) e a auto eficácia dos professores (EAP) apresentam correlações significativas em todas as dimensões: Classificação de capacidades e limitações, Reconhecimento e negação de direitos, Envolvimento pessoal, Qualificação genérica e Assunção de papéis e a percentagem entre as variáveis atitudes perante as pessoas portadoras de deficiência e autoeficácia do professor é de 5,244%.

Confirma-se assim a primeira hipótese do estudo de acordo com as declarações dos autores Beck e Hillmar (citado por Marques 2000, p. 84-85), que afirmam que "quando os professores têm uma boa auto estima e gostam do trabalho que estão a fazer, revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos."

- A análise da segunda hipótese: H2 - Os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E. do que os seus colegas sem especialização foi validada, verifica-se uma correlação significativa ao nível da escala EAPPD no domínio Envolvimento pessoal e na escala EAP. Os professores com formação especializada em Educação Especial revelam ter ao nível das atitudes maior envolvimento pessoal e melhor sentido de eficácia. Estes resultados demonstram os docentes com formação especializada em NEE têm atitudes mais positivas e melhor perceção mas também maior sentido de eficácia. Podemos assim constatar que a formação especializada em educação especial comparativamente com a formação normal promove atitudes mais positivas (Wall, 2002; Webb, 2004; Mastin, 2010). Na mesma linha de investigação, também Parker (2009), concluiu que os professores de educação especial têm atitudes mais inclusivas quando comparadas com os professores em geral. A autora atribui esses resultados, ao facto da maioria dos professores de educação especial terem um conjunto importante de formação, comparativamente com os professores em geral e por tal facto, estão mais familiarizados com os benefícios da inclusão e com as estratégias necessárias numa sala de aula inclusiva (OShea, B., Hodes, M., Down, G. & Bramley.Y., 2000). As diferenças verificadas pela autora centram-se nos nas competências de intervenção, ao nível das adaptações dos currículos, matérias e estratégias, que aumentam as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Tendo em conta estes pressupostos podemos referir que os professores de educação especial se sentem mais à vontade com a sua formação do que os restantes docentes. Ficou também demonstrado que os professores de ensino regular são menos eficazes no que se refere a conhecimentos legais, informações gerais sobre a problemática e estratégias de intervenção para trabalhar com NEE, (Smith, 2000; Hammond & Ingalls, 2003), e que por isso necessitam sempre de mais suporte quer ao nível de mais recursos quer ao nível de mais formação do que os professores com formação no âmbito das N.E.E. (Parker,

2009; Mastin, 2010).

- A análise da quarta hipótese: H4 - Os professores do género masculino apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com N.E.E. verifica-se uma maior capacidade na perceção em relação aos alunos com N.E.E., ao nível da variável sexo nos domínios da Escala EAPPD; Classificação de capacidades e limitações entre diferentes sexos, Reconhecimento/negação de direitos entre diferentes sexos e Assunção de papéis, na própria escala e na escala EAP. Com os resultados obtidos concluímos que existem diferenças entre o sexo feminino e masculino, o género masculino apresenta valores superiores que indicam atitudes mais positivas perante o aluno portador de deficiência e expressa maiores valores na escala de autoeficácia. Assim, os valores indicam que os professores do sexo masculino ao incluírem alunos portadores de deficiência nas suas aulas revelam melhor perceção e um maior nível de autoeficácia. Valida-se assim a hipótese H4. Diversos autores corroboram este resultado, uma vez que a relação entre género e as atitudes é inequívoca para os mesmos (Forlin C. et alii., 2007; Rice, 2009; Lebres, 2010; Santos e César, 2010). Contudo, os dados referentes a estas duas variáveis nem sempre são consistentes, pois há estudos que indicam que os docentes do género feminino nem sempre expressam atitudes mais positivas do que os seus colegas do género masculino (Avramidis e Norwich, 2002; Stubbs, 2009; Boer et al., 2011; Doukeridou et al., 2011).

- A análise da sexta hipótese: H6 - O contacto com pessoas portadoras de deficiência influencia favoravelmente as atitudes dos professores, indica um nível de correlação significativa ao nível da escala EAPPD nos domínios Envolvimento pessoal e Qualificação genérica entre o grupo que tem contacto com pessoas portadoras de deficiência e o grupo que não tem contacto com pessoas portadoras de deficiência. A pontuação média total da EAPPD entre o grupo que tem contacto com pessoas portadoras de deficiência e o grupo que não tem contacto com pessoas portadoras de deficiência também apresenta uma correlação positiva. O contacto beneficia as atitudes sobretudo nos domínios do envolvimento pessoal e da qualificação genérica. Esta análise vem de encontro validando a hipótese e corroborando os autores Jones & Guskin (citado por Vaz 2005, p. 139), que afirmam que "quem trabalha com pessoas com incapacidade apresenta crenças e atitudes mais favoráveis face a ela".

- A análise da sétima hipótese: H7 - Os professores que lecionam em graus de ensino mais baixos têm atitudes mais positivas para com os alunos com NEE estabelece uma correlação significativa ao nível da escala EAPPD nas dimensões; Classificação de capacidades e limitações, Reconhecimento/negação de direitos, Envolvimento pessoal mas também ao nível global das diferentes escalas (EAPPD e EAP). Podemos depreender que o grau de ensino influencia as atitudes nos diferentes domínios indicados, mas a hipótese não se verifica já que não estabelecemos diferenças de estudo entre os diferentes graus de ensino.

- A análise da oitava hipótese: H8 - Os diferentes tipos de deficiência influenciam a perceção do professor, apresenta correlações significativas na escala EAPPD nos domínios; Classificação de capacidades e limitações, Reconhecimento/negação de direitos e Assunção de papéis, assim como a pontuação média total da EAPPD entre os grupos em contacto com diferentes tipos de deficiências. Valida-se a hipótese.

- A análise da nona hipótese: H9 - A razão do contacto interfere positivamente na perceção do professor, apresenta correlações positivas nos domínios; Classificação de capacidades e limitações, Reconhecimento/negação de direitos e Envolvimento pessoal. Apresenta também uma correlação significativa na própria escala (EAPPD). Verifica-se a hipótese.

- A análise na décima hipótese: H10 - A frequência do contacto interfere positivamente na perceção do professor - apresenta correlações significativas na escala EAPPD no domínio

Envolvimento pessoal e ao nível da escala EAP. A frequência do contacto com pessoas portadoras de deficiência favorece o domínio do envolvimento pessoal e o sentido de eficácia do professor.

- A análise da terceira hipótese: H3 - Os professores com menos idade apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE e a análise da quinta hipótese: H5 - Os professores com maior habilitação académica apresentam atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com NEE, contrariam os dados apresentados por vários estudos e apresentam correlações pouco significativas, não se verificam e não são validadas.

A análise da variável Distrito/zona apresenta correlação significativa no domínio Qualificação Genérica, na escala EAPPD, mas não foi considerada esta hipótese neste estudo. Podemos, no entanto, refletir sobre esta variável que indica que existem diferenças entre distritos/zonas na perceção do professor.

Capítulo 5

Discussão e Conclusões

Nesta parte final do nosso trabalho, não nos iremos alongar demasiado. Teceremos apenas alguns comentários finais que apesar de assim os designarmos, poderão servir de ponto de partida para trabalhos futuros.

A deficiência é uma desvantagem do indivíduo na sua relação com o mundo e cada ser humano tem desvantagens maiores ou menores e de acordo com o seu handicap, constrói a sua pessoa na base das suas possibilidades. Fundamentalmente a escola inclusiva procura reforçar o direito de que todos os alunos devem frequentar o mesmo tipo de ensino. Pretende-se com estes princípios encontrar formas eficazes de responder às necessidades de uma população cada vez mais heterogénea. A construção desta escola veio pôr em causa toda a orgânica das escolas regulares, o desafio colocado aos professores consiste no desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas de forma a criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade.

A revisão bibliográfica permitiu organizar o conhecimento acerca da problemática e averiguar diferentes opiniões de autores que contribuem para o desenvolvimento da inclusão. O principal objetivo deste estudo consistia em verificar a Perceção do Professor do Ensino Básico e a Avaliação do Sentido de Eficácia perante Alunos Portadores de Deficiência, através da Escala de Atitudes perante as Pessoas com deficiência (Verdugo, Arias & Jenaro, 1994) e da Escala de Autoeficácia para Professores (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999). Esta investigação permitiria verificar se a perceção do professor, perante o aluno portador de deficiência, é influenciada pelo seu sentido de eficácia e vice-versa e identificar as variáveis (idade, sexo, grau académico, nível de ensino, contacto ou não com a deficiência, a razão e frequência do contacto e o tipo de deficiência) e os fatores que incidem nas atitudes e no sentido de eficácia dos professores perante os alunos com deficiência. O conhecimento das atitudes dos professores e das variáveis que as explicam permitiriam organizar um planeamento mais exequível acerca de atuações e potenciar atitudes positivas perante a inclusão, ajudando a desenvolver com maiores possibilidades de êxito, o processo de inclusão educativo e social das pessoas com deficiência. Neste sentido, pretendeu-se verificar o efeito de um conjunto de variáveis sobre a Perceção dos Professores do Ensino Básico e Secundário e a Avaliação do Sentido de Eficácia perante Alunos Portadores de Deficiências.

Ao longo deste estudo, e no término da análise dos dados obtidos, constata-se que quase todas as hipóteses delineadas foram corroboradas. Confirma-se que as variáveis pessoais influenciam a atitude do professor em relação aos alunos deficientes. O sexo, o grau de ensino, a especialização em Educação Especial, o contacto, com alunos portadores de deficiência, a frequência e a razão desse contacto, assim como o tipo de deficiência são fatores que influenciam as atitudes e a perceção do professor nos vários domínios, assim como a sua autoeficácia, o que nos permite deduzir que a mudança de perceção, crenças e atitudes perante as pessoas com deficiência passa pela sensibilização nos domínios das variáveis mas também pelo contacto e conhecimento dos alunos portadores de deficiência.

Esta investigação confirmou que os professores com maior sentido de autoeficácia têm atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tal como os autores Beck e Hillmar (citado por Marques 2000) que referem que quando os professores

têm uma boa auto estima e gostam do trabalho que estão a fazer, revelam uma maior capacidade para compreender e valorizar os seus alunos. O estudo comprovou também que os professores com especialização em educação especial apresentam atitudes mais positivas tal como referiram os investigadores Wall (2002), Webb (2004), Mastin (2010) e Parker (2009). Os autores O'Shea et al (2000) justificam afirmando que os professores de educação especial estão mais familiarizados com os benefícios da inclusão e com as estratégias necessárias numa sala de aula inclusiva. Smith (2000), Hammond & Ingalls (2003) referem que os professores do regular são menos eficazes na sua intervenção, devido à sua formação. Esta investigação também determinou que os professores do sexo masculino apresentam atitudes mais positivas, tal como corroboram diversos autores como por exemplo, Forlin et alii. (2007), Rice (2009), Lebres (2010), Santos e César (2010). Que o contacto com pessoas portadoras de deficiência influencia favoravelmente as atitudes tal como é referido pelo autor Jones Guskin (citado por Vaz, 2005).

Da aplicação dos instrumentos anteriormente referidos foi-nos permitido chegar à conclusão, que as atitudes inclusivas são uma realidade aceite pela maior parte dos professores e que as atitudes são importantes para o processo de inclusão e na autoeficácia do professor.

No limiar do século XXI, a escola denomina-se de inclusiva. As respostas educativas destinadas aos alunos portadores de deficiência passaram por vários processos, as mudanças que ocorreram na sociedade, provocadas pelo crescente conhecimento da deficiência e da educação de deficientes, tiveram um impacto nas escolas e nas práticas pedagógicas. O ensino é orientado para o aluno e a classe regular é o espaço onde tem o direito de receber os serviços educativos de que necessita. Todavia, as constatações que derivam da experiência profissional adquirida ao longo dos anos permitem-nos concluir que a inclusão educativa, tal como se verifica atualmente, acarreta inúmeras dificuldades para os professores, podendo conduzir ao desenvolvimento de atitudes pouco inclusivas. Os professores das turmas sentem-se isolados porque não conseguem dar as respostas mais adequadas aos alunos com N.E.E. e os professores de educação especial têm muitos alunos, restando-lhes pouco tempo para trabalhar individualmente com cada um deles. Os recursos materiais são reduzidos e o pessoal docente revela necessidades de formação na área da educação especial.

Ao longo do nosso estudo, deparamo-nos com algumas limitações, primeiramente ao nível da metodologia utilizada na recolha de dados, à semelhança de Seco (2000), concordamos que a utilização de instrumentos auto descritivos de tipo Likert, apresentam algumas limitações, pois nem todos os indivíduos fazem uma mesma interpretação dos pressupostos enunciados, o que pode levantar algumas objeções, ambiguidade na interpretação, falta de autenticidade dos inquiridos ou até mesmo mal-entendidos no que se refere à interpretação dos resultados obtidos, mas também pelo envolvimento da investigadora sobre esta problemática, pela sua diversidade e pela dificuldade acrescida de focar um tema tão complexo. Procurámos, dentro do limite de tempo disponível para a sua execução, dar cumprimento os objetivos que nos tinham sido propostos. Considera-se que o objetivo foi alcançado, conseguindo-se compreender uma investigação, que se considera importante, na medida em que contribui para clarificar e compreender a perceção do professor e o seu sentido de autoeficácia para com o aluno portador de deficiência.

Em investigações futuras seria pertinente alargar o alcance da amostra e pesquisar as práticas educativas dos professores ao nível da inclusão, na presença do investigador.

A educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes da atualidade educativa, dizendo respeito a todos quantos, de algum modo, estão ligados à educação. O desafio que se coloca a todos nós é o de analisar quais as barreiras que se opõem à existência

de escolas eficazes para todas as crianças e assumir a coragem de as derrubar.

