

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e  
Motor

Dissertação

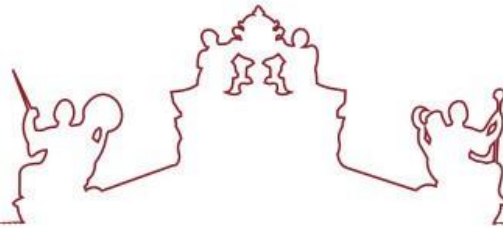
**Atitudes e práticas de docentes e técnicos especialistas  
face à educação inclusiva**

Clarisse Balixa Coelho

Orientador(es) / Adelinda Maria Candeias

Évora 2021





**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e  
Motor**

Dissertação

**Atitudes e práticas de docentes e técnicos especialistas  
face à educação inclusiva**

**Clárisse Balixa Coelho**

Orientador(es) / Adelinda Maria Candeias

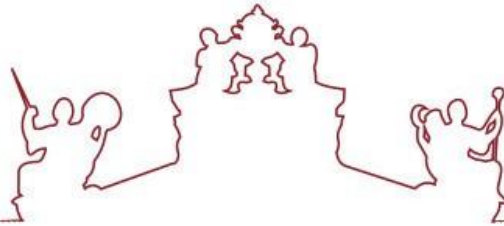
Évora 2021

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais / Adelinda Maria Candeias (Universidade de Évora) (Orientador)  
Maria Helena Lopes Damião da Silva (Universidade de Coimbra)  
(Arguente)

Évora 2021

---

---

---

---

*Não há, não,  
duas folhas iguais  
em toda a criação.  
Ou nervura a menos,  
ou célula a mais,  
não há, de certeza,  
duas folhas iguais.*

(António Gedeão)

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não teria sido possível a sua concretização.

À Professora Doutora Maria Adelinda Araújo Candeias, agradeço profundamente a sua orientação, partilha, disponibilidade e compreensão. Obrigada por dar um sentido muito especial à palavra “resiliência”.

A todos aqueles que participaram nesta investigação através da resposta aos questionários, agradeço pelo seu importante contributo.

Aos meus pais, pelo amor, constante encorajamento e a dedicação de toda uma vida. Serei eternamente grata.

À minha irmã, agradeço do fundo do coração o apoio constante que obtive ao longo do caminho. Obrigada por nunca me deixares cair.

À minha sobrinha Helena, a luz dos meus olhos que veio ao mundo em tempo de pandemia e com ela trouxe a esperança nos momentos difíceis.

Ao Jorge, agradeço o amor, paciência e companheirismo quando mais precisei.

Agradeço à minha colega de mestrado Ana Sofia Silva o apoio, a partilha de dúvidas e angústias ao longo de todas as etapas.

Ao Zé, obrigada pela companhia e momentos de descontração que proporcionou nas reuniões de orientação.

E para finalizar, não podia deixar de agradecer a todas as crianças, pais e profissionais com quem tive o privilégio de partilhar experiências. Obrigado por me fazerem continuar a acreditar que a inclusão é possível.

## Resumo

A educação inclusiva está hoje presente nas políticas educativas, procurando criar na escola um espaço de educação para todos tal como está previsto nos documentos internacionais subscritos por Portugal, como a Declaração de Salamanca e a Convenção dos direitos da pessoa com deficiência. Estas mudanças acarretam grandes desafios para os profissionais que atuam no espaço escolar. A forma como cada profissional perspetiva a inclusão é assente em atitudes que conseqüentemente se refletem nas suas práticas educacionais.

O objetivo do presente estudo é compreender as atitudes e práticas dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva.

O estudo desenvolvido (N= 470), dirigiu-se a professores e técnicos especializados a trabalhar em contexto de escola inclusiva. Para o efeito construímos e aplicámos a Escala de Atitudes Inclusivas. A análise dos dados aponta uma atitude inclusiva de maior intensidade por parte dos técnicos especializados comparativamente com os docentes, com maior evidência na dimensão afetiva.

A finalizar, este estudo salienta-se a importância da componente atitudinal nas boas práticas inclusivas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Atitudes inclusivas, Práticas Inclusivas, Docentes, Técnicos especializados.

## **Abstract**

### **“Teachers and STAFF/specialists Pratices and Behaviors About Inclusive Education”**

The inclusive education is a reality even more important in the educative politics, in order to reform the educative system, consequence of the international conjecture that constitutes the legislation which takes part the inclusive school. The way each professional perspective the inclusion process is based in attitudes that affects his educational practices.

The main goal of this study is understand teacher's and specialized technician's attitudes and practices about inclusive education. The quantitative nature of this study involved an intervention group of (N=470), questioned with the instrument ITAI, created for this study. The data analysis reveals more intense attitude about inclusion by the specialized technician's, when compared with the teachers, with a bigger evidence in the affective dimension.

Finalizing, this study points the importance of the attitudinal component in good inclusive practices.

**Key-words:** Inclusive Education, Inclusive School, Inclusive Attitudes, Inclusive Practices, Teachers, Specialized Technicians.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract .....	IV
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1. Educação Inclusiva- Perspetiva histórica e enquadramento legal.....	3
1.1. Os princípios da escola inclusiva .....	9
1.1.1. Colaboração e cooperação na educação inclusiva .....	11
1.1.2. O Papel da família e dos membros da comunidade na educação inclusiva ...	13
2. Atitudes inclusivas .....	15
2.1. O conceito de atitude.....	15
2.2.O papel das atitudes na educação inclusiva .....	18
3. Práticas Inclusivas .....	22
4. Práticas pedagógicas Inclusivas: Desenho Universal para a aprendizagem (UDL Universal Design for Learning).....	29
<b>Capitulo II - ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>32</b>
1. Metodologia de Investigação.....	32
1.1. Objetivo do estudo .....	33
1.2. Participantes.....	34
2. Instrumento .....	39
2.1. Desenvolvimento do Instrumento: Estrutura e construção dos itens .....	39
2.2. Validação de conteúdo do instrumento .....	41
2.3. Instrumento apurado .....	41
2.4. Procedimentos .....	43
3.Análise de resultados .....	44
3.1. Estudo 1- Validação do Instrumento .....	44
3.1.1. Análise de sensibilidade .....	45
3.1.2. Análise Fatorial para as Sub-escalas Atitudes Inclusivas e Práticas Inclusivas .....	46
3.1.3 Fiabilidade da Escala EAI.....	49
4. Estudo 2 - Análise das Hipóteses .....	51
<b>CAPITULO III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
1. Discussão dos resultados .....	54
<b>CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>



<b>Anexos</b> .....	73
---------------------	----

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Evolução dos principais direitos para a inclusão.....	5
<b>Tabela 2.</b> Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem .....	30
<b>Tabela 3</b> Caraterização da amostra da faixa etária dos docentes .....	34
<b>Tabela 4</b> Caraterização da amostra da faixa etária dos técnicos especializados.....	34
<b>Tabela 5</b> Caracterização da amostra dos docentes por intervalos de idade.....	35
<b>Tabela 6</b> Caraterização da amostra dos técnicos especializados por intervalos de .....	35
<b>Tabela 7</b> Caraterização da amostra dos anos de serviço dos docentes.....	35
<b>Tabela 8</b> Caraterização da amostra dos anos de serviço dos técnicos especializados .....	35
<b>Tabela 9</b> Caraterização da amostra dos docentes por género .....	36
<b>Tabela 10</b> Caraterização da amostra dos técnicos especializados por género.....	36
<b>Tabela 11</b> Caraterização da amostra das habilitações literárias dos docentes .....	36
<b>Tabela 12</b> Caraterização da amostra das habilitações literárias dos técnicos especializados ...	37
<b>Tabela 13</b> Caraterização da amostra da participação do docente na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.....	37
<b>Tabela 14</b> Caraterização da amostra da participação dos técnicos especializados na.....	37
<b>Tabela 15</b> Caraterização da amostra do nível de ensino que os docentes lecionam (ano letivo 2019/2020).....	38
<b>Tabela 16</b> Caraterização da amostra (Pós-graduação nos docentes) .....	38
<b>Tabela 17</b> Caraterização da amostra (Pós-graduação nos técnicos especializado).....	38
<b>Tabela 18</b> Lista dos Itens apurados relativos à sub-escala ” atitudes inclusivas” .....	42
<b>Tabela 19</b> Lista dos Itens apurados relativos à sub-escala” práticas inclusivas”.....	43
<b>Tabela 20</b> Análise descritiva dos itens das sub-escala de atitudes inclusivas e práticas inclusivas : Mínimo (Min.), Máximo (Max.), Médias (M) e Desvio padrão (DP) (N=470).....	45
<b>Tabela 21</b> Análise de dados da consistência interna da escala (N=470).....	46
<b>Tabela 22</b> Análise da medida de KMO e dos Teste de Bartlett (N=470) .....	47
<b>Tabela 23</b> Saturação dos itens, Valores próprios e Variância explicada por fator (N=470) .....	47
<b>Tabela 24</b> Análise da Consistência interna para a escala total apurada (N=470).....	49
<b>Tabela 25</b> Consistência interna (Fatores 1, 2 e 3 e Escala total) (N=470) .....	50
<b>Tabela 26</b> Correlações entre os Fatores (N=470) .....	50
<b>Tabela 27</b> Análise de correlações entre a diferentes variáveis .....	51
<b>Tabela 28</b> Análise das diferenças de médias nas Atitudes Inclusivas em função da profissão. ....	52
<b>Tabela 29</b> Análise da diferença de médias nas Atitudes Inclusivas em função do sexo.....	52

<b>Tabela 30</b> Análise das diferença de médias nas Atitudes Inclusivas em função da participação na Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva .....	53
---	----

## INTRODUÇÃO

No contexto educativo, o termo “inclusão” é complexo de abordar devido à sua amplitude e aos derivados significados que alcançou com sua evolução nos diferentes contextos nacionais e internacionais, influenciando cada vez mais decisões políticas nas instituições e nos sistemas educativos (Duk & Murrillo, 2016). Partindo do conceito de educação inclusiva, onde emerge uma visão ampla sobre todos os alunos e considerando que cada criança ao longo do seu percurso escolar se depara com obstáculos na aprendizagem, é cada vez mais importante criar e desenvolver estratégias que possam ser adotadas pelos profissionais nos diferentes campos do setor educacional. Este entendimento propõe igualdade de oportunidades educativas, compreendendo os que se encontram em maior situação de vulnerabilidade: os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Implícito a este tema, enquadra-se o papel preponderante da Declaração de Salamanca, assim como das Nações Unidas e da Unesco, que têm vindo a defender esta temática internacionalmente no decorrer dos anos. Em Portugal, tradicionalmente, a educação inclusiva é orientada para as crianças com NEE ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem específicas, Perturbações do Especto de Autismo, Síndrome de Asperger, entre outros (Correia, 2013). Segundo Galindo (2018), existe em Portugal outro grande grupo de crianças que devem ser alvo de educação inclusiva, ou seja, aquelas crianças que não sendo compreendidas na categoria das NEE, possuem problemas escolares. A legislação que vigora permite, de certa forma, que todas os alunos tenham o direito a uma educação de caráter equitativo, ajustando um conjunto de serviços e medidas adequados para que se possam integrar no ambiente escolar, apesar de haver a necessidade de definir prioridades na comunidade educativa.