Referências

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. C. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 13-31). Lisboa: I I E. (Tradução do original inglês Education for All: Making it happen. Comunicação apresentada no "Congresso Internacional de Educação Especial", Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995).
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Ed. IIE.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press.
- Allport, G. W. (1935). Atitudes. In C. Murchison, (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, (pp. 798-844). Worcester: Clark Univ. Press.
- Almeida, L. & Freire T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Assembleia da República (1946). *Decreto-Lei n. ° 35.801 de 13 de agosto*. *Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (1973). Decreto-Lei n. ° 45/73 de 12 de março: Divisão do Ensino Especial, *Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (1973). *Decreto-Lei n. ° 5/73 de 25 de julho: Reforma Veiga Simão*, *Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (1975). *Decreto-Lei n. ° 94/142 de 13 de 1975, 1990, 1997, 2004*, *Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (1977). Decreto-Lei n. ° 174/77 de 2 de maio, *Diário da*

República, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1979). *Decreto-Lei n.º 6/79 de 4 de outubro, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1979). *Decreto-Lei n.º 538/79 de 31 de dezembro, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República, (1986). *Lei n.º 46/86 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1988). *Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1990). *Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro: Lei da Escolaridade Obrigatória, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1997). *Despacho Normativo 4848/97, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1997). *Decreto-Lei n.º 123/97 de 22 de maio, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1997). *Despacho Conjunto 105/97, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1998). *Despacho Normativo 115/A/98: Gestão Flexível do Currículo, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (1999). *Despacho Normativo 9590/99 de 29 de abril, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

Assembleia da República (2006). *Decreto-Lei n.º 163/06 de 8 de agosto, Diário da República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).

- Assembleia da República, (2008), *Lei n. ° 21/08, de 12 de Maio. Diário da República - I Série, n. ° 91*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (2008). *Decreto-Lei n. ° 3/08 de 7 de janeiro*, Diário da República, Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (2009). *Lei n. ° 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto*. Diário da República - I Série, n. ° 166. Lisboa: INCM.
- Assembleia da República (1997), *Decreto-lei n.º 95/97: Regulamentação da Formação especializada, de 23 de Abril*. Diário da República - I Série, n. ° 95. Lisboa: INCM.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17(2)*, 129-147.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995). A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities, 28*, 511-522.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change*. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology, 45(2)*, 464-469.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às Ciências da Educação - Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research, 48 (2)*, 261-267.
- Becker, Howard S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Benavente, A., Carvalho A., Bento, C., Leão C., Tavares M., César M. (1993). *Mudar a*

escola mudar as práticas - Um estudo de caso em educação ambiental. Lisboa: Escolar Editora.

Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.

Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Bolieiro, S. (2012). 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 no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Briñol, P. & Petty, E. (2005). Individual differences in attitude change. In D. Albarración, T. Johnson & P. Zana (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp.576-615). London: Psychology Press.

Caetano, A., & Vala, J. (1999). Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. *Psicologia*, XIII (1-2), 75 - 84.

Cadima, A. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, R. (2000). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42 (2), 197-205.

Christensen, L. (2004). *Experimental methodology* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Chow, P. & Winzer, M., M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 223-228.

Coelho, M. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* (Tesis

Doctoral), Universidad de Extremadura, Facultad de Educación, Badajoz.

Coll, C., Marchesi, Á., Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais* (2ª. ed. Volume 3). Porto Alegre: Artmed.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, J. (1999). *Os lugares comuns na formação de professores*. Lisboa: Asa Editores.

Bénard da Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Lisboa: Autor.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

DGIDC - Ministério da Educação e Ciência. (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC - Ministério da Educação e Ciência. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores- Chaves para o desenvolvimento das escolas, um guia para diretores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Domingues, R. (2012). *A Autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Dominguez, S., Villegas, G., Aquije, D., Castillo, A., Dulanto, N., Llontop, C. & Rimachi, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de escolares de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(2), 15-30.

Doulkeridou, A., Evaggelinou C., Mouratidou, K., Koidou E., Panagiotou, 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) 1-11.

Dzubay, D. (2001). *Understanding motivation and supporting teacher renewal*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Elliot, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), pp. 48 - 55.

Estrela, M., T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M., E., C. & Guimarães, M. (2008). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Editora DP &A.

Ferreira, M., Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15 (2), 207-225.

Forlin, C. *et alii*. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), 150-159.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino* (Vol. 1, pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J. (2008). *Currículo e Organização as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de investigação: da conceção à realização*, Loures: Lusociência.

Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). *Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Educational Reform*. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). *Becoming a Teacher*. In K. Ryan (Org.). *Teacher Education 74 th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (Part II). Chicago: University of Chicago Press.
- Gelman, W. (1959). Roots of prejudice against the handicapped. *Journal of Rehabilitation*, 40(1), 4-6.
- Good, T. (1987). Two decades os research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), pp. 32-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63- 69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). *Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts*, *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Helmstetter, E., Peck, C. A. & Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: a state-wide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 236-276.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Jones, R. & Guskin, S. (1986). Attitudes and attitude change in special education. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and pratice* (pp.1-20). Reston,VA: Council for Exceptional Children.

- Jordan, A., Shwartz, E. & MGhie-Richmond, D. (2009). *Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education*, 25, 535 -542.
- Kauffman, J. & Hallahan, D., (1995). Toward a Comprehensive Delivery System for Special Education. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.), *The Illusion of Full Inclusion: a Comprehensive Critique of a current Special Education Banwagon* (pp.157-191). Austin, Tx: PRO-ED.
- Lamberth, J. L. (1989). Caractéristiques des interations éducatives avec des enfants trisomiques 21. *Neuropsychiatrie de l'enfance*, 36(7), 27-278.
- Landsheerre, V. (1979). *L'éducation et la formation, Science et pratique*. Paris: Presses Universtaires de France (PUF).
- Lebres, C. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lima, M. L., Vala, J. & Monteiro, M. B., (1995), A Satisfação Organizacional. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima & A. Caetano (Eds.), *Psicologia Social das Organizações. Estudos em Empresas Portuguesas*. (pp. 101 - 122). Lisboa: Celta Editora.
- Lima, M. L. (2006). Atitudes: Estrutura e Mudança. In J. Vala, e M. B. Monteiro, (Orgs.). *Psicologia Social* (7.ª ed, pp. 186-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Locke, E. A., (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational and human performance*, 4, 309-336.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005, August). Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education. Paper presented at the *International Special Education Conference - ISEC*, Glasgow, United Kingdom.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre service teacher attitudes towards inclusive education. In: T. Loreman (Ed.). *Seven Pillars of Support for inclusive Education. Moving from "Why?" to "How?"* 3(2). Acedido em <<http://www.wholeschooling.net> >.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1995). Perspetivas actuais em educação especial. In J. Palácios

- & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação/necessidades educativas especiais* (pp. 6-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marques, L. (2000). *O professor de alunos com deficiência cognitiva: concepções e prática pedagógica*. Campinas: UNICAMP.
- Mastin, D. (2010). *General and special education teachers' attitudes toward inclusion of down syndrome students*. EUA: UMI, Proquest.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., Santos, C. (2007, Abril). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE, Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178-189) realizado na Universidade da Madeira. Porto: SPCE.
- Merton, R., (1948), *The self-fulfilling prophecy*. *Antioch. Review*,8, pp. 193-210.
- Mialaret G. (1981) *A Formação dos Professores*. Livraria Almedina: Coimbra.
- Ministério da Educação (1992). *Educação Especial: Guia de leitura do decreto-lei 319/9*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Ministério da Educação (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática do decreto-lei 3/2008*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers Experiences With Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal Of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Monteiro, M., (2000). *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 educativa* (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade do Minho, I.E.P., Braga.
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines.

- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Perfeito Juízo* (pp. 73 - 88). Porto: Porto Editora.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación, 327*, 395-414.
- Muijs, R.D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Research and Practice*. London: Paul Chapman.
- Navas, M., Navas, L., Torregosa, G. & Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social, 19(2)*, 159-171.
- Neiva, E. & Mauro, T. (2011). Atitudes e Mudança de Atitudes. In C. Torres, e E. Neiva, *Psicologia Social* (pp. 171- 203). *Principais Temas e Vertentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora: Porto.
- O'Shea, B., Hodes, M., Down, G. & Bramley, Y. (2000). A school based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5(2)*, 189-201.
- Pacheco. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Parker, S. (2009). *A comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with disabilities in their classrooms*. Virginia: Regent University.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. , *Revista de Educação, XVIII (1)*, 23 - 47.

- Pereira, F. (1998). *As representações dos Professores e Educação Especial e as Necessidades das Famílias*, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec* (3e éd). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Postic, M. (1985). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Porter, G. (1994, Julho). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 de Junho.
- Rajecki, D. W. (1982). *Attitudes: themes ADN advances*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. E. & Gary T. Daytner, G. T. (1999). *Teacher Self- Efficacy*. Acedido em http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm.
- Reis, H. & Judd, C. (2002). *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Relatório Mundial de Educação (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar Professores - Elementos para uma Teoria e Prática da Formação* (2ª Ed.). Lisboa: Texto Editora Lda.
- Ribeiro, M. L. S. e Baumel, R. C., R. C. (orgs.) (2003). *Educação Especial: Do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp.

- Rice, J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43, 207-215.
- Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 73-81.
- Rodrigues, D. (org.) (2008). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). *Attitude organization and change*. Yale: University Press.
- Rosenzweig, Ph, M. (2007). *The Halo Effect... and the Eight Other Business Delusions That Deceive Managers*. New York: Free Press.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching* (Vol. 7, pp. 49-74). Greenwich: JAI Press.
- Sá, E. (2008). *Textos com educação*. Coimbra: Almedina.
- Santos, J. e César, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e outros Agentes Educativos Face à Inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Schalock, R., & Verdugo, M. Á. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schmitz, G. S. (1999). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. (Desenvolvimento das crenças de autoeficácia do professor). *Unterrichtswissenschaft*, 2,140-157.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.

- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers attitudes, concerns and sentiments about inclusive education. An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Schwarzer, R., Schmitz, S. G. & T. G. Daytner, (1999). *Teacher self-efficacy Scale*. Acedido em <http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm>.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens & M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 229- 236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sousa, C. (2013, Março). *Como formar para a escola do século XXI ?* Intervenção proferida na Conferência Parlamentar sobre Formação Inicial e Contínua na Área da Educação Especial face aos Desafios do Alargamento da Escolaridade Obrigatória Inclusiva, Assembleia da República, Lisboa.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. (2000). *Psicologia Educacional Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Alfragide: Ed.McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Smith, M. G. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84 (613), 54-60.
- Steele, J. (2003). Vias para la inclusión. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, (pp. 269-288). Editorial EOS: Madrid.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stubbs, S. (2009). *Attitudes of general education teachers in grades one through six toward inclusion in New Providence Bahamas* (Dissertação de Doutoramento não publicada), George Washington University, Washington DC.
- Triandis, H. C. (1971) *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.

- Trillo, F., Bolívar, A., Pinto, F., Caride, J., Rubal, X., Zabalza, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Trindade, J. (1996). *Os obstáculos epistemológicos e a educação Matemática* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002, Abril). *The influence of resources and support on teacher's efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans.
- UNESCO (1990). *Conferência Mundial de Educação para Todos*. Jomtien: Tailândia.
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO, (1998). *Relatório Mundial de Educação, Comissão Internacional da Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Valério, A. (2012). *Indisciplina, Satisfação Profissional e bem-estar Docente* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Vaz, J. (2005). *As Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga
- Verdugo, M. A., Jenaro, C., Arias, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M. A, Jenaro, C. Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. In M. A.
- Verdugo, (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de

vida. *Revista de Educação*, 349, 23-43.

Viveiros, M. (2011). *A Satisfação na docência com a Inclusão de alunos autistas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Wall, R. (2002). *Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion*. *View* (34)3, 111-119.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas, In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Webb, N. (2004). *Inclusion of students with disabilities: a survey of teachers attitudes toward inclusive education* (Dissertação de Doutoramento não publicada), Walden University, Minneapolis (USA).

Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher*, 9, 4-11.

Werts, M., Wolery, M. Snyder, E. D. Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and Resources Associated With Inclusive Schooling: Perceptions of Elementary School Teachers about Need and Availability. *Journal of Special Education*, 30 (2), 187-203.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Zigmond, N. & Baker, J. (1995). Concluding Comments: Current and Future Practices in Inclusive Schooling. *Journal of Special Education*, 29 (2), 245-250.

Anexo A – Análise da Normalidade das distribuições de pontuação nas duas escalas (EAPPD e EAP).

Sumário

	Casos				
	Válidos		Não respostas		Total
	N	%	N	%	N
Classificação de capacidades e limitações	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Reconhecimento/negação de direitos	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Envolvimento pessoal	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Qualificação genérica	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Assunção de papéis	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Pontuação média total da EAPPD	1044	100,0%	0	0,0%	1044
Pontuação média total da EAP	1044	100,0%	0	0,0%	1044

Sumário

	Casos
	Total
	%
Classificação de capacidades e limitações	100,0%
Reconhecimento/negação de direitos	100,0%
Envolvimento pessoal	100,0%
Qualificação genérica	100,0%
Assunção de papéis	100,0%
Pontuação média total da EAPPD	100,0%
Pontuação média total da EAP	100,0%

Estatísticas descritivas

			Estatística	Erro Padrão
Classificação de capacidades e limitações	Média		2,4164	,02179
	Intervalo de confiança de	Limite inferior	2,3737	
	95% para a média	Limite superior	2,4592	
	Média aparada de 5%		2,4092	
	Mediana		2,4444	
	Variância		,496	
	Desvio Padrão		,70402	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		4,78	
	Amplitude		3,78	
	Amplitude interquartis		1,00	
	Obliquidade		,109	,076

Reconhecimento/negação de direitos	Curtose		-,406	,151	
	Média		1,9359	,01726	
	Intervalo de confiança de 95% para a média	Limite inferior	1,9021		
		Limite superior	1,9698		
	Média aparada de 5%		1,9217		
	Mediana		1,9091		
	Variância		,311		
	Desvio Padrão		,55772		
	Mínimo		1,00		
	Máximo		3,55		
	Amplitude		2,55		
	Amplitude interquartis		,91		
	Obliquidade		,256	,076	
	Curtose		-,517	,151	
	Média		1,4153	,01397	
Envolvimento pessoal	Intervalo de confiança de 95% para a média	Limite inferior	1,3879		
		Limite superior	1,4427		
	Média aparada de 5%		1,3752		
	Mediana		1,2857		
	Variância		,204		
	Desvio Padrão		,45145		
	Mínimo		1,00		
	Máximo		3,43		
	Amplitude		2,43		
	Amplitude interquartis		,71		
	Obliquidade		1,072	,076	
	Curtose		,787	,151	
	Média		2,4560	,02526	
	Intervalo de confiança de 95% para a média	Limite inferior	2,4065		
		Limite superior	2,5056		
Qualificação genérica	Média aparada de 5%		2,4408		
	Mediana		2,5000		
	Variância		,666		
	Desvio Padrão		,81620		
	Mínimo		1,00		
	Máximo		5,50		
	Amplitude		4,50		
	Amplitude interquartis		1,25		
	Obliquidade		,257	,076	
	Curtose		-,298	,151	
	Média		2,6713	,02686	
	Assunção de papéis	Intervalo de confiança de 95% para a média	Limite inferior	2,6186	
			Limite superior	2,7240	

	Média aparada de 5%		2,6540	
	Mediana		2,6667	
	Variância		,753	
	Desvio Padrão		,86795	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		5,67	
	Amplitude		4,67	
	Amplitude interquartis		1,33	
	Obliquidade		,299	,076
	Curtose		-,135	,151
	Média		2,1050	,01459
	Intervalo de confiança de	Limite inferior	2,0763	
	95% para a média	Limite superior	2,1336	
	Média aparada de 5%		2,1022	
	Mediana		2,1081	
	Variância		,222	
Pontuação média total da EAPPD	Desvio Padrão		,47150	
	Mínimo		1,00	
	Máximo		3,49	
	Amplitude		2,49	
	Amplitude interquartis		,65	
	Obliquidade		,036	,076
	Curtose		-,378	,151
	Média		3,3500	,01177
	Intervalo de confiança de	Limite inferior	3,3269	
	95% para a média	Limite superior	3,3731	
	Média aparada de 5%		3,3629	
	Mediana		3,4000	
	Variância		,145	
Pontuação média total da EAP	Desvio Padrão		,38041	
	Mínimo		1,70	
	Máximo		4,00	
	Amplitude		2,30	
	Amplitude interquartis		,55	
	Obliquidade		-,503	,076
	Curtose		,037	,151

Testes de Normalidade

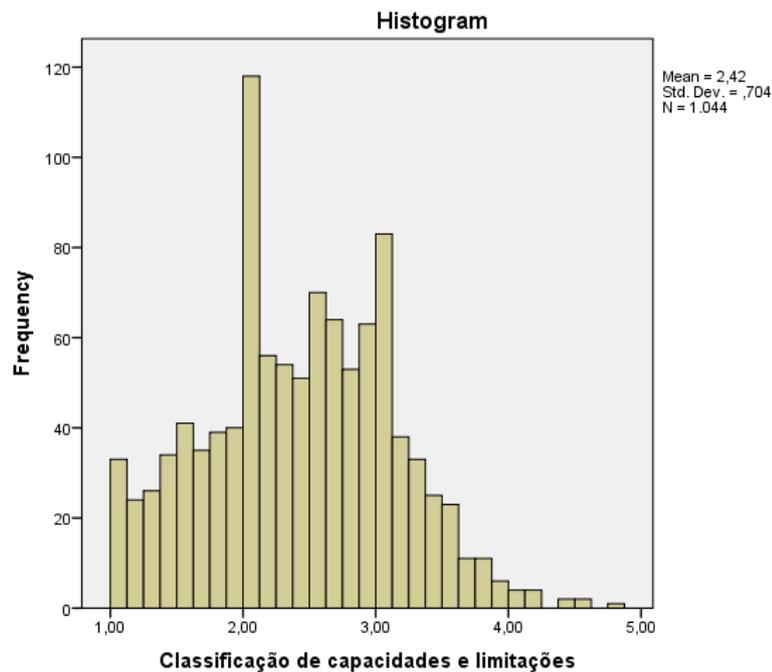
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk	
	Estatística	gl	p-valor	Estatística	gl
Classificação de capacidades e limitações	,045	1044	,000	,990	1044
Reconhecimento/negação de direitos	,061	1044	,000	,979	1044
Envolvimento pessoal	,193	1044	,000	,849	1044
Qualificação genérica	,080	1044	,000	,980	1044
Assunção de papéis	,095	1044	,000	,978	1044
Pontuação média total da EAPPD	,029	1044	,039	,995	1044
Pontuação média total da EAP	,099	1044	,000	,970	1044

Testes de Normalidade

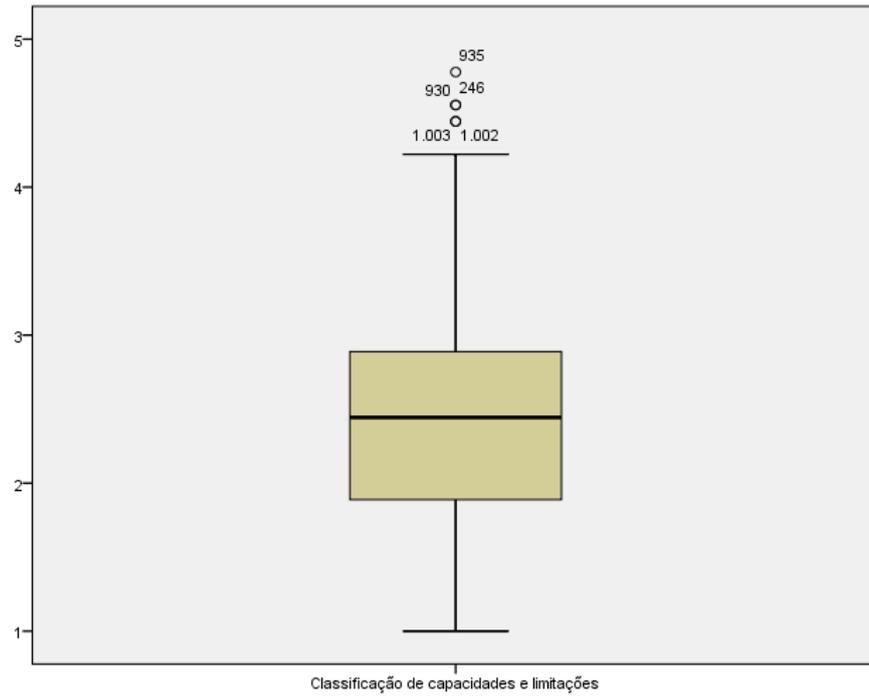
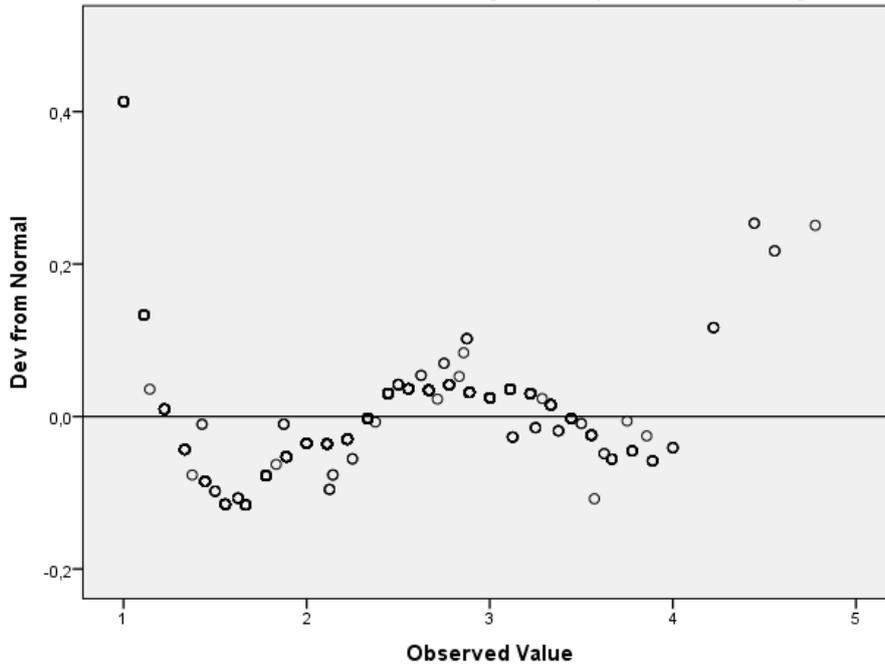
	Shapiro-Wilk ^a
	p-valor
Classificação de capacidades e limitações	,000
Reconhecimento/negação de direitos	,000
Envolvimento pessoal	,000
Qualificação genérica	,000
Assunção de papéis	,000
Pontuação média total da EAPPD	,002
Pontuação média total da EAP	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Classificação de capacidades e limitações

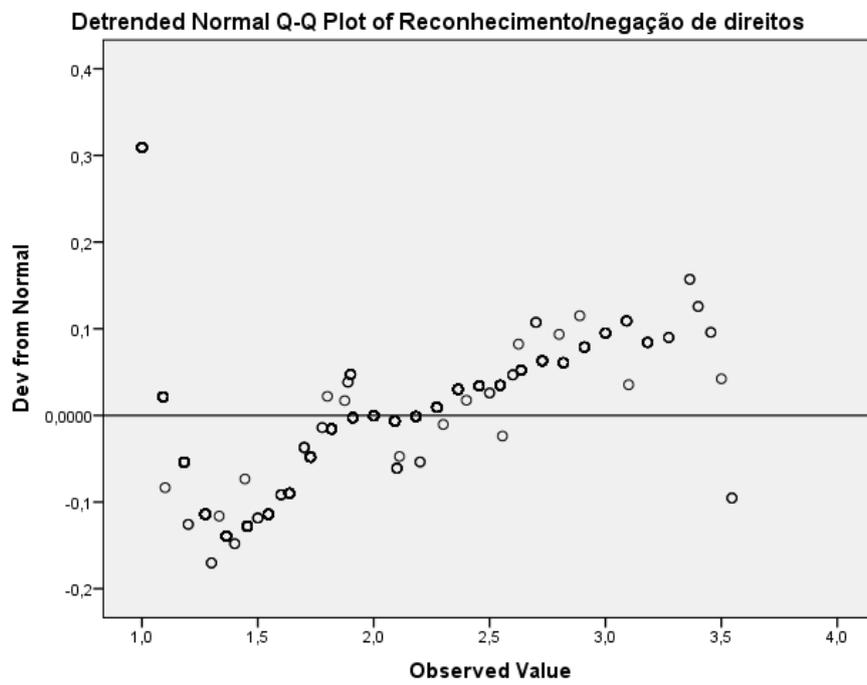
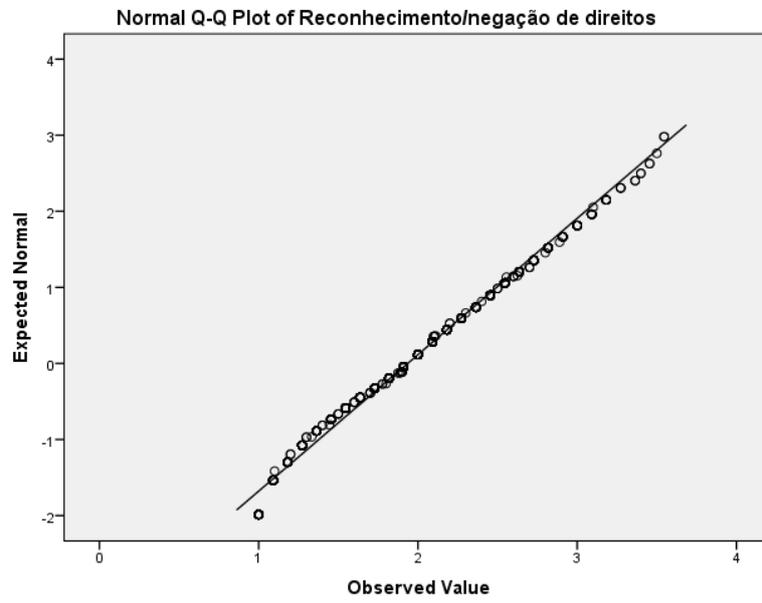


Detrended Normal Q-Q Plot of Classificação de capacidades e limitações



Stem width: ,10
Each leaf: 2 case(s)

& denotes fractional leaves.




```

71,00      20 . 00000000000000000000
32,00      21 . 44444444&
14,00      22 . 888
 3,00      23 . 3
17,00      24 . 2222
 4,00      25 . 7&
 ,00       26 .
 6,00      27 . 1
10,00 Extremes (>=2,86)

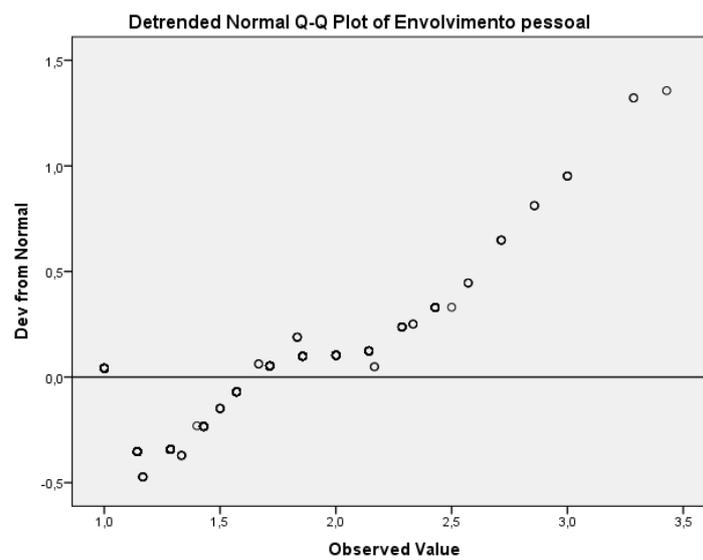
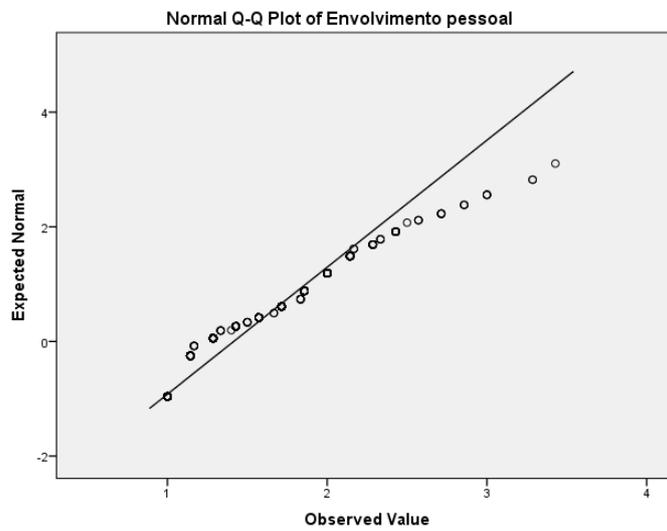
```