O meio escolar é caracterizado pelas diferentes interações do sujeito com o ambiente que os rodeia, gerando a sua própria configuração. Inerentes a esta simbiose, as atitudes são compreendidas no meio escolar, como começo, meio e finalidade das aprendizagens, o que lhes confere uma grande importância para a educação escolar (Trindad, 1996). Ao longo do tempo, são vários os estudos sobre a temática da inclusão que reforçam as atitudes dos profissionais das escolas como sendo fundamentais para o sucesso inclusivo do aluno com NEE no ensino regular (Ainscow, 1998; Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Dos profissionais em questão, são os docentes que têm merecido particular atenção. Apesar dos docentes serem fundamentais

no ensino, não podemos deixar de ressaltar outros agentes educativos envolvidos, entre os quais os técnicos especializados. Assim, numa primeira parte do nosso enquadramento teórico, relatamos a educação inclusiva em Portugal, e exploramos aspetos fundamentais para a sua concretização, nomeadamente a colaboração e cooperação dos diferentes intervenientes, tal como a família e a comunidade. O constructo de atitude e de que forma o seu papel se tornou tão importante para o sistema educativo favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental, o que se traduz nos comportamentos que o sujeito tem perante o objeto ou situação. As práticas a adotar no setor inclusivo, dependem da forma como os membros da comunidade escolar percebem a inclusão e a relacionam como sendo ou não uma mais valia, realizando uma reflexão individualizada de cada aluno, para que possam adequar qual a melhor via de aprendizagem. No seguimento desta temática destacamos o Desenho Universal sobre a aprendizagem (UDL Universal Design for Learning), que nasceu nos Estados Unidos da América e que apesar de ser relativamente recente em Portugal, já existe algum trabalho realizado neste sentido. Como tal, numa segunda parte foi realizado o estudo empírico que conta com uma amostra de 470 participantes do género masculino e feminino que foram inquiridos com um instrumento denominado de Índice Total de Atitudes Inclusivas (ITAI) elaborado para o efeito. O objetivo fulcral deste estudo é compreender as atitudes e práticas dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva.

## **CAPÍTULO I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Educação Inclusiva- Perspetiva histórica e enquadramento legal**

Ao longo do tempo, muitos são os autores que têm refletido e se pronunciado sobre a questão da inclusão tanto nacional como internacionalmente. O direito que assiste a todos de viverem no seio familiar e de participar na comunidade, é acima de tudo uma questão de direitos humanos, explicita na primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem (Costa, 1999). Na comunidade educativa, um dos maiores desafios colocados reside na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças alcancem sucesso no seu percurso escolar (Sílvia, Ribeiro & Carvalho, 2013). Contudo, ainda subsiste alguma indeterminação sobre o que é e não é o conceito de educação inclusiva, tal como refere Berhanu (2019), exemplificando a forma intercambiável como os termos “integração” e “inclusão” têm sido utilizados nos discursos educacionais Suecos. Segundo a Unesco (2017) a educação inclusiva é entendida como um processo que oferece o direito de todos os alunos ao acesso, participação e alcance na educação. Pressupõe-se assim, que possa suprimir a discriminação e a segregação, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e inclusiva, onde crianças com NEE adquirem o senso de pertença e participação na sociedade (Mărgărițoiu, 2018).

Para Kershner (2016), a educação inclusiva é tão diversificada e complexa que requiere uma boa comunicação entre os vários intervenientes. Estudos recentes em educação inclusiva sentiram necessidade de fazer um balanço do que está a acontecer com as práticas nos diferentes contextos. Smyth et al. (2014) adotaram uma perspetiva internacional comparativa. Traçaram as “trajetórias de implementação” de quatro países europeus (Irlanda, Austria, Espanha e Republica Checa), rumo a sistemas educativos mais inclusivos de acordo com a ONU e o ambiente político europeu. Os investigadores concluíram que embora subsista um acordo a nível internacional acerca daquilo que deve ser a educação inclusiva, existe ainda uma diminuição de consenso sobre como a educação inclusiva pode ser alcançada em nível nacional e local (comunidade). O alcance dos interesses, pressões e prioridades operacionais em cada sistema educativo, inevitavelmente moldam a manifestação de legislação favorável, bem como a provisão nas escolas.

De acordo com Coelho, Izquierdo e Santos (2007) o Relatório de Warnok redigido em 1978 pelo Comité de Investigação, propõe o abandono de uma classificação médica (caraterizada pela “deficiência”) e adoção de um perfil educativo (identificação, descrição e avaliação das NEE) tentando enquadrar assim, as NEE num contexto escolar, familiar e da comunidade. Numa análise posteriormente realizada ao documento, Armstrong, Armstrong e Spandagou (2010) relatam que a abordagem realizada no Relatório Warnok acerca da educação especial revelou algumas lacunas que se deveram em parte pela conceção de uma definição das NEE sem quaisquer princípios claros na orientação e alocação de recursos, mas também pela filosofia fundamentada num modelo pós-guerra, prestes a ser substituído por uma filosofia “neo-liberal” de escolhas pessoais, tais como a força impulsionadora de fazer das escolas e dos professores os responsáveis pela educação dos alunos. Apesar destas contradições, a publicação em Inglaterra do Relatório Warnock (1978) gerou uma mudança nas atitudes e nas práticas educativas implementadas. Este documento teve um impacto significativo não só em Portugal, mas também nos restantes países no que diz respeito à adoção de medidas para uma educação não segregada. O artigo realizado pela UNESCO (2018) para preparar o Relatório Global de Monitorização da Educação para 2020 “*The 2020 Global Education Monitoring Report*” sobre inclusão e educação, define resumidamente a educação inclusiva como a garantia e o direito de todas as crianças ao acesso, participação e sucesso na escola regular; exigindo que as escolas desenvolvam a capacidade de impedir o acesso, participação e conquista de experiências educacionais para todas as crianças e jovens.

A educação inclusiva tem sofrido transformações em Portugal, à semelhança de outros países, tais como os Estados Unidos da América e Inglaterra, uma vez que a até ao 25 de Abril de 1974, raramente eram abordados assuntos sobre integração e inclusão (Belo,2011). Estas mudanças advêm de um longo caminho caraterizado por um processo de exclusão/rejeição que passou por diferentes etapas, e que só nos anos 70 se iniciou na maioria dos países o processo de acesso destes alunos às estruturas de ensino regular, fundamentadas em conceitos diferentes: integração, normalização, igualdade de oportunidades e inclusão. Estes princípios e práticas que a eles se reportam, na maioria dos países, incluindo Portugal, permaneceram juntos, embora com uma gradual deslocação centrípeta no que se refere à sala de aula e à escola regular (Costa,1999).

O Ministério da Educação em 1973, concebeu a Divisão de Educação Especial com o objetivo de promover a criação de Escolas de Educação Especial. Organizou-se

uma série de princípios orientadores sobre o que deveria ser a educação do indivíduo com debilidade mental, concebendo uma legislação que se opõe ao apoio que existia com características somente assistencialistas (Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados, 2010). Em 1976, são criadas equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de assegurar os direitos das crianças portadoras de NEE e promover a integração escolar, social e familiar. Ainda, o conceito de NEE não é consensual, existindo várias formas de definir o termo. Rodrigues (2001) refere que seria benéfico enquadrar crianças com NEE no seu meio cultural e familiar para que possam beneficiar de condições de desenvolvimento e educação, idênticas às que teriam se não apresentasse NEE. Sim-Sim (2008) menciona que no mundo da educação a conceptualização da terminologia de NEE nem sempre foi entendida, dando origem a uma incorreta interpretação do conceito, esquecendo o objetivo primordial que é a criação de meios educativos que diminuam os impedimentos à aprendizagem destes alunos. Em 1979, o Decreto Lei nº 66/79, vem afirmar que a educação especial deveria, tanto quando possível ocorrer nas escolas regulares e que estas deveriam adaptar as suas estruturas progressivamente. Com a aprovação do decreto lei de Bases do Sistema educativo (48/86) em 1986, a educação especial passou a ser definida como parte integrante da educação e organiza-se preferencialmente de acordo com diversos modelos de integração em estabelecimentos regulares de ensino, de acordo com as necessidades específicas de atendimento e os apoios dos educadores especializados. A seguinte tabela ilustra a evolução dos principais direitos para a inclusão.

**Tabela 1** Evolução dos principais direitos para a inclusão

2005	Educação 2030 Declaração de Incheon UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e o ACNUR
2007	Declaração de Lisboa Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e respetivo protocolo adicional
2006	Pessoas com incapacidade na sociedade: Melhorar a qualidade de vida das pessoas com incapacidade no espaço Europeu 2006-2015
2004	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU)
2001	Plano da Flagship sobre direito à Educação de pessoas com deficiência: A caminho da Educação
1994	Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais
1993	Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (ONU)



1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien) Unesco
1989	Convenção dos Direitos da Criança (Unesco)
1979	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres
1976	Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais
1960	Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (Unesco)
1953	Convenção Europeia dos Direitos do Homem Protocolo adicional
1945	Declaração Universal dos Direitos do Homem

Tabela adaptada de “Escola Inclusiva: Desafios” Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2006).