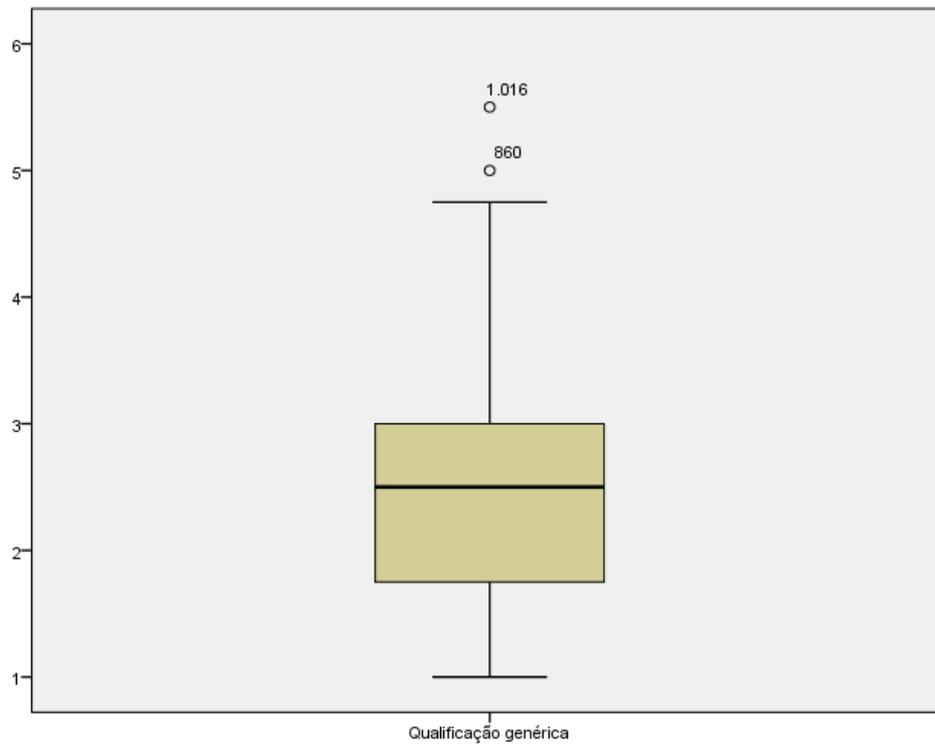
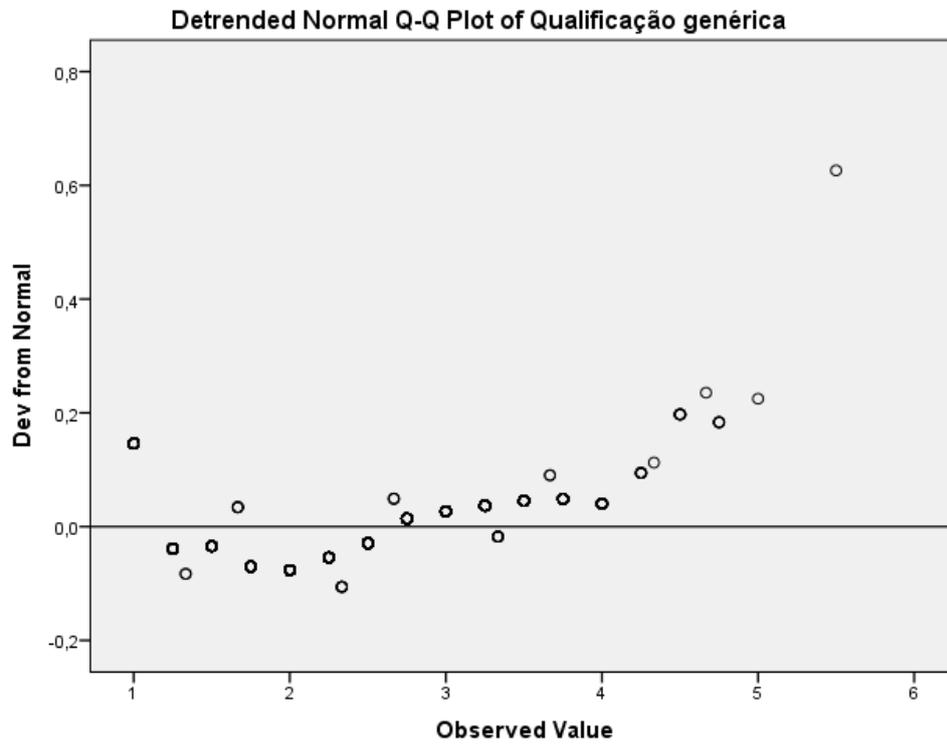
```

Stem width:      ,10
Each leaf:       4 case(s)

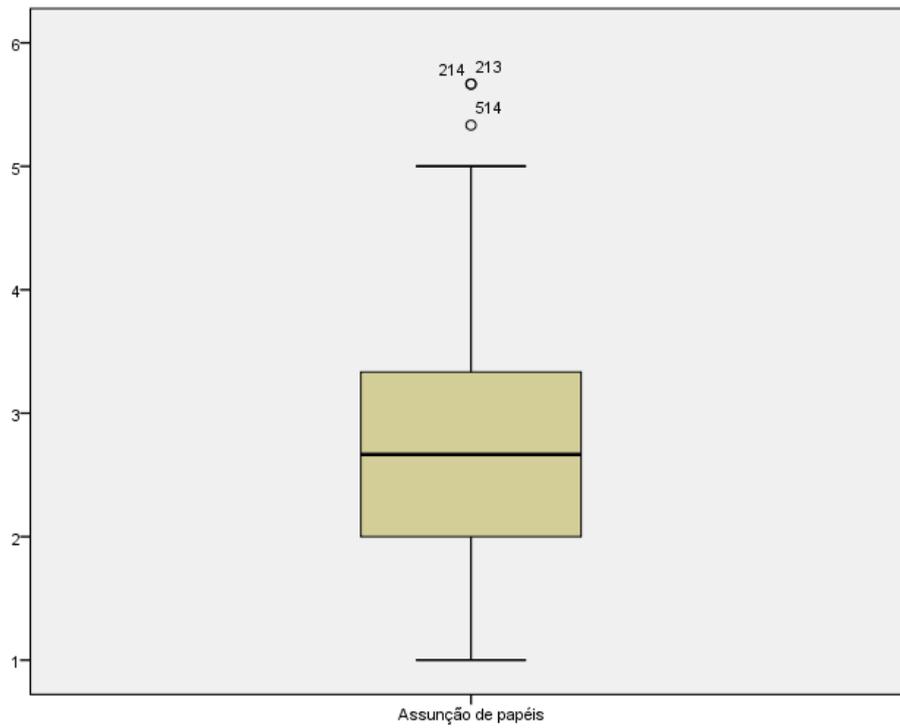
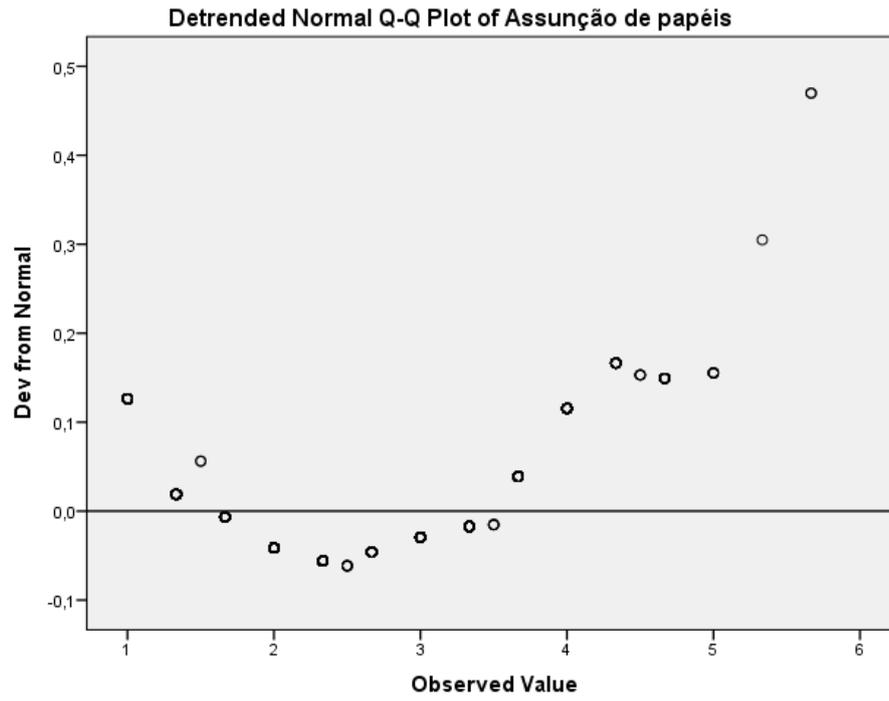
```

& denotes fractional leaves.

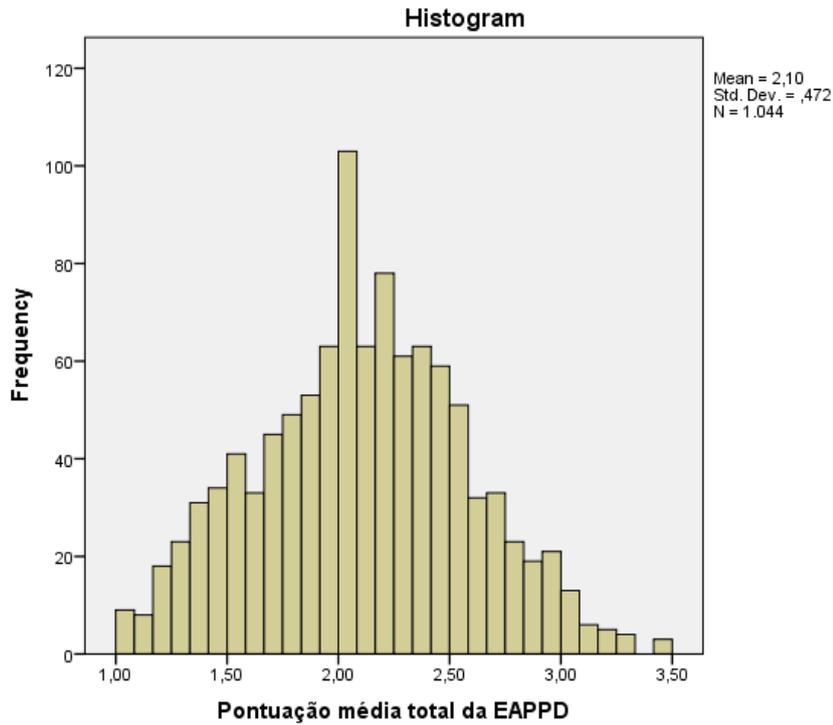




Assunção de papéis



Pontuação média total da EAPPD

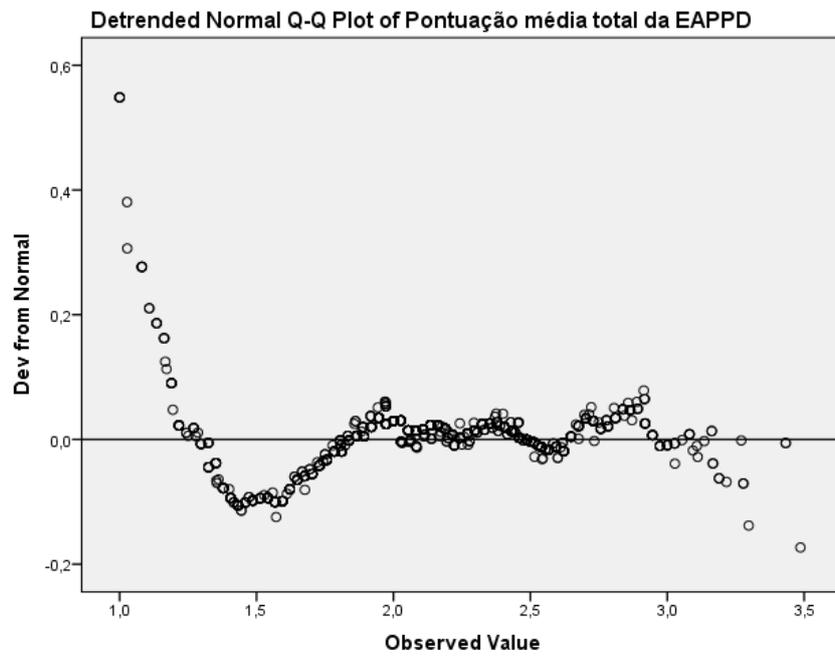
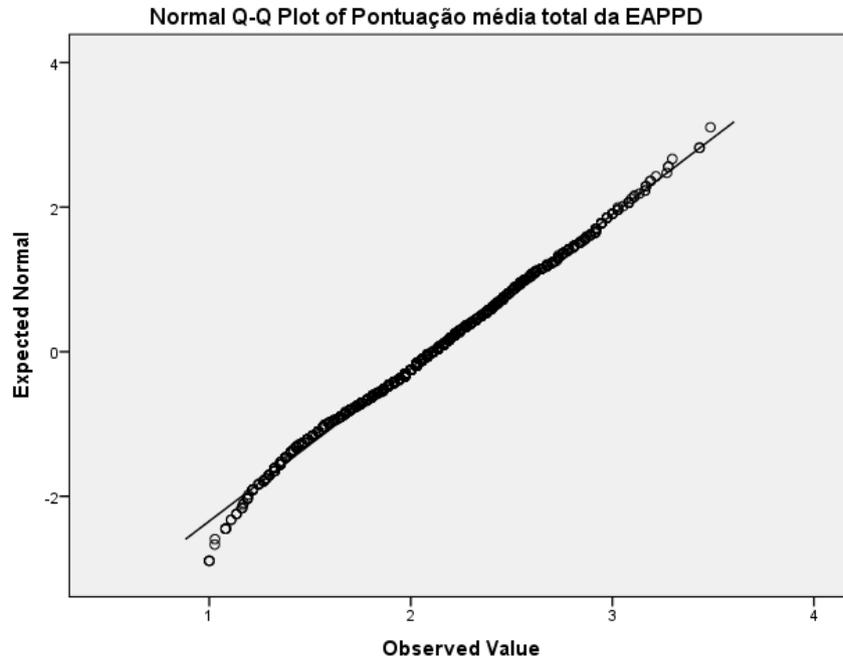