Em Portugal, o grande avanço para o modelo da escola inclusiva sustentado por legislação só ocorreu com a publicação do Decreto Lei nº 319/91 de 23 de agosto em 1991, que substituiu o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo assente em normas pedagógicas, consagrando os princípios da inclusão. Assim, a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares veio a ser declarada com a aprovação desta legislação. Este documento pressupõe um conjunto de ajustes nos contextos em que se desenvolvem as aprendizagens dos alunos, assumindo assim um novo papel no sistema educativo. Indica-nos que é a escola que deve estar preparada para dar respostas apropriadas aos alunos, responsabilizando-a para a necessidade de adaptações curriculares, materiais e equipamentos especiais de compensação, condições especiais de matrícula, condições especiais de avaliação, apoio pedagógico acrescido e adaptação na organização de turmas, sempre que o aluno necessite (Rodrigues & Nogueira, 2010). Continuamente emerge a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos deverão aprender em conjunto, independentemente das suas capacidades e limitações fundamentada na Declaração de Salamanca, na Declaração da Educação para Todos e nas normas sobre a igualdades de Oportunidade para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. No seguimento desta abordagem, a Declaração de Salamanca (1994) também refere que devem ser as escolas regulares a promoverem a educação inclusiva, apresentando assim uma maior eficiência para o combate às atitudes discriminatórias, concedendo uma educação apropriada para a maior parte dos alunos. Esta declaração orientadora dos princípios da educação inclusiva, foi acolhida por Portugal e por mais 91 países. Ao subscrever a Declaração de Salamanca (Unesco,1994), Portugal comprometeu-se a aplicar os seus princípios orientadores, o que não tem sido uma tarefa simples. Tem vindo a observar-se em muitos países que aceitaram esta declaração, que os princípios da educação inclusiva ainda não

vigoram em muitas escolas e na comunidade em geral (César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). Passados alguns anos sobre a proclamação dos direitos que todos os alunos têm a uma educação norteada por princípios inclusivos, continuamos a deparar-nos com um intervalo entre o que foi anunciado e as práticas desenvolvidas relativas à educação de alunos caracterizados como NEE (César & Ainscow, 2006; Unesco, 1994)

Com a aceitação do Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que esclarece os apoios especializados a conferir aos alunos no ensino público e particular, pretendeu-se implementar uma educação inclusiva visando a equidade educativa, ou seja, que garanta a igualdade, não só no acesso à escolaridade, mas também nos resultados de todos os alunos. Os grupos de alunos com NEE passam a ser definidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde que recomenda a existência de um único documento oficial que pressupõe respostas educativas e formas de avaliação do aluno- Plano Educativo Individual (PEI). Assim, a educação inclusiva apresenta um conceito muito mais amplo, exigindo a introdução de mudanças no contexto e no sistema educativo de forma a responder as necessidades de todos os alunos.

A inclusão das crianças com NEE no ensino regular tem sido um processo complexo que carece de mudanças nas políticas educativas. É necessário envolver as crianças e avaliar em todo o seu processo de aprendizagem, numa dinâmica com os seus pares e não as comparar através dos resultados dos testes e dos exames. Deve-se assim observar a criança através do grupo em que se insere, numa postura cooperativa e numa perspetiva de diferenciação pedagógica e inclusiva (Sanchez & Teodoro, 2006).

Consequentemente, a necessidade de fazer das escolas e dos sistemas educativos contextos que possam proporcionar uma educação sem exclusão levou à formulação de diversas questões como forma de desenvolver uma escola e uma sociedade inclusiva (Rodrigues, 2001).

Vinte e cinco anos após a sua publicação, a Declaração de Salamanca é uma conquista nas tentativas nacionais de transformar os sistemas de educação mais inclusivos em Portugal. De uma forma geral, o conceito de educação inclusiva tem vindo a tomar forma através do Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que pressupõe um compromisso de inclusão, respeitando as práticas inclusivas e definindo medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Este Decreto Lei foi apresentado com o objetivo de desenvolver uma escola cada vez mais inclusiva, assente numa revisão da estrutura política anterior e num compromisso com a educação inclusiva de acordo com a

definição da Unesco (2014). Estabelece um regime jurídico de educação inclusiva, com base numa escola inclusiva, onde todo e qualquer aluno encontra respostas que permite a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, independentemente da sua situação pessoal e social. Este projeto de lei foi elaborado após a auscultação do Conselho Nacional de Educação, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, o Conselho das Escolas, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a União das Mutualidades Portuguesas, a União das Misericórdias Portuguesas, e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Fundamentada em valores essenciais, a inclusão enquanto meta a alcançar e a abordagem educativa tem como objetivo principal o direito à educação, anunciado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) (Pereira et al., 2018). O Decreto Lei menciona ainda, um dos documentos internacionais mais importantes, o “*Policy Guidelines on Inclusion in Education*” Unesco (2009), utilizado para definir a educação inclusiva. Não obstante à existência de várias conceptualizações sobre a inclusão, refletir sobre a educação inclusiva implica considerar três dimensões que a mesma integra: a dimensão ética, que diz respeito aos valores e princípios que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de políticas e educativas que desenvolvam a ação no meio educativo e a dimensão referente às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser descurada por qualquer sistema educativo que assuma o compromisso da inclusão (Pereira et al., 2018). O presente Decreto Lei, não pretende desconsiderar o caminho que foi traçado nas últimas décadas em Portugal no tema da inclusão, mas sim, repensá-la. Este diploma, deixa de parte os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” de NEE e o modelo de legislação especial para todos os alunos, criando respostas para todos. Não coloca o enfoque em categorias de alunos, mas sim em respostas educativas e sempre que necessário, adequado e de forma complementar mobiliza recursos de saúde, emprego, segurança social e formação profissional. De acordo com Pereira et al. (2018) o atual diploma, assume uma visão mais ampla, abandonando a conceção da necessidade de realização de medidas de apoio para os alunos com NEE contemplando a escola como um todo nas várias dimensões e interações. Nesta linha de ideias, foi também criado o Decreto Lei nº 55/2018, que estabelece o currículo do ensino básico e secundário, assim como os

princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, promovendo a melhoria de aprendizagens, apoiada numa maior autonomia e flexibilização. Existe um esforço constante para identificar fatores que podem impedir o acesso dos alunos à educação dentro do sistema inclusivo, academicamente e sociavelmente. Estes fatores podem estar relacionados com atitudes, práticas, políticas, recursos, estruturas institucionais, processos administrativos, infraestruturas e meio ambiente (Unesco, 2013).

Agência Europeia para a Educação de Necessidades Especiais (2011, 2012, 2013), Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2018) e Slee (2018) demonstram que existem indicadores para a educação inclusiva que incluem: i) Legislação governamental e jurídica para a educação inclusiva; ii) Aumento exponencial de publicações gerais e académicas sobre educação inclusiva; iii) Número de conferências, seminários, cursos universitários e treino de competências sobre educação inclusiva; iv) Aumento de orçamentos governamentais para a educação inclusiva; v) Aumento no financiamento de projetos de pesquisa sobre educação inclusiva e por último e não menos importante, vi) O desenvolvimento do trabalho das organizações não-governamentais (ONG) neste campo.

### **1.1. Os princípios da escola inclusiva**

A escola inclusiva assenta nas políticas educacionais que reafirmam o acordo com a diversidade humana, retirando do aluno a incapacidade de aprender e direciona-o para um caminho dinâmico de aprendizagem e escolarização, no entanto nem sempre é garantia da realização destes pressupostos (Mello & Hortins, 2018). As orientações para a educação inclusiva, nem sempre anda de mãos dadas com o contexto escolar. Dussel (2014) afirma que apesar das tentativas de reformulação do pensamento e de organização das escolas, as mudanças ainda não são significativas, como se percebe na forma como as escolas dividem o tempo e o espaço, como classificam os alunos e os colocam em grupos, como dão forma à escolha do que deve ser ensinado nas disciplinas escolares e como é estruturada a avaliação dos alunos.

Uma escola inclusiva é caracterizada pela pertinência que o ensino, a aprendizagem, as conquistas e as atitudes de bem-estar de cada aluno imperam (Hick, Kershner & Farrel, 2009). O ambiente escolar permite desenvolver um conjunto de interações pessoais e em grupo, de forma a que a interação adulto-criança seja menor face à interação criança-criança. Com estas experiências, as crianças desenvolvem

habilidades comunicativas, tornando-a mais complexas e com capacidade de fazer juízos de valor e reconhecer relações de causa-efeito (Valmaseda, 2004). Assim, se a construção de uma escola para todos constitui o pilar para assegurar a igualdade de oportunidades em todos os vários aspetos da vida dos alunos, denota-se o valor das práticas inclusivas em contextos lúdicos e educativos (Rodrigues,2003)

A necessidade de fazer das escolas e dos sistemas educativos contextos que possam oferecer uma educação inclusiva, levou à formulação de várias questões relacionadas com a forma de construir e desenvolver uma escola e uma sociedade mais inclusiva; para que o aluno adquira competências para o desenvolvimento de uma cidadania instruída e ativa no decorrer da vida (Latas,2011). Este mesmo autor, refere que a educação inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto onde a criança se insere, sendo esta a ideia fundamental que se assume como ponto de partida. Compete aos gestores de escolas, autarquias, movimentos sociais e cidadania a articulação para execução da mesma, onde todos assumem papéis principais e decisivos no caminho para a educação inclusiva.

A conceção da escola inclusiva é baseada no princípio de que todas as crianças beneficiem tanto socialmente como academicamente de um meio de aprendizagem juntamente com os seus pares com realizações académicas iguais, resistindo à sua colocação em meios segregados (Banerji & Dailey, 1995). A educação inclusiva apresenta um conceito amplo, exigindo a introdução de mudanças no contexto e no sistema educativo de forma a responder às necessidades de todos os alunos. É um processo complexo que carece de mudanças nas políticas educativas e nos fatores que influenciam a sua implementação eficiente, desde o meio escolar até ao conjunto de competências dos profissionais. Pressupõe transformações relativas às atitudes com que a perspetivamos e que podem influenciar o sucesso ou o insucesso dos alunos; à prática pedagógica que é desenvolvida pela comunidade escolar, e que deve ser subentendida a colaboração entre todos os intervenientes que intercedem no seu espaço; à gestão e organização da escola, onde devem ser implementados, sempre que necessário projetos e parcerias com instituições de forma a garantir uma resposta a mais apropriada possível aos alunos que dela necessitam (Silva,2011). De certa forma, é necessário que seja concedida autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular mais flexível, diversificado e apropriado às necessidades dos alunos, mediante as adaptações necessárias para que as escolas possam responder às necessidades de todos os alunos (Pereira & Sanches,2013). Segundo Batista (1999) o modelo de escola inclusiva não é

um projeto isolado, nem descontextualizado. É um requisito político e social que exprime em termos educacionais os valores da justiça social, democracia e da solidariedade que desde a metade do século XIX, vêm a ser reconhecidos. Em termos educativos, a inclusão, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Para tal é necessário que a escola efetue uma reestruturação com o objetivo de acolher todos os alunos, independentemente das suas características (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013).

Dorziat (2009) realizou um estudo sobre a inclusão em Portugal, onde explora a inclusão nas escolas de 1º ciclo do Ensino Básico de Lisboa. Segundo a autora, mesmo tendo algumas escolas autonomia para tomar decisões no que diz respeito à questão administrativa, pedagógica, administrativa, organizacional e financeira de acordo com o seu projeto educativo e legislação, o seu estudo revelou que existe uma carência de condições para promover uma educação inclusiva. Para progredir nesta aprendizagem é necessário criar ambientes propícios para tal, refletir e desenvolver experiências que reconheçam aquilo que já funciona bem e não se foquem apenas na resolução de problemas, uma vez que na escola a aprendizagem pode sempre tornar-se mais relativa e sensível no que se refere às necessidades dos alunos (Unesco, 2013).