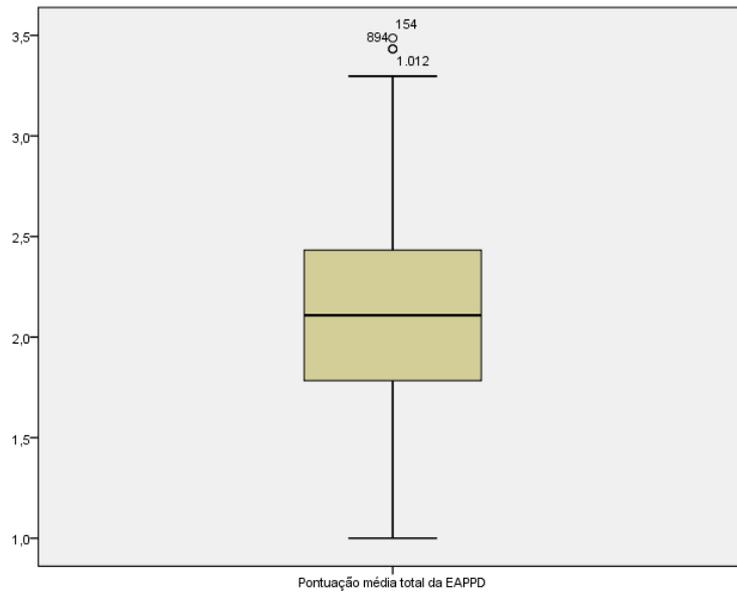
Pontuação média total da EAPPD Stem-and-Leaf Plot

Frequency	Stem &	Leaf
9,00	10 .	0288
16,00	11 .	036688&
24,00	12 .	1111477999&
32,00	13 .	22225555777777&
42,00	14 .	00001333334557888888
52,00	15 .	11111444444666666699999&
40,00	16 .	2223444444677777779&
57,00	17 .	000002222225555558888888&
72,00	18 .	00011111333333666666666688999999&
63,00	19 .	1111111144444444677777777777
104,00	20 .	000000000222222222222222355555555556888888888888888
92,00	21 .	0000001333333333333366666666666788888888888889
86,00	22 .	00111111111224444444444577777777779999999
63,00	23 .	0222222222355555555567777777788
82,00	24 .	0000000000123333334455555555557888888888
63,00	25 .	01111111224444444456666689999999
31,00	26 .	0122224447777&
37,00	27 .	002222225555788&
26,00	28 .	111336669&&
22,00	29 .	11111444477
14,00	30 .	002288&
9,00	31 .	668&
5,00	32 .	7&
3,00	Extremes	(>=3,43)

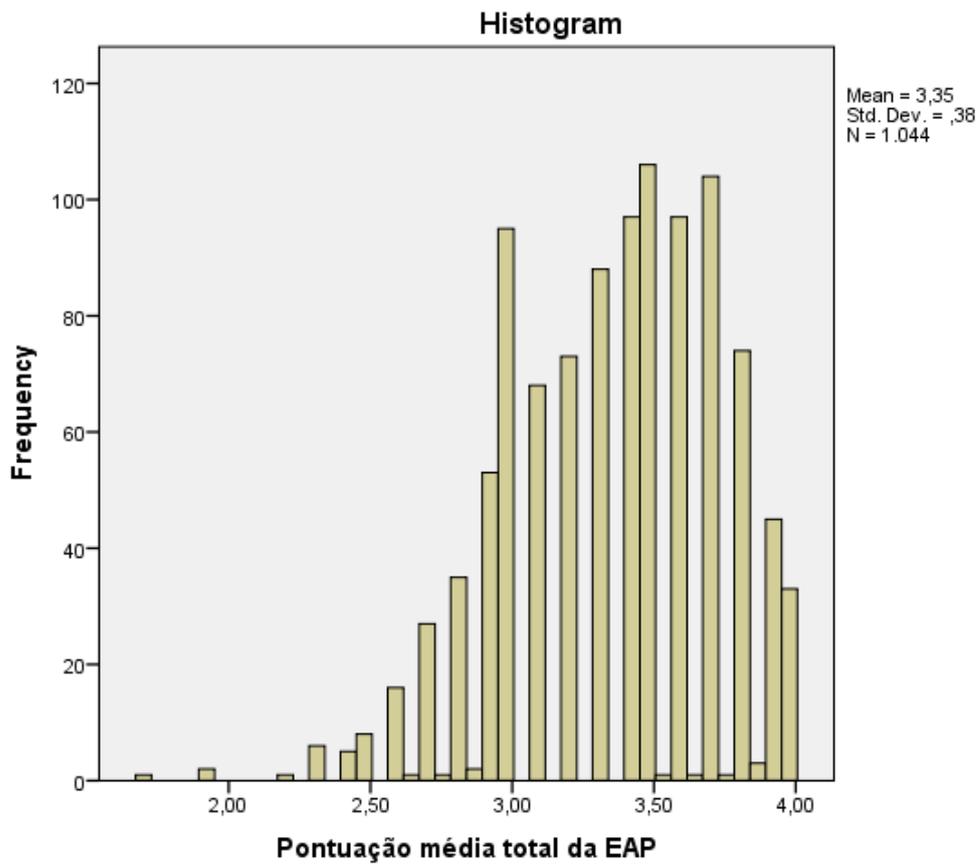
Stem width: ,10
Each leaf: 2 case(s)

& denotes fractional leaves.

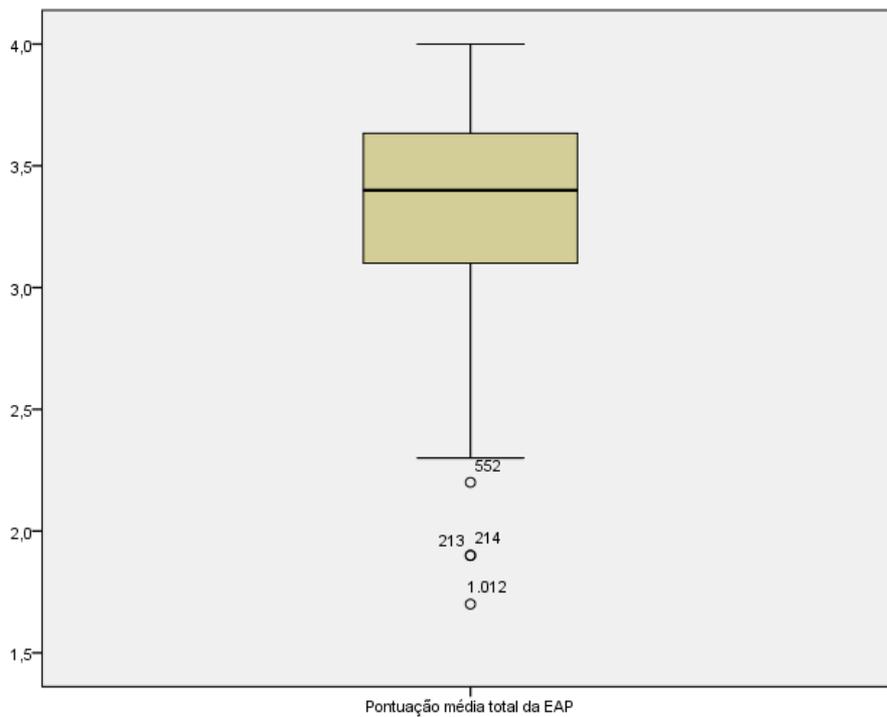
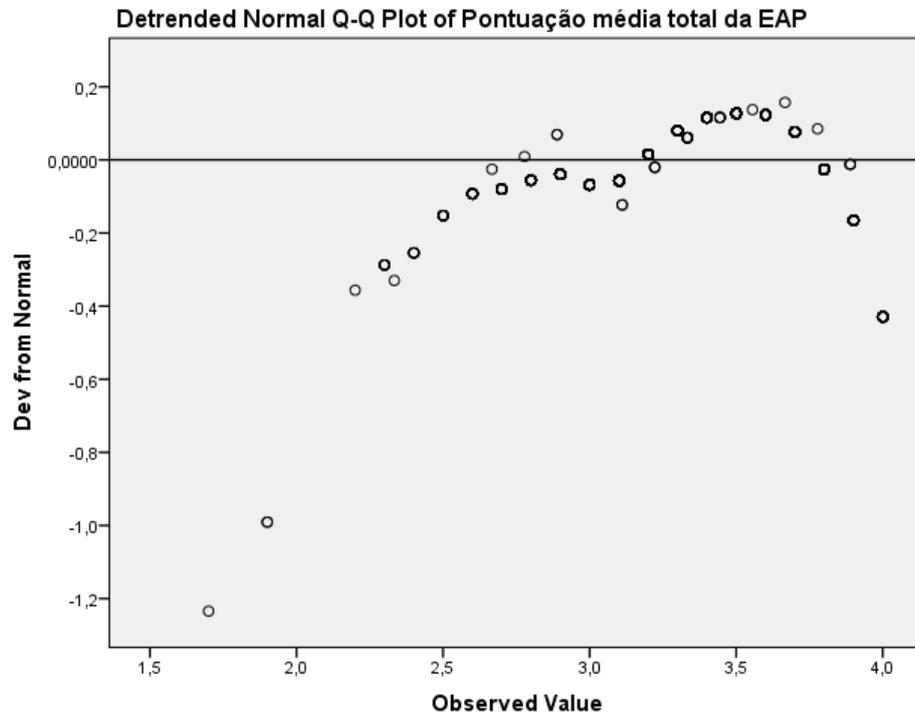




Pontuação média total da EAP



Pontuação média total da EAP Stem-and-Leaf Plot



Anexo B – Consistência Interna das Escalas EAPPD e EAP

1- Consistência Interna - Escala: EAPPD

Sumário

	N	%
Válidos	849	81,3
Casos Excluídos ^a	195	18,7
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa (“Listwise deletion”) baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,890	37

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item1	2,45	1,242	849
item2	2,85	1,430	849
item3	1,22	,498	849
item4	2,40	1,352	849
item5	1,52	,790	849
item6	1,48	,763	849
item7	2,98	1,425	849
item8	1,97	1,083	849
item9	1,92	1,025	849
item10	1,31	,555	849
item11	1,51	,816	849
item12	1,29	,524	849
item13	2,63	1,153	849
item14	2,05	1,025	849
item15	1,86	1,034	849
item16	1,50	,701	849
item17	1,78	1,003	849
item18	1,54	,809	849
item19	2,99	1,304	849
item20	2,20	,933	849
item21	2,16	,909	849
item22	1,59	,789	849

item23	2,19	1,228	849
item24	2,54	1,289	849
item25	1,40	,699	849
item26	1,41	,723	849
item27	1,67	,815	849
item28	2,81	1,462	849
item29	2,70	1,247	849
item30	2,28	1,053	849
item31	1,50	,813	849
item32	3,13	1,215	849
item33	2,72	1,186	849
item34	2,92	1,282	849
item35	2,73	1,316	849
item36	2,55	1,156	849
item37	1,79	1,072	849

Estatísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item1	75,08	286,896	,409	,887
item2	74,69	285,179	,382	,888
item3	76,31	301,662	,216	,889
item4	75,14	282,850	,461	,886
item5	76,01	295,904	,335	,888
item6	76,06	295,939	,348	,888
item7	74,55	281,061	,472	,886
item8	75,56	285,659	,514	,885
item9	75,62	289,752	,425	,887
item10	76,23	299,099	,326	,888
item11	76,02	293,206	,422	,887
item12	76,25	298,816	,362	,888
item13	74,90	283,620	,533	,885
item14	75,49	286,083	,534	,885
item15	75,68	289,194	,438	,886
item16	76,03	294,150	,458	,887
item17	75,76	288,551	,472	,886
item18	75,99	294,954	,361	,888
item19	74,54	284,970	,431	,887
item20	75,34	293,094	,366	,888
item21	75,38	292,112	,409	,887

item22	75,95	293,403	,430	,887
item23	75,35	284,429	,476	,886
item24	75,00	287,598	,375	,888
item25	76,13	295,249	,413	,887
item26	76,13	295,506	,387	,888
item27	75,86	290,085	,537	,885
item28	74,73	289,653	,278	,890
item29	74,84	282,415	,517	,885
item30	75,25	288,362	,453	,886
item31	76,04	296,457	,305	,888
item32	74,40	292,196	,288	,889
item33	74,81	291,313	,320	,889
item34	74,61	291,586	,284	,890
item35	74,81	282,845	,476	,886
item36	74,99	283,413	,537	,884
item37	75,75	291,527	,354	,888

Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
77,54	305,650	17,483	37

1.1.- Consistência Interna – Subescala: Classificação de capacidades e limitações

Sumário

		N	%
Casos	Válidos	973	93,2
	Excluídos ^a	71	6,8
	Total	1044	100,0

a. Eliminação completa ("Listwise deletion") baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,760	9