### **1.1.1. Colaboração e cooperação na educação inclusiva**

O papel colaborativo dos professores, pais e outros elementos tem vindo a ser enfatizado na literatura, como um dos pré-requisitos para a inclusão (Pugach, 1995; Alothman, 2014). O princípio da inclusão encoraja docentes e discentes a promoverem meios de cooperação onde o respeito e a confiança são características fundamentais na procura de estratégias mais inclusivas. Quando o ensino e a aprendizagem são feitos em cooperação existe um enriquecimento das áreas fortes dos alunos e uma reestruturação de respostas adequadas às necessidades de cada aluno. Desta forma, a filosofia inclusiva determina mudanças no papel dos docentes e técnicos especializados. Estes devem trabalhar em conjunto com todos os outros agentes educativos, assim como os pais devem adotar participação ativa nos processos de aprendizagem dos filhos.

A criação de equipas de apoio ao aluno que auxiliem na cooperação entre a família e os profissionais da escola são constituintes fundamentais para a implementação do modelo inclusivo (Brandão & Ferreira, 2013). Os técnicos das equipas devem ser flexíveis e comunicativos entre si e a equipa deve ser constituída por pessoas de dentro

e fora da escola. Estes mesmo autores fazem referência a uma das possíveis formas de organização/distribuição dos papéis que poderá ser a seguinte: o papel do educador será organizar o envolvimento e lecionar os conteúdos programáticos à criança; o professor de ensino regular é apoiado pelo professor de educação especial; os auxiliares de educação cooperam com o educador para ajudar na autonomia e independência da crianças; por último os técnicos especializados auxiliam os colegas na sala de aula a tomarem decisões na forma como vão trabalhar com a criança com dificuldades de desenvolvimento, coadjuvando a criança a desenvolver novas capacidades e a tornar-se o mais independente possível, dentro e fora da sala de aula. Esta equipa deve em conjunto planear e adaptar o currículo para que todas as crianças possam instruir-se de uma forma mais independente possível (Richarz,1993).

São vários os autores que apontam que a legislação em vigor, os recursos que existem nas escolas e o papel dos professores são fundamentais na aplicação do paradigma da educação inclusiva, assumido os docentes como as” pessoas chave” para implementação e envolvimento do modelo inclusivo (Rakap & Kaczmarek, 2010; Sukbunpant, Arthur-Kelly & Dempsey, 2013). A colaboração entre a educação regular e a especial é a parceria que pode ser estabelecida e apresentada sob a forma de dois modelos: a) consultoria colaborativa em que o professor/profissional de educação especial presta apoio ao professor de ensino regular e apoio indireto aos alunos; e b) o co-ensino, onde os professores especialistas trabalham com os professores de ensino regular, prestando apoio direto na sala de aula (Weiss & Loyd, 2003).

Na perspetiva de Argüeles et al. (2000) o trabalho colaborativo pode diminuir as distinções dos papéis dos profissionais ou definir tais papéis, melhorando o funcionamento da equipa, envolvendo o compromisso dos administradores da escola, dos professores, do contexto escolar e da comunidade em geral. Na mesma linha de orientação Biddle (2006) também nos indica que a colaboração entre os diretores, professores e funcionários da escola é um fator significativo que contribui para o sucesso da educação inclusiva.

De acordo com Alothman (2014), a literatura tem revelado que um dos desafios fulcrais que devem ser enfrentados no caminho a percorrer para que a educação inclusiva seja bem-sucedida é a colaboração nos diversos níveis, como por exemplo, a colaboração e o relacionamento entre a escola, os pais, pessoal não docente e docente existindo uma maior pré-disposição para que as práticas inclusivas sejam eficazes. As

atitudes em contexto escolar, a eficácia e os valores das equipas afetam a educação inclusiva (Carrington et al.,2010).

Podemos concluir então que a colaboração é um processo dinâmico e interativo, no qual os intervenientes procuram soluções para resolver os diversos dilemas, criando um meio favorável para o ensino.

### **1.1.2. O Papel da família e dos membros da comunidade na educação inclusiva**

Como podemos constatar no ponto anterior a colaboração entre os diversos intervenientes é fundamental na construção de uma educação inclusiva. Para compreender melhor a importância do envolvimento parental e do trabalho dos profissionais da educação com a família, é importante evidenciar alguns aspetos teóricos acerca do desenvolvimento familiar. Correia (2008), faz referência à abordagem sistémica na família sendo um modelo que facilita a compreensão da dinâmica familiar e que é sustentado na teoria geral dos sistemas de Van Bertafly (1968). É mencionado nesta teoria que todos os sistemas vivos são constituídos por um conjunto de elementos correlativos, ou seja, as alterações que ocorram num dos constituintes podem afetar os demais. A interação entre eles, cria contextos singulares que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente. Podemos então concluir, que acontecimentos que afetem um membro da família podem ter impacto em todos os outros membros. Relvas (1997) define a família como sendo um agrupado de indivíduos que desenvolvem entre si de um modo sistémico e organizado interações próprias que conferem individualidade ao grupo e autonomia.

A família é o principal contexto da criança e constitui os alicerces da sociedade. O reconhecimento que a qualidade da relação “casa” e escola tem vindo a ganhar terreno e está associado aos resultados educacionais que as crianças alcançam. Em Londres o reconhecimento oficial desta relação (casa- escola) remonta ao Relatório Plowden no Ensino Primário em 1967, que descrevia parcerias entre pais e professores, caracterizando-as como elementos essenciais na promoção dos objetivos educacionais das crianças (Beveridge,2005). Nas últimas décadas a investigação educativa tem verificado que a cooperação entre a escola e a família tem resultados positivos (Galvéz & Terrés,2016). Uma participação adequada dos pais ao longo do caminho escolar dos seus filhos é essencial para obterem bons resultados, apesar da existência de alguns prognósticos adversos que podem derivar da situação (Llorent, Llorent-Bedmar & Mata-



Justo, 2015; Sylva, 2014). Contudo, conseguir a cooperação das famílias nas escolas considera-se uma prioridade nas políticas e práticas educativas orientadas para a inclusão, por isso muitos sistemas escolares desenvolveram nos últimos anos ações dirigidas às famílias especialmente às famílias com menores recursos (Egido, 2014). O envolvimento dos pais é importante para a educação das crianças de todas as idades, sendo fundamental para o sucesso de crianças pequenas em ambientes inclusivos (Xu & Filler, 2006).

Em Portugal, o envolvimento dos pais e dos profissionais ainda parece andar pelo “consciencializar” acerca da participação destes no processo educativo da criança. O Decreto Lei nº 3/2008 manifestou os direitos dos pais ao estabelecer que nenhuma decisão relativa ao percurso escolar dos alunos com NEE é tomada sem o seu consentimento. Pereira, (2011) salienta que a escola deve ter em consideração os direitos dos pais e que compete aos órgãos de gestão criar condições essenciais para que sejam garantidos esse papel. Neste seguimento o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho vem reforçar esta relação criando um conjunto de direitos e deveres que dizem respeito à sua participação em todo o processo educativo. Cabe à escola incentivar os pais a serem proactivos na educação dos filhos através de melhorias ao nível das atitudes e comunicação. Baseado nas “Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação INCLUD-ED” pela Universidade de Barcelona, Pereira e cols. (2018) refere alguns dos pressupostos relativos à participação das famílias e da comunidade relativamente ao êxito escolar do aluno. Ao analisar este quadro podemos verificar que o sucesso escolar dos alunos, está profundamente ligado à colaboração entre a família e a escola. A escola, os profissionais e família devem desenvolver colaboração direta com a comunidade envolvente estando atentos às necessidades de cada aluno (Correia,2008).

Aspetos que parecem ser decisivos para uma inclusão de êxito estão interligados com a relação de proximidade entre a família e os técnicos, sendo essencial manter um sistema de comunicação entre ambos (Cross et al.,2004; Kaczmarek,2006). Os pais têm um papel determinante uma vez que fornecem à equipa informações importantes sobre as necessidades e progressos da criança, colaborando nas atividades de aprendizagem que ocorrem na escola, em casa ou na comunidade. Por sua vez os técnicos devem articular com as famílias a melhor forma de as manter informadas.

Neste seguimento, podemos ainda acrescentar que as atitudes parentais podem exercer influência nas atitudes dos seus filhos, desempenhando assim um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e das conceções que estas apresentam

sobre o que as rodeia. Assim, as atitudes positivas apresentadas pelos pais vão influenciar o modo como as crianças irão interagir umas com as outras. Mishna e Muskat (2004) realizaram um programa de intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem, disponibilizando consultoria a profissionais de educação e pais. Esta pesquisa proporcionou uma melhoria no atendimento aos pais, no desempenho dos alunos e da equipa escolar sobre o modo de como trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Tendo em conta que a escola é uma instituição que fornece serviços à sociedade qualquer projeto educacional deve interagir respeitando as famílias, cultura, crenças e atitudes (Moeller et al., 2013). A comunidade envolvente também tem um papel importante uma vez que a educação inclusiva mantém relações estreitas com a integração e aceitação na sociedade. Segundo Mărgărițoiu (2018) todos os alunos são incentivados a respeitar os outros, a colaborar dentro e fora da escola, ou seja, na comunidade; assim a educação inclusiva concentra-se não apenas nos conceitos educacionais, mas também na integração social. A autora refere ainda que pesquisas realizadas nas famílias mostraram que crises gerais, políticas e económicas, complementares ao stress crónico existente na sociedade dificultam ainda mais a vida das famílias com crianças com NEE, enfrentando atitudes negativas exercidas pelo contexto social, não aceitando a criança que difere das restantes.

Para contruir um sistema inclusivo é fundamental que a colaboração transdisciplinar ocorra entre todos os intervenientes do processo educativo: Professores, pais, equipa médica e de reabilitação, equipa de apoio e equipa de vocacional. Podemos assim concluir que a cultura escolar é um pilar essencial para a inclusão, a comunicação entre a família, a comunidade e a escola são elementos essenciais para o processo educativo inclusivo.

## **2. Atitudes inclusivas**

### **2.1.O conceito de atitude**

O conceito de atitude tem sofrido algumas modificações e são vários os autores que ao longo do tempo se tem debruçado sobre o a sua conceção. Allport (1935) criou uma definição de atitude que permaneceu nos livros de psicologia social durante décadas (Benzara,2000). A definição de atitude tornou-se mais difusa à medida que a pesquisa começou a desenvolver-se na segunda metade do século XX, uma vez que a

importância de estabelecer uma definição de atitude advém do facto de que uma ciência sem definições de construções básicas seria caótica (Eagly & Chaiken, 2007).

Em Psicologia Social, o conceito de atitude é dos mais antigos e estudados. Neste campo o conceito de atitudes é definido como o processo mediador da forma de agir e de pensar dos indivíduos (Lima, 2010). Do ponto de vista da aprendizagem social, as atitudes podem ser entendidas como o resultado da interação entre fatores pessoais, ambientais e contextuais nos quais todos contribuem para interações comportamentais que vão resultar no comportamento final (Ajzen, 1991, Wood e Bandura, 1989).

Eagly e Chaiken (1993) definem atitude, como a tendência psicológica que se manifesta pela avaliação de um indivíduo num grau favorável ou desfavorável. Na mesma linha de pensamento Eagly e Chaiken (2007) salientam que a tendência psicológica sugere que a atitude integra o estado interno do sujeito, que nem sempre é consciente, podendo ser temporário ou demorado na medida em que condiz com uma predisposição da pessoa para avaliar o objeto de determinada forma em resposta às diferentes influências do contexto. Para lidar com a necessidade de reduzir a quantidade de informação no julgamento de fenómenos complexos, a simplificação cognitiva é frequentemente utilizada (Schwnk, 1984).

Ainda referindo Eagly e Chaiken (2007) uma definição abstrata de atitude é composta por três características essenciais: avaliação, objeto de atitude e tendência. Já para Fishbein e Ajzen (1995) uma atitude é uma predisposição para responder de maneira favorável ou desfavorável a um objeto. No início, o conceito serviu de mediador entre disposições individuais e ideias socialmente partilhadas e só posteriormente foram concebidas formas de avaliação (Vala & Monteiro, 2004). Segundo Candeias (1997), a definição do conceito de atitude coloca-nos perante dois tipos de questões, ou seja, por um lado trata-se de um conceito definido conceptualmente em Psicologia, através do qual se desejam delimitar, representar e operacionalizar determinadas características da pessoa, por outro lado, trata-se de um conceito empregue na linguagem quotidiana com um conjunto de interpretações associados. Benzana (2000), Olson e Zanna (1993) também nos referem que é possível encontrar alguns pontos de encontro entre os vários autores apesar das diferenças existentes no conceito de atitude proposto. Estes pontos de convergência referem-se à componente avaliativa que integra o sustento do conceito de atitudes, a interpretação das atitudes na memória e a sua estrutura que abrange três componentes: i) afetiva, relacionada com a avaliação dos sentimentos; ii) cognitivo relativo às opiniões, crenças e ideias do objeto de atitude e iii) comportamental referente

às intenções comportamentais e tendências para realizar a acção (Eagly & Chaiken,1993). Este modelo também conhecido como o Modelo de Atitudes ABC em que uma das suposições adjacentes acerca da ligação entre as atitudes e o comportamento é a da consistência, geralmente esperamos que o comportamento de uma pessoa esteja de acordo com as suas atitudes (McLeod, 2018).

Numa perspetiva mais atual, as atitudes são utilizadas pelo sujeito para colocar o objeto numa classe de atitude favorável ou desfavorável, ajudando a fornecer estratégias simples para solucionar problemas, organizar a memória de acontecimentos e manter a auto-estima (Roazzi, Diniz & Candeias, 2015). Realçando a expressão de crenças e de aprendizagens, as atitudes podem interceder na relação entre a interação e o comportamento, uma vez que as atitudes se formam de um modo inconsciente (Ajzen & Dasgupta, 2015). O individuo relaciona-se com o seu meio social através de atitudes, neste sentido as atitudes surgem relacionadas com a configuração da personalidade, mas enquanto agregação de “esboços culturais” que viabilizam o funcionamento e o ajuste da pessoa ao contexto cultural e social onde coabita (Trillo,2000). Deste modo, as atitudes não podem ser observadas diretamente, mas indiretamente através das suas consequências sobre os atos do comportamento, escolhas e juízos (Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013).

Recentemente Efeklides (2011) no seu modelo MASRL de metacognição, incluiu o estudo das atitudes no nível pessoal. A mesma salienta ainda a importância de integrar as emoções com as atitudes para clarificar a aprendizagem, cognição, metacognição, abordando ainda a motivação e auto-percepção de controlo como fundamentais para o indivíduo se autorregular e se envolver nas tarefas. Vala e Monteiro (2013) fazem a ligação entre as disposições pessoais e os pensamentos partilhados socialmente, frisando o seu carácter social e que se manifesta sob a forma de estereótipos e preconceitos.

A inclusão bem-sucedida é considerada um conceito multidimensional, influenciado por fatores como as atitudes e os recursos (Favazza, Phillipsen & Kumar,2000). Devido à interdependência conhecida entre as atitudes e os comportamentos o estudo das atitudes tem merecido especial atenção, uma vez que neste contexto as atitudes são definidas como o estado interno de um sujeito, predeterminando-o em respostas favoráveis se a atitude for positiva ou em respostas desfavoráveis se a atitude for negativa, influenciando assim, o seu comportamento (Eagly,1992).

Eagly e Chaiken (2007), concluem assim que o objeto da atitude pode assumir uma multiplicidade de formas simples ou mais complexas, incluindo uma série de associações cognitivas, afetivas e comportamentais desafiando os teóricos a sugerirem modelos que mapeiam formas de promover a compreensão dos fenômenos das atitudes. A revisão bibliográfica acerca de obstáculos atitudinais relativamente à educação inclusiva, requer a realização de instrumentos psicométricos que permitam responder a fatores facilitadores ou impeditivos na modificação de atitudes relativamente à educação inclusiva (Mahat,2008). Ao longo dos anos tem-se vindo a registar alguns estudos incidentes na construção de escalas atitudicionais ou mesmo numa adaptação mais recente de escalas já existentes, como é o caso de Hassamo (2009), Mendes (2013), Cavalheiro (2015) Mata, Clipa e Lazar (2019). E tal como refere Mata, Clipa e Lazar, (2019) a literatura especializada descreve diversas ferramentas e técnicas para a investigação, uma vez que o seu estudo é um campo complexo que requer metodologias apropriadas.

## **2.2.O papel das atitudes na educação inclusiva**

As sociedades caracterizam-se pela mudança, complexidade e diversidade cultural. A escola tem vindo a tornar-se um espaço/tempo complexo e de mudança (Perret-Clermont,2004; César, 2009), procurando ser (mais) inclusiva, acolhendo alunos com necessidades, características e interesses diversificados (César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). O princípio da inclusão implica uma reforma no sistema escolar e Correia (2001) enumera quatro pressupostos essenciais: i) atitudes, ii) formação, iii) recursos e iv) colaboração. Relativamente às atitudes o autor refere que devem ser consideradas as atitudes dos profissionais de educação e também da sociedade de forma a que se criem oportunidades para todos os alunos, sendo essencial acreditar que todos os alunos têm capacidade de aprendizagem. Foram várias as atitudes adotadas pela sociedade para com as pessoas portadores de incapacidade, tanto mental como física ao longo dos séculos, por influência de variados fatores desde científicos a filósofos, passando por aspetos económicos e culturais. O interesse por este constructo deve-se ao facto de ser um bom preditor do comportamento Armitage e Cristian (2003), ou seja, conhecer as atitudes do sujeito em relação a um objeto (de atitude) permite subjetivamente antecipar o comportamento desse sujeito em relação a esse objeto. Para além disso auxilia também a conceber uma ideia mais segura da realidade e a de proteger

a pessoa de conhecimentos indesejáveis, sendo o suporte de uma série de situações sociais como o conflito e a amizade (Rodrigues,1998)

Como referido anteriormente o termo atitude não é fácil de definir, podendo ser entendido aqui como a expressão dos pais ou prestadores de cuidados numa prespetiva positiva ou negativa relativamente ao que se passará com a criança em contextos inclusivos (Cross et al., 2004). Estes autores salientam ainda que as atitudes bem como as práticas do educador do ensino regular parecem ter uma influência determinante no sucesso de crianças portadores de deficiências significativas, quando estas estão inseridas em salas de aula inclusivas. A educação inclusiva exige mudança nas atitudes dos profissionais e dos membros da comunidade, na consciencialização da sociedade, na formação de profissionais e na conceção de ambientes de colaboração entre todos de forma a serem geradas respostas apropriadas às necessidades específicas de cada aluno (Correia & Martins, 2000; Silva,2011). Neste sentido é essencial que as instituições disponibilizem cursos de formação sobre a educação inclusiva, de forma a capacitar os formandos na criação “atitudes e preocupações mais inclusivas” (Santos & Cesar,2010).

Segundo Rodrigues (2007) a atitude é essencial no processo inclusivo, uma vez que as competências e os saberes dos docentes de nada serviriam se estes não tivessem atitudes positivas relativamente à hipótese de progresso do aluno. As atitudes positivas, encontram-se associadas a três aspetos: criar relações de cooperação com outros elementos de forma a procurar coerência na forma como são percecionadas as características do aluno; conhecer e debater casos de “boas práticas” e de sucesso; e por último é necessário realizar formação em serviço para que não se acomodem as noções preconcebidas.

O sistema de ensino em Portugal está a caminhar e a transformar a escola numa comunidade educativa mais inclusiva, que consiga dar resposta às necessidades educativas de cada educando onde participem todos os alunos, pais e educadores (Correia, 2008). Com o decorrer do tempo o número de praticantes ou defensores da filosofia inclusiva no domínio da educação tem vindo a questionar-se sobre o que é melhor para os alunos com NEE. No que diz respeito à inclusão de alunos com NEE e tratando-se de uma ferramenta de melhoria, surge cada vez mais a necessidade de estudar o conceito de atitude, pois considera-se ser um fator que tem muita influência na prática educativa e os professores ao adotarem atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE, facilita a integração destes no ensino regular (Pinto,2015).

Os estudos realizados no campo das atitudes e representações face à educação inclusiva tem vindo a ganhar terreno no campo educacional. As atitudes são processos que progridem ao longo do tempo e que se modificam com as vivências e experiências da pessoa ajustando-se de acordo com os resultados das mesmas (Lima, 2002). Neste sentido é importante entender as atitudes desenvolvidas a partir da integração escolar dos alunos com necessidades educativas, para que se possa contribuir para a inclusão de todos, avaliando comportamentos na comunidade escolar e na sociedade em geral. Como já constatámos as atitudes dos professores perante a escola inclusiva são um fator que interfere de forma decisiva na resolução de problemas e obstáculos que possam existir na integração/inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Este aspeto torna-se importante no processo de inclusão, uma vez que surge a necessidade de os docentes aceitarem novos desafios e responsabilidades que por sua vez obrigam a soluções inovadoras, direcionando a sua ação para diferentes áreas. Os professores são assim interlocutores privilegiados dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o triunfo ou o fracasso da inclusão (Pinto,2015).