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item1	2,44	1,248	973
item2	2,87	1,412	973
item4	2,40	1,348	973
item7	3,01	1,427	973
item8	1,98	1,102	973
item16	1,50	,707	973
item21	2,17	,928	973
item29	2,70	1,247	973
item36	2,60	1,172	973

Estatísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item1	19,22	31,371	,491	,729
item2	18,80	30,113	,496	,729
item4	19,26	30,279	,519	,724
item7	18,65	30,063	,492	,730
item8	19,68	32,679	,468	,734
item16	20,16	36,585	,317	,755
item21	19,49	36,104	,254	,762
item29	18,96	32,009	,442	,738
item36	19,07	32,273	,462	,734

Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
21,66	39,796	6,308	9

1.2 - Consistência Interna – Subescala: Reconhecimento/negação de direitos**Sumário**

	N	%
Casos Válidos	970	92,9

Excluídos ^a	74	7,1
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa ("Listwise deletion")
baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,774	11

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item6	1,48	,767	970
item9	1,91	1,010	970
item12	1,30	,538	970
item13	2,64	1,140	970
item14	2,06	1,029	970
item15	1,85	1,026	970
item22	1,59	,772	970
item23	2,21	1,237	970
item27	1,69	,818	970
item35	2,75	1,320	970
item37	1,79	1,074	970

Estatísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item6	19,81	33,963	,285	,770
item9	19,37	31,279	,425	,757
item12	19,98	34,468	,370	,766
item13	18,64	30,231	,444	,755
item14	19,22	29,605	,575	,738
item15	19,43	31,698	,377	,762
item22	19,69	32,640	,438	,757
item23	19,07	29,282	,469	,752
item27	19,59	32,023	,476	,753
item35	18,53	28,654	,475	,752
item37	19,49	31,039	,410	,759

Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
21,28	37,098	6,091	11

1.3 - Consistência Interna – Subescala: Envolvimento pessoal

Sumário

	N	%
Válidos	996	95,4
Casos Excluídos ^a	48	4,6
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa (“Listwise deletion”) baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,741	7

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item3	1,22	,513	996
item5	1,53	,799	996
item10	1,30	,557	996
item11	1,51	,814	996
item25	1,40	,689	996
item26	1,41	,736	996
item31	1,52	,867	996

Estatísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item3	8,67	8,926	,257	,746
item5	8,36	7,266	,480	,704
item10	8,60	8,291	,429	,718
item11	8,38	7,414	,429	,717
item25	8,50	7,237	,611	,675
item26	8,48	7,146	,581	,679
item31	8,37	7,241	,425	,721

Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
9,89	9,976	3,158	7

1.4 - Consistência Interna – Subescala: Qualificação genérica**Sumário**

	N	%
Válidos	993	95,1
Casos Excluídos ^a	51	4,9
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa ("Listwise deletion") baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,533	4

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item18	1,54	,806	993
item24	2,55	1,296	993
item28	2,83	1,471	993
item34	2,92	1,285	993

Estatísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item18	8,30	8,425	,249	,522
item24	7,29	6,017	,400	,387
item28	7,01	5,512	,371	,417
item34	6,92	6,668	,289	,490

Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
9,84	10,239	3,200	4

1.5 - Consistência Interna – Subescala: Assunção de papéis**Sumário**

	N	%
Válidos	1012	96,9
Casos Excluídos ^a	32	3,1
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa ("Listwise deletion") baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens

,553	3
------	---

Estadísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
item19	2,98	1,293	1012
item30	2,28	1,047	1012
item33	2,73	1,207	1012

Estadísticas Item-Total

	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
item19	5,01	3,128	,412	,369
item30	5,71	4,312	,294	,549
item33	5,26	3,469	,392	,404

Estadísticas da Escala

Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
7,99	6,686	2,586	3

2 - Consistência Interna – Escala: EAP

Sumário

	N	%
Válidos	1014	97,1
Casos Excluídos ^a	30	2,9
Total	1044	100,0

a. Eliminação completa (“Listwise deletion”) baseada em todas as variáveis do processo.

Consistência Interna

Alpha de Cronbach	N de Itens
,818	10

Estatísticas do Item

	Média	Desvio Padrão	N
itemA	2,93	,653	1014
itemB	3,40	,581	1014
itemC	3,33	,624	1014
itemD	3,30	,695	1014
itemE	3,49	,584	1014
itemF	3,47	,585	1014
itemG	3,66	,510	1014
itemH	3,32	,663	1014
itemI	3,39	,611	1014
itemJ	3,25	,655	1014

Estatísticas Item-Total

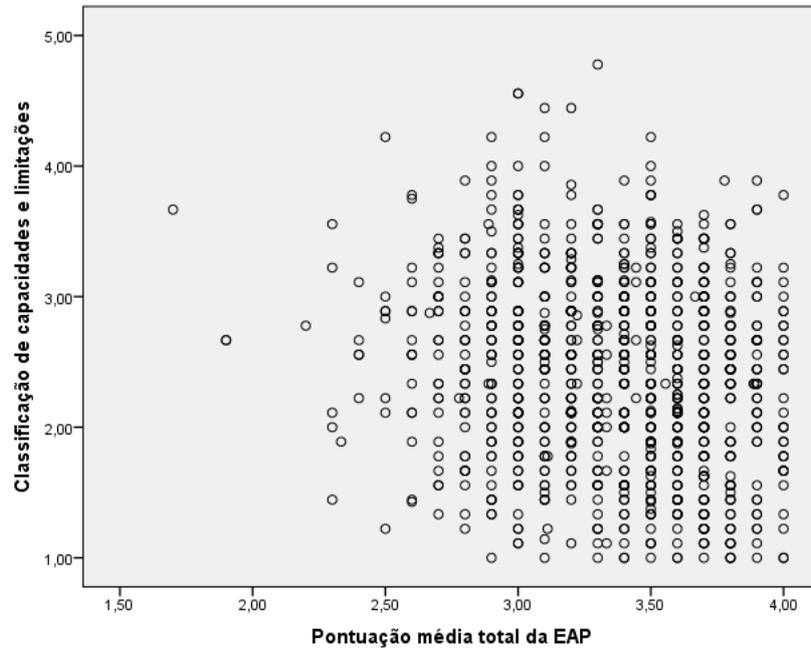
	Média da Escala se o Item for eliminado	Variância da Escala se o Item for eliminado	Correlação Item-total Corrigida	Alpha de Cronbach se o Item for eliminado
itemA	30,59	11,957	,469	,806
itemB	30,12	12,317	,454	,807
itemC	30,19	11,863	,523	,800
itemD	30,23	11,764	,473	,806
itemE	30,04	12,105	,506	,802
itemF	30,06	12,008	,531	,799
itemG	29,86	12,297	,544	,799
itemH	30,21	11,931	,466	,806
itemI	30,14	11,813	,551	,797
itemJ	30,27	11,786	,509	,801

Estatísticas da Escala

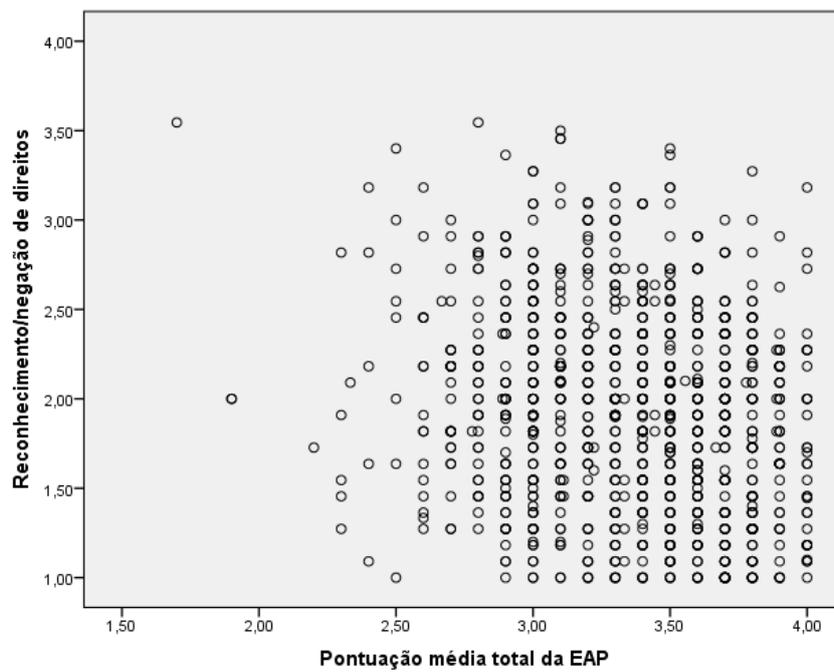
Média	Variância	Desvio Padrão	N de Itens
33,52	14,502	3,808	10

Anexo C – Gráficos de Dispersão: Relações entre as variáveis em estudo.