Pesquisas efetuadas no domínio das atitudes na área da educação recaíram sobre as práticas e questões educacionais que envolveram conceitos mais abstratos, nomeadamente atitudes face à educação, atitudes face as instituições educativas e aos trabalhadores em educação (Vaz, 1997).

A ideia relacionada com uma abordagem específica em relação à inclusão influencia as atitudes que o sujeito toma (Göransson & Nilhom 2014; Kruse & Dederling 2018). Sendo que os docentes são os principais agentes na implementação da educação e detentores de práticas diversificadas que podem implementar ou restringir as políticas inclusivas torna-se importante estudar as atitudes dos profissionais (Forlin et al.,2011; Ghaleb, Alnahdi & Ayman, 2019; Kuarniawati, Boer, Minnaert et al.,2017). O papel crucial que o docente tem na implementação da educação inclusiva faz com que mudanças positivas nas suas atitudes e crenças criem maior possibilidades de inclusão de alunos com NEE (Ainscow 2007). Por sua vez estes docentes passam mais tempo interagindo com os seus alunos e utilizam diversas estratégias de ensino (Jordan, Lindsay e Stranovich 1997). Os docentes com atitudes negativas relativamente à educação inclusiva exceccionalmente utilizam estratégias de ensino bem-sucedidas no ambiente educacional Bender, Vail e Scott (1995), conseqüentemente alunos com NEE, tem menos sucesso nas aulas dadas por os docentes que apresentem atitudes negativas em relação à inclusão (Ellins & Porter, 2005). De acordo com Galović, Brojčinb e Nenad

Glumbić (2015), as atitudes dos docentes são importantes, auxiliando na aceitação de crianças com NEE pelos restantes colegas na sala de aula de ensino regular. O vínculo entre a atitude e o comportamento é uma combinação aceita no campo psicossocial onde as atitudes afetam o comportamento e a vez as experiências de vida de um indivíduo moldam as suas atitudes (Eagly & Chaiken, 1993).

No estudo realizado por Rocha e cols. (2009) com o objetivo de verificar a crença dos educadores e pais sobre a inclusão escolar de alunos disléxicos os autores analisaram as definições de crença, atitude, inclusão e atitudes inclusivas descritas no dicionário Larousse, para se posicionarem e estabelecerem a denominação de atitudes inclusivas. Um outro aspeto que tomaram em consideração foi a perspectiva dos educadores uma vez que estão em causa conceitos e questões relacionadas com a prática na inclusão escolar. Segundo o dicionário de Larousse, crença é a ato de acreditar na verdade ou na eventualidade de um facto, é um parecer que se adota com convicção e fé. A atitude é uma ação, conduta, comportamento, norma de procedimento. No sentido psicológico a atitude é uma condição prévia a uma atividade psicológica, ou sistema de organizações cognitivas de um individuo face a uma situação ou objeto, cujo o conteúdo é avaliado para tomar uma decisão. Inclusão é o ato de incluir, estado de uma coisa incluída, inclusivo é o que inclui. Desta forma uma atitude inclusiva tem a finalidade de incluir, sendo uma disposição cognitiva do indivíduo que determina uma condição ou ação de inclusão. Na educação a atitude inclusiva é um procedimento, uma conduta e uma ação levada a cabo pelos educadores proporcionando a inclusão do aluno. Os autores consideram ainda que a atitude inclusiva é uma conduta que tem uma componente prática no setor educacional, pois inicia na crença e na hipótese de inclusão do aluno para se tornar uma disposição cognitiva para atuar de forma inclusiva. Existe uma transformação de postura e de estereótipos, circunscrevendo uma política e uma filosofia que determina uma proposta educativa com modificações e adaptações. Fuentes (2015) refere como uma das conclusões do seu trabalho de investigação que a existência de recursos humanos influencia a forma como cada estabelecimento educativo concretiza o processo inclusivo de alunos com Multideficiência, considerando que os recursos humanos são um dos fatores que mais influencia o sistema inclusivo principalmente no que diz respeito às atitudes. A mesma autora refere ainda que para os docentes os apoios técnicos são uma mais valia de acordo com as necessidades e características dos alunos.



O docente titular deve ter uma atitude ativa ajudando os alunos nas suas iniciativas dando-lhes autonomia na realização das suas tarefas e reflexões, acompanhando o seu progresso e proporcionando um ambiente de aprendizagem numa perspetiva de escola inclusiva (Decreto Lei nº 54/2018). Apesar dos docentes serem na sua grande maioria os detentores de grandes potencialidades para a inclusão, não podemos deixar de referir os restantes membros de que fazem parte da comunidade educativa tal como os pais, técnicos, auxiliares e diretores onde cada um exerce um papel elementar. Os pais, educadores, técnicos e diretores que apoiaram a decisão de incluir crianças com incapacidade na comunidade logo no pré-escolar, revelaram uma atitude otimista no fator inclusivo porque acreditam que isso ajuda as crianças a progredirem e alcançarem melhores resultados ou objetivos (Cross et.al,2004).

As atitudes positivas parecem ser a chave para o sucesso da implementação de uma educação inclusiva (Florian & Spratt 2013). É necessária uma reflexão de forma a colocá-las em prática, instruir os sujeitos de diversos conteúdos durante a sua aprendizagem básica (Candeias, Grácio, Saragoça & Pires, 2017). Mata (2019), concluiu que as atitudes dos docentes relativamente à educação inclusiva diferem de acordo com diversos fatores: experiência profissional, nível de competências básicas adquiridas, tipo de deficiência do aluno, nível de treino de professores que trabalham com esse género de estudantes, o género, as crenças dos docentes sobre inclusão escolar e social, número de alunos na turma, tempo para implementar a inclusão, incluindo a qualidade e acesso a recursos educacionais e por fim a auto eficácia e as práticas inclusivas. Todos estes fatores interferem nas atitudes dos docentes e estas são fundamentais no sucesso das práticas inclusivas em relação à inclusão.

### **3. Práticas Inclusivas**

Atualmente a escola depara-se com características heterogénicas de grandes dimensões tentando uma igualdade de oportunidades que possibilite o sucesso de todos, implicando mudança em vários níveis e sobretudo na sua prática educativa (Baptista, 2013). A grande diversidade de alunos em contexto de sala de aula com diferentes tipos de preocupações, habilitações, aptidões e motivações faz com que os profissionais do século XXI devam partir para um ensino/aprendizagem oferecendo resposta a todos eles, educando na diversidade (Espinosa, Martinez & Seijo, 2019)

Segundo Silva (2011) a complexidade na elaboração de escolas inclusivas está relacionada com uma prática que vá nessa direção. Se o nosso objetivo é o acesso para todos a uma educação de qualidade, torna-se essencial existir coerência entre o que anunciamos e aquilo que são as práticas educativas. Desta forma torna-se fundamental promover mudanças institucionais de acordo com as necessidades dos alunos, em que todos (docentes e outros agentes educativos) estão envolvidos de forma a colaborarem no caminho de adaptação da escola às necessidades dos alunos (Ainscow, 1996). Sanches (2011) também partilha da mesma opinião, salientando que a educação inclusiva pressupõe que a escola disponha de condições para proporcionar a todos os alunos da sua comunidade, flexibilizando e adaptando-se às suas necessidades de forma a responder à diversidade subjacente, apostando na mudança de mentalidades e de práticas, envolvendo, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo.

Esta procura de respostas para os desafios colocados pela educação inclusiva vai ao encontro de uma atitude de pressupõe realização de novas práticas, obrigando a uma reflexão sobre elas (Sanches,2005). Erros graves de conceção e operacionalização de práticas educativas podem ser desencadeadas pela aposta nas aparências e não na essência do ser de cada pessoa, por isso Sanches (2011) salienta a necessidade de observar e olhar profundamente para cada pessoa e identificar as suas necessidades para que possam ser implementadas práticas mais adequadas. De acordo com Maset (2011) é muito importante a existência de momentos reflexivos sobre a própria prática, uma vez que a reflexão se encontra conectada a uma atitude de pesquisa e que obriga a um permanente questionamento sobre a característica das experiências vividas pelo professor. Este mesmo autor faz referência ao estudo de Wasburn-Moses e Roseberg (2008), onde se verificou que a conceção de redes de apoio entre alunos, professores e pais aumenta as crenças dos professores nas capacidades dos alunos e promove uma melhor adaptação dos docentes iniciantes. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais num relatório intitulado de “Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula” elaborado em 2003 e após uma pesquisa assente em estudos de caso efetuados em quinze países e da visita de peritos a tantos outros, enumera exemplos de estratégias que podem ser colocadas em prática para promover classes mais inclusivas: i) Ensino cooperativo ii) Aprendizagem cooperativa, iii) Resolução cooperativa de problemas, iv) Grupos Heterogéneos e v) O ensino efetivo; tudo isto em prol de uma diferenciação pedagógica inclusiva. Várias iniciativas educacionais onde

fizeram parte crianças com necessidades educativas especiais em contexto de em sala de aula inclusivas foram destacadas no projeto *The Enabling Education Network* em 2015, não esquecendo as experiências nos países em desenvolvimento. Esta publicação destaca iniciativas para ampliar a participação de estudantes com deficiência em diversos contextos- Indonésia, Arménia, Gaza e Tajiquistão, passando a mensagem de que a prática inclusiva é relevante em ações locais e parcerias comunitárias. A Unesco (2017) *Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, refere algumas práticas que podem ser consideradas bem-sucedidas na contextualização da educação inclusiva: i) Escolas e outros centros de aprendizagem tem estratégias para incentivar a presença, participação ativa e conquista de todos os alunos da comunidade local, ii) As escolas e outros centros de aprendizagem facultam apoios aos estudantes que estão em risco de insucesso ou exclusão, iii) A equipa de apoio e dos docentes tem oportunidade de participar em formação continua para enriquecer a sua carreira profissional e desenvolver praticas inclusivas equitativas e por fim iv) A equipa de apoio e os docentes estão preparados para responder à diversidades dos alunos durante o seu treino inicial (Schuelka, 2018).