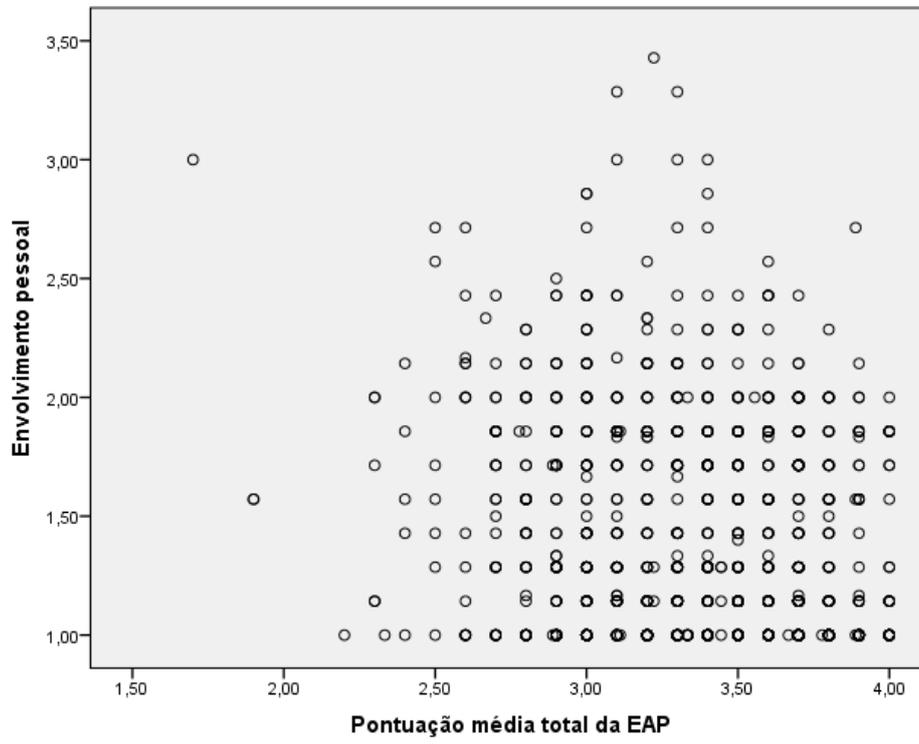
Graph



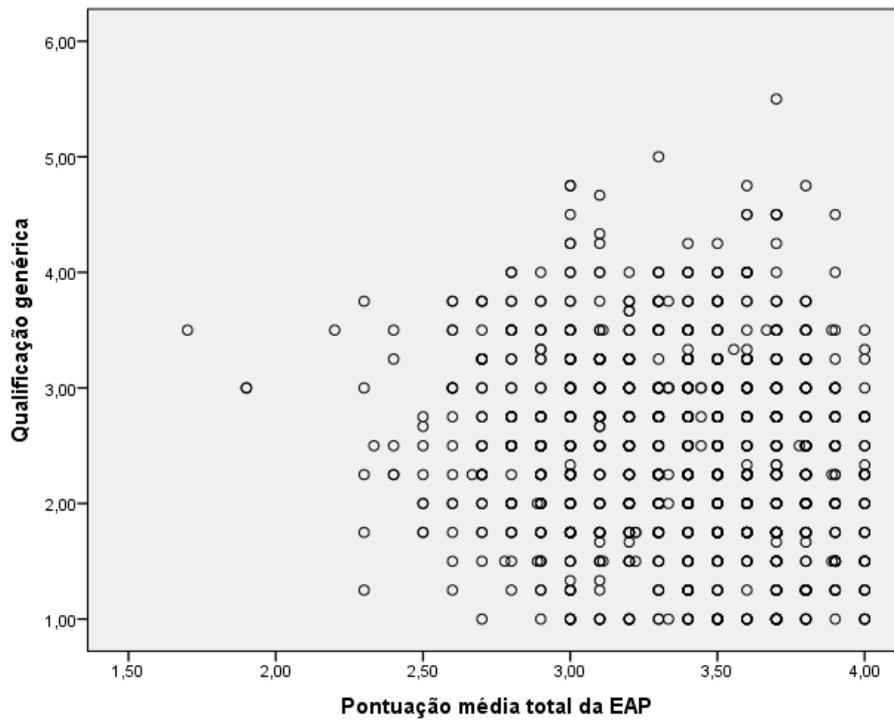
Graph



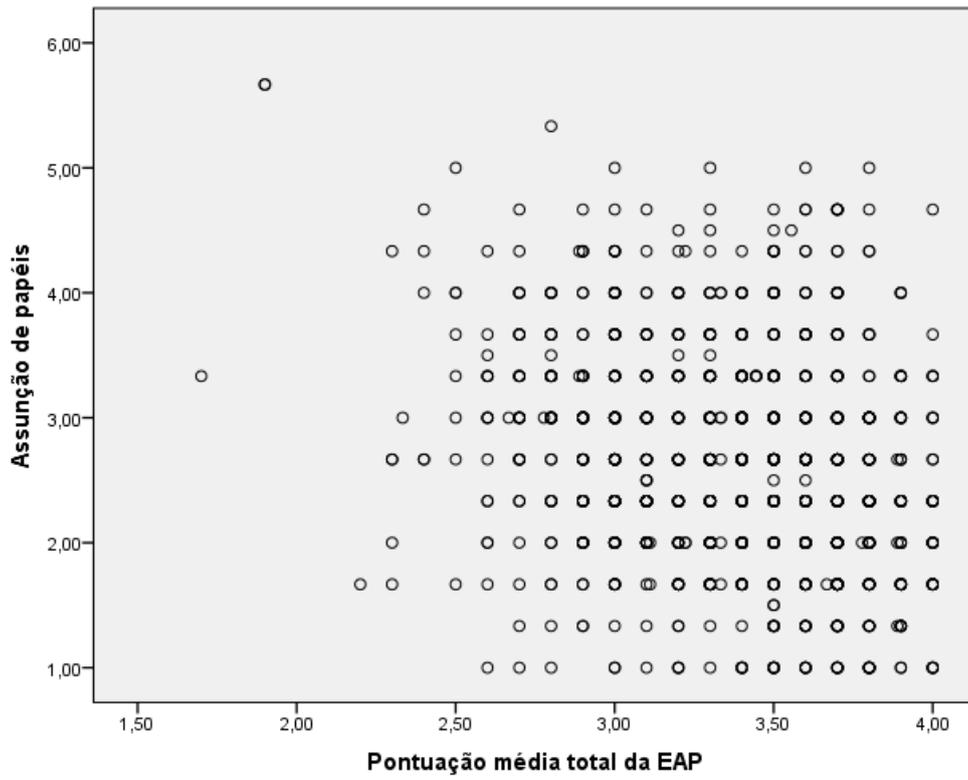
Graph



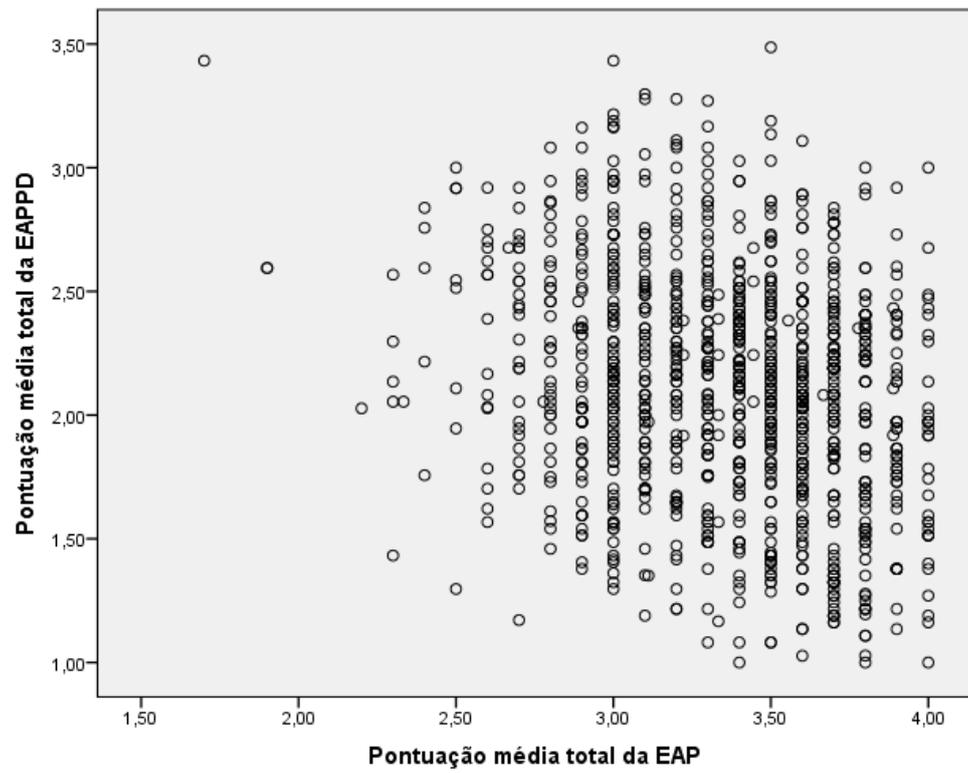
Graph



Graph



Graph



Anexo D – Testes às Escalas EAPPD e EAP.

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens			
	Distrito/Zona	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Castelo Branco	238	494,33
	Guarda	32	564,20
	Viseu	82	491,17
	Leiria	22	527,55
	Porto	120	449,07
	Braga	20	581,93
	Vila Real	17	523,47
	Aveiro	42	385,35
	Coimbra	18	483,31
	Viana do Castelo	22	323,36
	Setúbal	30	375,02
	Madeira	109	487,37
	Santarém	38	427,39
	Faro	91	477,52
	Évora	21	512,33
	Açores	38	489,84
	Portalegre	4	555,88
	Beja	1	235,00
	Bragança	7	531,07
	Total	952	
Reconhecimento/negação de direitos	Castelo Branco	238	487,49
	Guarda	32	530,89
	Viseu	82	476,65
	Leiria	22	457,20
	Porto	120	487,97
	Braga	20	519,80
	Vila Real	17	534,85
	Aveiro	42	403,38
	Coimbra	18	546,44
	Viana do Castelo	22	424,82
	Setúbal	30	492,13
	Madeira	109	475,17
	Santarém	38	455,07

	Faro	91	429,32
	Évora	21	529,33
	Açores	38	474,29
	Portalegre	4	544,00
	Beja	1	137,00
	Bragança	7	419,29
	Total	952	
	Castelo Branco	238	481,53
	Guarda	32	546,98
	Viseu	82	493,38
	Leiria	22	467,61
	Porto	120	501,33
	Braga	20	409,55
	Vila Real	17	455,76
	Aveiro	42	350,01
	Coimbra	18	510,86
Envolvimento pessoal	Viana do Castelo	22	497,45
	Setúbal	30	442,80
	Madeira	109	456,45
	Santarém	38	475,59
	Faro	91	495,78
	Évora	21	500,17
	Açores	38	448,86
	Portalegre	4	466,88
	Beja	1	498,50
	Bragança	7	526,50
	Total	952	
	Castelo Branco	238	519,34
	Guarda	32	568,00
	Viseu	82	471,94
	Leiria	22	453,98
	Porto	120	429,95
	Braga	20	360,08
	Vila Real	17	479,71
Qualificação genérica	Aveiro	42	470,68
	Coimbra	18	552,58
	Viana do Castelo	22	420,70
	Setúbal	30	415,47
	Madeira	109	485,70
	Santarém	38	414,74
	Faro	91	444,68
	Évora	21	500,45
	Açores	38	491,25

	Portalegre	4	808,50
	Beja	1	301,50
	Bragança	7	414,14
	Total	952	
	Castelo Branco	238	467,36
	Guarda	32	482,47
	Viseu	82	459,18
	Leiria	22	484,66
	Porto	120	479,83
	Braga	20	490,73
	Vila Real	17	573,15
	Aveiro	42	508,60
	Coimbra	18	495,75
Assunção de papéis	Viana do Castelo	22	478,25
	Setúbal	30	455,65
	Madeira	109	509,35
	Santarém	38	478,92
	Faro	91	437,56
	Évora	21	496,40
	Açores	38	450,86
	Portalegre	4	565,88
	Beja	1	364,50
	Bragança	7	472,43
	Total	952	
	Castelo Branco	238	492,77
	Guarda	32	553,25
	Viseu	82	482,70
	Leiria	22	503,34
	Porto	120	470,53
	Braga	20	510,65
	Vila Real	17	522,18
	Aveiro	42	398,58
	Coimbra	18	510,61
Pontuação média total da EAPPD	Viana do Castelo	22	408,66
	Setúbal	30	422,50
	Madeira	109	481,10
	Santarém	38	448,47
	Faro	91	444,70
	Évora	21	513,95
	Açores	38	476,58
	Portalegre	4	599,13
	Beja	1	209,50
	Bragança	7	482,86

Pontuação média total da EAP	Total	952	
	Castelo Branco	238	468,99
	Guarda	32	401,33
	Viseu	82	514,87
	Leiria	22	499,86
	Porto	120	495,09
	Braga	20	622,33
	Vila Real	17	508,53
	Aveiro	42	517,46
	Coimbra	18	538,33
	Viana do Castelo	22	408,23
	Setúbal	30	368,93
	Madeira	109	482,53
	Santarém	38	534,38
	Faro	91	452,59
	Évora	21	418,98
	Açores	38	404,51
	Portalegre	4	412,63
	Beja	1	844,00
	Bragança	7	460,36
Total	952		

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	28,680	14,010	17,080	30,661	8,155
g.l.	18	18	18	18	18
p-valor	,052	,728	,518	,031	,976

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	14,335	26,651
g.l.	18	18
p-valor	,707	,086

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Distrito/Zona

Teste de Mann-Whitney

Ordens

	Sexo	N	Médias das ordens	Soma das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Masculino	224	464,05	103947,00
	Feminino	794	522,32	414724,00
	Total	1018		
Reconhecimento/negação de direitos	Masculino	224	464,72	104097,50
	Feminino	794	522,13	414573,50
	Total	1018		
Envolvimento pessoal	Masculino	224	528,50	118385,00
	Feminino	794	504,14	400286,00
	Total	1018		
Qualificação genérica	Masculino	224	481,78	107919,50
	Feminino	794	517,32	410751,50
	Total	1018		
Assunção de papéis	Masculino	224	473,67	106102,00
	Feminino	794	519,61	412569,00
	Total	1018		
Pontuação média total da EAPPD	Masculino	224	467,35	104686,50
	Feminino	794	521,39	413984,50
	Total	1018		
Pontuação média total da EAP	Masculino	224	474,35	106255,00
	Feminino	794	519,42	412416,00
	Total	1018		

Estatísticas de teste^a

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	78747,000	78897,500	84671,000	82719,500
W de Wilcoxon	103947,000	104097,500	400286,000	107919,500
Z	-2,622	-2,584	-1,120	-1,604
p-valor (teste bilateral)	,009	,010	,263	,109

Estatísticas de teste^a

	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	80902,000	79486,500	81055,000
W de Wilcoxon	106102,000	104686,500	106255,000
Z	-2,079	-2,430	-2,032
p-valor (teste bilateral)	,038	,015	,042

a. Variável: Sexo

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

	Idade	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	21/30	76	528,28
	31/40	311	493,35
	41/50	374	532,94
	51/60	267	526,14
	>60	9	535,78
	Total	1037	
Reconhecimento/negação de direitos	21/30	76	499,71
	31/40	311	490,54
	41/50	374	525,58
	51/60	267	548,35
	>60	9	521,44
	Total	1037	
Envolvimento pessoal	21/30	76	462,36
	31/40	311	511,26
	41/50	374	540,27
	51/60	267	514,84
	>60	9	504,44
	Total	1037	
Qualificação genérica	21/30	76	533,94
	31/40	311	495,55
	41/50	374	530,97
	51/60	267	529,23
	>60	9	402,33
	Total	1037	
Assunção de papéis	21/30	76	484,42

	31/40	311	511,61
	41/50	374	512,88
	51/60	267	541,45
	>60	9	654,67
	Total	1037	
Pontuação média total da EAPPD	21/30	76	503,39
	31/40	311	492,94
	41/50	374	528,67
	51/60	267	538,55
	>60	9	569,50
	Total	1037	
Pontuação média total da EAP	21/30	76	547,99
	31/40	311	549,79
	41/50	374	508,28
	51/60	267	493,37
	>60	9	415,89
	Total	1037	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	3,350	5,882	5,105	4,404	4,769
g.l.	4	4	4	4	4
p-valor	,501	,208	,277	,354	,312

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	4,345	7,543
g.l.	4	4
p-valor	,361	,110

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Idade

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

	Graus de Ensino	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Pré-Escolar	72	496,50
	1ºCiclo	210	520,15
	2ºCiclo	128	614,66
	3ºCiclo	149	509,23
	Secundária	178	441,88
	3ºCiclo e Secundária	189	487,79
	Vários	84	478,30
	Total	1010	
	Reconhecimento/negação de direitos	Pré-Escolar	72
1ºCiclo		210	516,12
2ºCiclo		128	564,35
3ºCiclo		149	502,49
Secundária		178	438,49
3ºCiclo e Secundária		189	520,27
Vários		84	476,30
Total		1010	
Envolvimento pessoal		Pré-Escolar	72
	1ºCiclo	210	512,16
	2ºCiclo	128	536,91
	3ºCiclo	149	499,74
	Secundária	178	515,60
	3ºCiclo e Secundária	189	542,02
	Vários	84	399,99
	Total	1010	
	Qualificação genérica	Pré-Escolar	72
1ºCiclo		210	514,34
2ºCiclo		128	547,64
3ºCiclo		149	508,58
Secundária		178	491,79
3ºCiclo e Secundária		189	513,58
Vários		84	433,40
Total		1010	
Assunção de papéis		Pré-Escolar	72
	1ºCiclo	210	496,60
	2ºCiclo	128	541,20
	3ºCiclo	149	529,19
	Secundária	178	483,60

	3ºCiclo e Secundária	189	528,70
	Vários	84	446,10
	Total	1010	
	Pré-Escolar	72	493,72
	1ºCiclo	210	516,57
	2ºCiclo	128	586,50
	3ºCiclo	149	507,98
Pontuação média total da EAPPD	Secundária	178	451,54
	3ºCiclo e Secundária	189	518,57
	Vários	84	445,02
	Total	1010	
	Pré-Escolar	72	581,81
	1ºCiclo	210	544,60
	2ºCiclo	128	485,03
	3ºCiclo	149	492,78
Pontuação média total da EAP	Secundária	178	479,94
	3ºCiclo e Secundária	189	464,05
	Vários	84	543,52
	Total	1010	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	28,495	17,102	19,823	8,705	9,389
g.l.	6	6	6	6	6
p-valor	,000	,009	,003	,191	,153

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	20,383	16,319
g.l.	6	6
p-valor	,002	,012

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Graus de Ensino

Mann-Whitney Test

Ordens

	Área de Formação Especializada	N
Classificação de capacidades e limitações	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Reconhecimento/negação de direitos	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Envolvimento pessoal	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Qualificação genérica	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Assunção de papéis	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Pontuação média total da EAPPD	Não	897
	Sim	147
	Total	1044
Pontuação média total da EAP	Não	897
	Sim	147
	Total	1044