Não podemos deixar de referir a estreita relação entre as atitudes e as práticas na educação inclusiva, por isso as atitudes dos docentes em relação aos alunos com deficiência parecem definir até que ponto as práticas de ensino são inclusivas (Damianidou & Phtiaka, 2017). Cross e cols. (2004) realizam um estudo onde verificaram quer os educadores de ensino especial como os terapeutas mostram pareceres positivos acerca da inclusão, verificando que as crianças se esforçavam mais e gostavam mais das sessões quando se realizavam em contextos inclusivos com crianças da mesma idade por oposição a outros modelos pedagógicos. Este aspeto foi determinante para a modificação da forma como os terapeutas trabalhavam salientando que um deles aprendeu a trabalhar de forma diferente, desenvolvendo o seu trabalho na própria sala de aula não retirando a criança do contexto. O autor faz ainda referência ao papel dos recursos humanos, nomeadamente à existência de tensão entre os professores de educação especial e os titulares de turma na execução das práticas pedagógicas o que dificulta e execução da aprendizagem assente no conceito que a inclusão preconiza. Dorziat (2009). Os docentes responsáveis pela implementação de práticas inclusivas devem ter perceções claras do seu papel, caso contrario irão prejudicar a aplicação e manutenção de programas de reestruturação com vista à inclusão (Jelas, 2000). Com o objetivo de explorar estas práticas as referidas autoras realizaram uma pesquisa onde

exploram as atitudes e as práticas do professor de ensino médio no Cípre e as suas implicações na educação inclusiva. A análise dos resultados evidenciou que o professor de ensino secundário tem uma atitude que revela baixas expectativas em relação aos alunos com deficiência não empregando práticas educativas inclusivas, categorizando os alunos com base nas suas capacidades, sendo estes preconceitos mais evidentes nos alunos com défice cognitivo. Apesar das práticas menos positivas observadas, os docentes participantes esperam implementar uma educação inclusiva se forem preparados para a inclusão e assim começar a olhar para a pessoa e não para deficiência. Segundo Mattos (2004) as práticas nem sempre são lineares, é um processo complexo que requer mudanças educativas e sociais, como por exemplo, a afirmação de atitudes e meios de atuação mais assertivos face à diferença e diversidade humana. Através de um processo de reflexão crítica os docentes desenvolvem pensamentos lógicos e coerentes para as suas crenças e práticas na sala de aula tornando-os mais conscientes, elaborando alternativas fiáveis e menos intuitivas, no entanto não podemos esquecer a importância das experiências e aprendizagens que iniciam na formação dos docentes e que ao longo da sua carreira profissional vão-se desenvolvendo (Carrinton,2010).

Tal como supramencionado existem algumas estratégias que podem favorecer e fortalecer a conjectura inclusiva. Um desses fatores é a diferenciação pedagógica que assume um carácter de resposta à heterogeneidade e à diferença que decorre da necessidade de promover o sucesso de todos os alunos, onde a escola inclusiva deverá responder à diversidade considerando-a uma mais-valia e um desafio estimulante (Rocha, 2016). Um dos desafios das escolas de hoje em dia é a heterogeneidade das turmas uma vez que um grupo diferenciado obriga à implementação de estratégias eficientes para a gestão na sala de aula (Sanchez, 2005). Teixeira e Bernardeli (2017), seguem a mesma linha de opinião e referem que a diversidade deve ser vista pelo docente como uma melhoria da ação pedagógica, contribuindo para a aquisição de diferentes estratégias em que todos se possam envolver.

O Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho que estabelece os princípios da educação inclusiva institui diferentes medidas, das quais as medidas Universais que contemplam a diferenciação pedagógicas como uma das dimensões que a escola disponibiliza aos seus alunos para promover o sucesso escolar de todos. A diferenciação é também vista como veículo para atenuar as dificuldades dos alunos “com necessidade especiais”. Feyfant (2012) refere que no Canadá as instituições educativas e os docentes preocupam-se com estes alunos integrando as dificuldades específicas numa visão mais

alargada. Diferenciar passa por proporcionar a cada aluno ensinamentos em concordância com as suas potencialidades. A oportunidade de assumir um lugar que é seu no espaço, tendo uma participação ativa e que concorre para o seu crescimento cognitivo e social, não só seu, mas também dos seus pares (Tavares & Sanches, 2013). Assim, a diferenciação pedagógica inclusiva surge para assumir uma concepção de ensino e de aprendizagem onde os docentes e os alunos aprendam em conjunto exigindo ao professor a aptidão de refletir e questionar, de forma e realizar os ajustes necessários e constantes no decurso de ensino-aprendizagem visando a construção de ligações coesas entre os currículos, as características e necessidades individuais do aluno (Pereira & Sanches, 2013). No seguimento desta abordagem referimos parceria pedagógica onde a sua importância é enumerada através do “*Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*”, é um dos capítulos de uma publicação realizada pela Unesco (2004) onde é definida a diferenciação pedagógica como um percurso que promove a mudança na sala de aula para a tornar num ambiente para todos os alunos.

Segundo Sanches (2011) a sala de aula tem que ser um espaço onde a parceria pedagógica seja desejada, a cooperação dê lugar à competição e o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual. A parceria pedagógica é resultado da cooperação entre professor de educação especial e professor da classe onde se pode incluir outros técnicos, tais como os terapeutas e os assistentes operacionais. Esta parceria quando é respeitada é uma mais-valia para todos. Foram vários os autores que tentaram resumir o termo, que segundo Henrique (2011) assume diferentes formas do professor tornar o seu trabalho acessível a todos os alunos e as suas características individuais.

Tendo em conta o papel da escola e do professor que assumem uma verdadeira importância no processo de educação inclusiva os contextos de decisão curricular, passam basicamente por dois níveis diferentes: nível intermédio (escola) e nível concreto (sala de aula) onde em conjunto se constrói um projeto comum. A escola potencia assim, os mecanismos que lhe permitem delinear um currículo adequado à realidade dos seus alunos (Duque & Vazques, 2020)

Como podemos constatar até agora a colaboração entre os vários intervenientes no processo educativo é crucial no desenvolvimento da educação inclusiva. Como participantes no processo estão os docentes, sejam eles de professores de ensino regular ou de educação especial. Cabe ao professor inclusivo entender os valores inclusivos

como descritos por Booth e Ainscow (2015) o respeito à diversidade, valores de igualdade, confiança e negação à violência. Estes autores referem ainda que para entender a inclusão é importante perceber o processo sistemático de desenvolver esses valores e transforma-los em ações. Em jeito de síntese e citando ainda Henrique (2011), para que se encontrem formas de gerir o trabalho da turma maximizando os seus interesses e minimizando as suas dificuldades é necessário implementar estratégias de pedagogia diferenciada.

Ao longo dos tempos, o ensino e a escola tem sofrido mudanças constantes e profundas no acesso à escola e na diversidade dos que a frequentam. Desta forma todos os indivíduos passaram a ter oportunidade de frequentar a escola, independentemente das suas características individuais(Alves,2016). Decorrentes desta mudança acentuam-se as diferenças quanto às necessidades de cada indivíduo e a pertinência quanto a uma resposta adequada às mesmas, proporcionando igualdade de oportunidades. É necessário que a escola em vez de tomar atitudes segregadoras, como tem acontecido durante séculos, seja a impulsionadora e responsável pelo sucesso de todos. (Alves,2016; Sanches, 2005). Batista (1999) elucida-nos para o facto de que a “escola” sempre responsabilizou os alunos pelo insucesso e nunca soube admitir aos pais e docentes que a criação de condições de sucesso dos alunos independentemente das suas capacidades, pertence à escola. É necessária uma mudança no paradigma escolar para que o processo educativo se torne cada vez mais eficaz.

De acordo com Pereira (2011), foi através do sucesso de práticas educativas que se identificaram seis fatores substanciais para desenvolvimento de uma escola inclusiva, nomeadamente uma direção eficiente; uma reflexão assertiva sobre práticas; empenho de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade; organização conjunta entre os profissionais da escola; realização de estratégias coordenação e o reconhecimento pessoal de toda a equipa educativa. A mesma autora refere ainda que cada escola opta pelas suas práticas, apesar de existirem diretrizes para a implementação e desenvolvimento de uma boa prática inclusiva com base nos alunos e contextos conduzidos pelo Ministério da Educação. Pode concluir-se assim, que não existe uma norma única e genérica que possa ser dinamizada por todos os contextos educativos.

Luis, Piscalho e Pappamikail (2014) realizaram um projeto no ano letivo de 2014/2015 intitulado “Formar para Incluir” que propôs a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto de profissionais de educação de vários níveis educativos. Nas primeiras reflexões realizadas com os participantes no projeto os

autores puderam identificar alguns aspetos favoráveis ao progresso de uma educação para todos: os docentes estão mais conscientes acerca do modo como atuam para promover a aprendizagem, cooperação entre os professores e técnicos assim como os restantes implicados no processo educativo dentro e fora da escola. No entanto também identificaram algumas problemáticas, nomeadamente a necessidade de trabalhar com todos os alunos no sentido de sensibilizar para a inclusão, necessidade de trabalhar cooperativamente com a participação dos alunos no âmbito das estratégias da sala de aula, a utilização do manual como base de ensino dificulta o processo inclusivo para todos os alunos com necessidades específicas. Em jeito de síntese os autores salientam que apesar do caminho percorrido, é necessária mais formação para que exista uma verdadeira diferenciação que possibilita a aprendizagem de todos os alunos. Este estudo revela assim, que existia uma preocupação de adequar e criar práticas educativas inclusivas antecipada à aprovação do Decreto Lei 54/2018 e que com a aceitação deste documento esta necessidade foi aumentando.

Ainscow, Booth e Dyson (2003), realizaram um estudo em Inglaterra, com equipas de investigação de três universidades com o objetivo de explorarem formas de desenvolver práticas mais inclusivas que contribuiu para a elaboração de um relatório final sobre “compreensão e desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas” Os resultados indicam que o desenvolvimento de práticas inclusivas envolvem processos de aprendizagem que ocorrem em contextos particulares. Trabalhar em cooperação e de uma forma eficaz, utilizando diversas práticas e refletindo sobre elas de um modo criativo é essencial para lidar com barreiras enfrentadas por alguns alunos. A investigação concluiu que o desenvolvimento de práticas que possam ajudar a diminuir a exclusão, aumentar a inclusão e melhorar os resultados para os alunos dentro das escolas que participaram no estudo ajudou a desenvolver a capacidade dos profissionais para realizarem diversas formas de pesquisa que podem influenciar a melhoria das suas práticas, explorar novas funções no trabalho em parceria das equipas e promover um maior entendimento teórico de como as práticas podem ser desenvolvidas auxiliando na participação e aprendizagem, melhorando os resultados de todos os alunos.