Ordens

	Área de Formação Especializada	Mean Rank
Classificação de capacidades e limitações	Não	520,80
	Sim	532,89
	Total	
Reconhecimento/negação de direitos	Não	527,88
	Sim	489,68
	Total	
Envolvimento pessoal	Não	535,60
	Sim	442,58
	Total	
Qualificação genérica	Não	527,25
	Sim	493,52
	Total	
Assunção de papéis	Não	524,84
	Sim	508,21

	Total	
	Não	526,54
Pontuação média total da EAPPD	Sim	497,87
	Total	
	Não	514,57
Pontuação média total da EAP	Sim	570,88
	Total	

Ordens

	Área de Formação Especializada	Sum of Ranks
	Não	467155,50
Classificação de capacidades e limitações	Sim	78334,50
	Total	
	Não	473507,00
Reconhecimento/negação de direitos	Sim	71983,00
	Total	
	Não	480430,50
Envolvimento pessoal	Sim	65059,50
	Total	
	Não	472942,00
Qualificação genérica	Sim	72548,00
	Total	
	Não	470783,00
Assunção de papéis	Sim	74707,00
	Total	
	Não	472302,50
Pontuação média total da EAPPD	Sim	73187,50
	Total	
	Não	461571,00
Pontuação média total da EAP	Sim	83919,00
	Total	

Estadísticas de teste^a

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	64402,500	61105,000	54181,500	61670,000
W de Wilcoxon	467155,500	71983,000	65059,500	72548,000
Z	-,451	-1,425	-3,543	-1,262
p-valor (teste bilateral)	,652	,154	,000	,207

Estatísticas de teste^a

	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	63829,000	62309,500	58818,000
W de Wilcoxon	74707,000	73187,500	461571,000
Z	-,624	-1,068	-2,105
p-valor (teste bilateral)	,533	,285	,035

a. Variável: Área de Formação Especializada

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

	Habilitação Académica	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Bacharel	77	523,97
	Licenciatura	780	517,82
	Mestrado	175	515,65
	Doutoramento	2	305,00
	Total	1034	
Reconhecimento/negação de direitos	Bacharel	77	508,19
	Licenciatura	780	514,29
	Mestrado	175	534,40
	Doutoramento	2	648,50
	Total	1034	
Envolvimento pessoal	Bacharel	77	514,03
	Licenciatura	780	519,32
	Mestrado	175	508,31
	Doutoramento	2	746,00
	Total	1034	
Qualificação genérica	Bacharel	77	540,41
	Licenciatura	780	518,77
	Mestrado	175	499,91
	Doutoramento	2	678,50
	Total	1034	
Assunção de papéis	Bacharel	77	471,03
	Licenciatura	780	513,49
	Mestrado	175	553,84
	Doutoramento	2	689,75
	Total	1034	

Pontuação média total da EAPPD	Bacharel	77	513,83
	Licenciatura	780	516,17
	Mestrado	175	524,17
	Doutoramento	2	592,00
	Total	1034	
Pontuação média total da EAP	Bacharel	77	499,75
	Licenciatura	780	516,42
	Mestrado	175	529,27
	Doutoramento	2	591,25
	Total	1034	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	1,058	1,112	1,437	1,669	5,334
g.l.	3	3	3	3	3
p-valor	,787	,774	,697	,644	,149

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	,239	,680
g.l.	3	3
p-valor	,971	,878

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Habilitação Académica

Mann-Whitney Test

Ordens

	Tem contacto com PPD	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Não	198	528,69
	Sim	840	517,33
	Total	1038	
Reconhecimento/negação de direitos	Não	198	545,37
	Sim	840	513,40

	Total	1038	
Envolvimento pessoal	Não	198	601,01
	Sim	840	500,29
	Total	1038	
Qualificação genérica	Não	198	559,59
	Sim	840	510,05
	Total	1038	
Assunção de papéis	Não	198	530,60
	Sim	840	516,88
	Total	1038	
Pontuação média total da EAPPD	Não	198	559,72
	Sim	840	510,02
	Total	1038	
Pontuação média total da EAP	Não	198	500,21
	Sim	840	524,05
	Total	1038	

Ordens

	Tem contacto com PPD	Sum of Ranks
Classificação de capacidades e limitações	Não	104680,50
	Sim	434560,50
	Total	
Reconhecimento/negação de direitos	Não	107983,00
	Sim	431258,00
	Total	
Envolvimento pessoal	Não	118999,00
	Sim	420242,00
	Total	
Qualificação genérica	Não	110798,50
	Sim	428442,50
	Total	
Assunção de papéis	Não	105059,00
	Sim	434182,00
	Total	
Pontuação média total da EAPPD	Não	110825,00
	Sim	428416,00
	Total	
Pontuação média total da EAP	Não	99041,00
	Sim	440200,00
	Total	

Estatísticas de teste^a

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento ou negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica
U de Mann-Whitney	81340,500	78038,000	67022,000	75222,500
W de Wilcoxon	434560,500	431258,000	420242,000	428442,500
Z	-,480	-1,351	-4,347	-2,100
p-valor (teste bilateral)	,631	,177	,000	,036

Estatísticas de teste^a

	Assunção de papéis	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
U de Mann-Whitney	80962,000	75196,000	79340,000
W de Wilcoxon	434182,000	428416,000	99041,000
Z	-,583	-2,099	-1,010
p-valor (teste bilateral)	,560	,036	,313

a. Variável: Tem contacto com PPD

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

Razão do Contacto	N	Média das ordens
Familiar	75	358,36
Laboral	455	435,14
Assistencial	4	388,50
Lazer/Amizade	39	400,69
Outras razões	26	457,04
Familiar + Laboral	89	409,07
Classificação de capacidades e limitações		
Familiar + Assistencial	1	377,00
Familiar + Lazer/Amizade	6	306,92
Familiar + Outras razões	5	244,40
Laboral + Assistencial	1	150,00
Laboral + Lazer/Amizade	82	333,45
Laboral + Outras razões	13	526,27
Lazer/Amizade + Outras razões	2	513,00
Familiar + Laboral + Assistencial	2	550,50

	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	351,04
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	464,75
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	795,00
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	511,75
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	177,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	86,25
	Total	822	
	Familiar	75	393,51
	Laboral	455	430,55
	Assistencial	4	367,38
	Lazer/Amizade	39	412,19
	Outras razões	26	500,54
	Familiar + Laboral	89	391,63
	Familiar + Assistencial	1	407,50
	Familiar + Lazer/Amizade	6	247,75
	Familiar + Outras razões	5	313,50
	Laboral + Assistencial	1	193,50
	Laboral + Lazer/Amizade	82	333,95
Reconhecimento/negação de direitos	Laboral + Outras razões	13	524,12
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	274,00
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	640,25
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	353,29
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	600,50
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	752,00
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	275,50
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	51,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	121,50
	Total	822	
	Familiar	75	450,81
	Laboral	455	416,34
	Assistencial	4	462,25
	Lazer/Amizade	39	400,88
	Outras razões	26	529,79
Envolvimento pessoal	Familiar + Laboral	89	372,32
	Familiar + Assistencial	1	352,50
	Familiar + Lazer/Amizade	6	288,58
	Familiar + Outras razões	5	223,20
	Laboral + Assistencial	1	148,00

	Laboral + Lazer/Amizade	82	374,50
	Laboral + Outras razões	13	471,73
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	301,25
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	417,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	376,89
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	774,75
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	807,00
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	352,50
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	352,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	148,00
	Total	822	
	Familiar	75	410,77
	Laboral	455	411,85
	Assistencial	4	515,13
	Lazer/Amizade	39	408,47
	Outras razões	26	493,12
	Familiar + Laboral	89	417,92
	Familiar + Assistencial	1	531,00
	Familiar + Lazer/Amizade	6	430,08
	Familiar + Outras razões	5	137,60
	Laboral + Assistencial	1	447,50
	Laboral + Lazer/Amizade	82	383,30
Qualificação genérica	Laboral + Outras razões	13	408,77
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	443,50
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	321,75
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	453,86
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	717,25
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	356,00
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	489,25
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	24,00
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	189,75
	Total	822	
	Familiar	75	343,83
	Laboral	455	434,95
	Assistencial	4	256,25
Assunção de papéis	Lazer/Amizade	39	366,08
	Outras razões	26	431,29
	Familiar + Laboral	89	422,10
	Familiar + Assistencial	1	653,50

	Familiar + Lazer/Amizade	6	418,58
	Familiar + Outras razões	5	408,40
	Laboral + Assistencial	1	653,50
	Laboral + Lazer/Amizade	82	354,85
	Laboral + Outras razões	13	369,04
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	370,50
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	653,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	439,04
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	449,75
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	304,50
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	370,50
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	51,50
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	267,25
	Total	822	
	Familiar	75	381,53
	Laboral	455	433,63
	Assistencial	4	375,38
	Lazer/Amizade	39	398,49
	Outras razões	26	503,98
	Familiar + Laboral	89	400,06
	Familiar + Assistencial	1	420,50
	Familiar + Lazer/Amizade	6	315,83
	Familiar + Outras razões	5	215,80
	Laboral + Assistencial	1	202,50
	Laboral + Lazer/Amizade	82	323,10
Pontuação média total da EAPPD	Laboral + Outras razões	13	508,54
	Lazer/Amizade + Outras razões	2	356,00
	Familiar + Laboral + Assistencial	2	548,25
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	376,43
	Familiar + Laboral + Outras razões	2	561,25
	Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	772,50
	Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	316,50
	Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	84,00
	Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	97,25
	Total	822	
	Familiar	75	375,02
Pontuação média total da EAP	Laboral	455	403,28
	Assistencial	4	448,63
	Lazer/Amizade	39	441,23

Outras razões	26	358,44
Familiar + Laboral	89	421,65
Familiar + Assistencial	1	494,00
Familiar + Lazer/Amizade	6	403,42
Familiar + Outras razões	5	544,90
Laboral + Assistencial	1	59,50
Laboral + Lazer/Amizade	82	495,76
Laboral + Outras razões	13	329,96
Lazer/Amizade + Outras razões	2	406,50
Familiar + Laboral + Assistencial	2	577,50
Familiar + Laboral + Lazer/Amizade	14	425,43
Familiar + Laboral + Outras razões	2	245,75
Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	155,50
Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	215,75
Familiar + Laboral + Assistencial + Lazer/Amizade	1	494,00
Familiar + Laboral + Lazer/Amizade + Outras razões	2	324,75
Total	822	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	35,939	36,707	32,772	20,959	27,247
g.l.	19	19	19	19	19
p-valor	,011	,009	,026	,339	,099

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	38,112	25,324
g.l.	19	19
p-valor	,006	,150

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Razão do Contacto

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

	Frequência do contacto	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Quase permanente	189	400,59
	Habitual	240	406,10
	Frequente	277	416,60
	Esporádico	123	450,90
	Total	829	
Reconhecimento/negação de direitos	Quase permanente	189	400,35
	Habitual	240	400,29
	Frequente	277	416,80
	Esporádico	123	462,17
	Total	829	
Envolvimento pessoal	Quase permanente	189	386,70
	Habitual	240	384,46
	Frequente	277	435,97
	Esporádico	123	470,84
	Total	829	
Qualificação genérica	Quase permanente	189	424,22
	Habitual	240	391,16
	Frequente	277	414,35
	Esporádico	123	448,82
	Total	829	
Assunção de papéis	Quase permanente	189	396,91
	Habitual	240	407,17
	Frequente	277	419,53
	Esporádico	123	447,88
	Total	829	
Pontuação média total da EAPPD	Quase permanente	189	397,62
	Habitual	240	396,71
	Frequente	277	421,08
	Esporádico	123	463,70
	Total	829	
Pontuação média total da EAP	Quase permanente	189	439,84
	Habitual	240	436,11
	Frequente	277	399,33
	Esporádico	123	370,93
	Total	829	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconhecimento/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	3,799	6,416	16,167	5,155	3,805
g.l.	3	3	3	3	3
p-valor	,284	,093	,001	,161	,283

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	7,662	9,312
g.l.	3	3
p-valor	,054	,025

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Frequência do contacto

Teste de Kruskal-Wallis

Ordens

	Tipo de deficiência	N	Média das ordens
Classificação de capacidades e limitações	Física	90	323,02
	Auditiva	21	296,17
	Visual	21	244,40
	Mental	236	477,09
	Múltipla	450	404,34
	Total	818	
Reconhecimento/negação de direitos	Física	90	350,54
	Auditiva	21	354,88
	Visual	21	322,17
	Mental	236	441,05
	Múltipla	450	411,37
	Total	818	
Envolvimento pessoal	Física	90	404,78
	Auditiva	21	456,83
	Visual	21	405,05

	Mental	236	406,26
	Múltipla	450	410,14
	Total	818	
	Física	90	409,81
	Auditiva	21	403,36
	Visual	21	368,45
Qualificação genérica	Mental	236	425,73
	Múltipla	450	403,13
	Total	818	
	Física	90	350,11
	Auditiva	21	355,67
	Visual	21	367,60
Assunção de papéis	Mental	236	431,57
	Múltipla	450	414,27
	Total	818	
	Física	90	349,84
	Auditiva	21	356,05
	Visual	21	280,57
Pontuação média total da EAPPD	Mental	236	449,38
	Múltipla	450	409,03
	Total	818	
	Física	90	383,99
	Auditiva	21	382,88
	Visual	21	428,07
Pontuação média total da EAP	Mental	236	405,60
	Múltipla	450	417,02
	Total	818	

Estatísticas de teste^{a,b}

	Classificação de capacidades e limitações	Reconheciment o/negação de direitos	Envolvimento pessoal	Qualificação genérica	Assunção de papéis
Qui-Quadrado	46,751	13,859	,984	2,105	9,816
g.l.	4	4	4	4	4
p-valor	,000	,008	,912	,716	,044

Estatísticas de teste^{a,b}

	Pontuação média total da EAPPD	Pontuação média total da EAP
Qui-Quadrado	19,791	1,978
g.l.	4	4
p-valor	,001	,740

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável: Tipo de deficiência