Para o “*The Pennsylvania Department of Educations*” também as práticas inclusivas devem ser adotadas, reforçando o papel do docente na construção de uma sala de aula inclusiva onde as diferenças individuais são valorizadas. Construir uma sala de aula inclusiva significa implementar práticas onde todos os alunos independentemente do seu nível cognitivo ou académico têm oportunidade de educação participando num

currículo adaptado. Os benefícios das práticas inclusivas são diversos, não só para os alunos, mas também para os professores e para os pais. Como benefícios para os estudantes foram identificados a capacidade de desenvolver uma apreciação e respeito pelas habilidades e características únicas de cada um; o aumento de habilidades para auxiliar e apoiar todos os colegas da sala, sensibilizando para as diferenças de cada um; proporciona oportunidades de experimentar a diversidade do ambiente educacional e da sociedade; possibilita e fortalece o desenvolvimento de autoimagem desenvolvendo amizades e promovendo atividades com os pares desenvolvendo oportunidade de comunicação, autodefesa. No que diz respeito aos professores a troca de informação sobre atividade institucional e estratégias de ensino amplia as habilidades dos docentes de ensino regular e especial, desenvolve a cooperação e o trabalho em equipa na resolução de problemas para enfrentar criativamente os desafios relativos à aprendizagem do aluno, promove o reconhecimento e a apreciação de que todos os alunos têm pontos fortes e estão a contribuir como membros da sociedade na comunidade escolar. Para as famílias os contributos são vários, uma vez que as famílias sentem-se bem ao verem os seus filhos serem aceites pelos outros, bem-sucedidos num ambiente inclusivo que os ajuda a apreciar o valor da diversidade e amplia oportunidades para além da comunidade escolar, estimulando amizades e presença em eventos da comunidade.

Jelas (2000) refere que pesquisas adicionais acerca de práticas inclusivas sobre o relacionamento dos profissionais, percepção das crenças na eficácia de tais práticas ao nível escolar são fundamentais para fortalecer as iniciativas políticas destinadas à reforma na educativa inclusiva.

#### **4. Práticas pedagógicas Inclusivas: Desenho Universal para a aprendizagem (UDL Universal Design for Learning)**

A abordagem pedagógica de *UDL Universal Design for Learning* (traduzido em português DUA Desenho Universal da Aprendizagem) surgiu nos Estados Unidos através de dois Investigadores (David Rose e Anne Meyer) da *Harvard University* que fundaram o *CAST Center for Applied Special Technology*, instituto que desenvolveu um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o contexto escolar e o disseminou primeiramente nos Estados Unidos e mais recentemente em várias partes do mundo (CAST). Este conjunto permite ao docente traçar objetivos de ensino, elaborar



materiais e formas de avaliação, de acordo com todos os alunos formando assim uma via comum de aprendizagem (CAST, 2014; King-Sears, 2014).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura dar resposta a essa diversidade através de diversos recursos (pedagógicos e tecnológicos) auxiliando na aprendizagem, coadjuvando o acesso ao currículo, estando na base desta proposta a neurociência (Ribeiro & Amato, 2018).

Slee (2018) autor do artigo de preparação para o relatório Global de Monitorização da educação para 2020 num dos capítulos elabora um “guia rápido” para identificar o problema que surge na conceção de ideias e práticas educacionais. Este guia está dividido em três partes: i) Educação especial- obtenção e interesse, ii) Estudos sobre deficiência na educação iii) Forças de exclusão, sendo que DUA é referido a primeira e segunda parte deste guia como um catalisador na projeção de uma educação inclusiva.

As propostas do DUA são baseadas nas mudanças na educação e na Neurodiversidade, respeitando a aceitação de todos com as suas diferenças, apostando na inclusão em sociedade e reconhecimento de potencial (Castanho,2020). O DUA está organizado de forma abordar recursos críticos do ensino-aprendizagem num grupo heterogéneo, assim existem: i) os meios pelos quais as informações são apresentadas aos alunos; ii) o modo pelo qual o aluno se expressa, iii) a forma como os alunos são envolvidos na aprendizagem (Slee,2018, Unesco 2020).

**Tabela 2.** Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem

<b>Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem</b>					
<b>Proporcionar</b>	<b>Modos</b>	<b>Proporcionar</b>	<b>Modos</b>	<b>Proporcionar</b>	<b>Modos</b>
<b>Múltiplos de Apresentação</b>		<b>Múltiplos de Ação e Expressão</b>		<b>Múltiplos de Autoenvolvimento (Engagement)</b>	<b>de</b>
I. <u>Proporcionar opções para a percepção</u>		IV. <u>Proporcionar opções para a atividade física</u>		VII. <u>Proporcionar opções para incentivar o interesse</u>	
-Oferecer meios de personalização na apresentação da informação		-Diversificar os métodos de resposta e o percurso		-Otimizar a escolha individual e a autonomia	
-Oferecer alternativas à informação auditiva		-Otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio		- Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade	

- Oferecer alternativas à informação visual		-Minimizar a insegurança e a ansiedade
<u>II. Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos</u>	<u>V. Oferecer opções para a expressão e a comunicação</u>	<u>VIII. Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência</u>
-Esclarecer a terminologia e símbolos. -Esclarecer a sintaxe e a estrutura.  -Apoiar a descodificação do texto, notações matemáticas e símbolos. -Promover a compreensão em diversas línguas. -Ilustrar com exemplos usando diferentes media.	-Usar meios mediáticos múltiplos para a comunicação. -Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição. -Construir urgências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho.	-Elevar a relevância das metas e objetivos. -Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios.  -Promover a colaboração e o sentido de comunidade. -Elevar o reforço ao saber adquirido.
<u>III. Oferecer opções para a compreensão</u>	<u>IV. Oferecer opções para as funções executivas</u>	<u>IX. Oferecer opções para a autorregulação</u>
-Ativar ou providenciar conhecimentos de base. -Evidenciar iterações (patterns), pontos essenciais, ideias principais e conexões. -Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação. -Maximizar o transferir e o generalizar.	-Orientar o estabelecimento de metas adequadas. -Apoiar a planificação e estratégias de desenvolvimento -Interceder na gerência da informação e dos recursos. -Potencializar a capacidade de monitorizar o progresso.	- Promover expectativas e antecipações que otimizem a motivação. -Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades. -Desenvolver a autoavaliação e a reflexão.
<b>Aprendentes diligentes e sabedores</b>	<b>Aprendentes estratégicos e direcionados</b>	<b>Aprendentes motivadas e determinadas</b>

Adaptada: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakeeld, MA: Author.

Em Portugal já existem registos do DUA consequência de um trabalho concretizado em sede de projeto *Internacional Universal Design for Learning-Teaching Portuguese Worldwide*, desenvolvido entre a Lesley University e a Universidade dos Açores, com o apoio do CAST e do Governo Regional dos Açores (Castanho, 2020)

A revisão bibliográfica realizada sugere que as atitudes e as práticas exercidas pelos sujeitos assumem um forte impacto na realização de uma educação inclusiva, sendo uma mais valia a realização de estudos para um melhor entendimento teórico, fornecendo assim bases para a compreensão de determinados fatores inerentes a estas componentes que nos auxiliem na determinação do caminho para uma educação equitativa. Por tudo isto, propomos a realização de um estudo nesta vertente que acabamos que referir com o desejo que venha a ser uma mais valia no seu entendimento para que num futuro próximo a educação seja de todos nós.

## **Capítulo II - ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. Metodologia de Investigação**

Como podemos constatar na nossa primeira parte, as atitudes e as práticas dos profissionais são cruciais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Para construir uma escola onde todos estejam integrados é necessária uma reflexão acerca das atitudes e das práticas da comunidade escolar, que permita identificar não só os pontos negativos, mas também os positivos na mudança do paradigma inclusivo. A importância que a educação inclusiva assume dos dias de hoje, cria a necessidade de uma maior realização de pesquisas com o objetivo de esclarecer o seu verdadeiro significado.

De forma a contribuir para esta mudança de paradigma, assumimos como finalidade deste projeto a caracterização das atitudes e das práticas dos docentes e dos técnicos especializados face à educação inclusiva através da construção de um novo instrumento que permita a recolha de informação útil para caracterizar este fenómeno. Optamos por utilizar uma abordagem quantitativa, visto que uns dos principais objetivos para os quais este método é adequado reside no facto de permitir analisar uma população, tendo em conta os seus modos de vida, as suas condições, valores comportamentos ou opiniões (Quivy & Campenhoudt, 2008). Uma das principais desvantagens reside no facto de analisarmos uma amostra da população em que os dados alcançados proporcionarem apenas resultados próximos da realidade (Baraño, 2004). Não obstante este mesmo autor apresenta também vantagens importantes na aplicação de inquérito por questionário tais como, rapidez, maior profundidade no tratamento de dados, redução dos custos, redução da probabilidade de erro na recolha e análise de dados. Para além disso o inquérito pode ser concretizado em qualquer local sendo

praticamente o único método que podemos aplicar para recolher dados dos indivíduos em grande escala (Ghiglione & Matalon, 1993). Dentro da abordagem quantitativa baseámo-nos no método correlacional que é comumente utilizado no caso de estudos que relacionam variáveis, tendo como objetivo medir duas ou mais variáveis e verificar se existe relação entre elas, são também formuladas hipóteses pois parte-se de um prognóstico sobre os resultados aguardados assente na teoria empírica (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2014)

A recolha de dados baseou-se na técnica de questionário dirigida a uma amostra de conveniência (Marôco,2011) onde o investigador seleciona os elementos que tem à sua disposição, admitindo de alguma forma que estes possam representar o universo, sendo que este tipo de amostragem é aplicado a estudos exploratórios onde não é requerido elevado número de precisão (Gil,2008). O método utilizado neste estudo foi de carater quantitativo e tratou-se de um desenho de investigação correlacional com uma amostra de conveniência, não probabilística.

Descreveremos detalhadamente as opções tomadas para realizar os objetivos elegidos, onde numa primeira fase caracterizamos a amostra, seguidamente damos prosseguimento à análise dos dados do inquérito por questionário e executámos, também, a leitura dos testes estatísticos concretizados para testar as hipóteses.

### **1.1. Objetivo do estudo**

Objetivo geral do estudo:

- Compreender as atitudes e as práticas e dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva.

Objetivos específicos:

- Analisar a relação entre Atitudes Inclusivas em geral e as suas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental e a idade, a posse de pós-graduação e as habilitações literárias de docentes e técnicos especializados.

- Analisar se existem diferenças significativas no Índice Total de Atitudes Inclusivas em função da profissão desempenhada (docentes e os técnicos especializados), do sexo e da pertença (ou não) à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Pretendeu-se validar um instrumento de autoavaliação composto por um determinado número de itens, representativos das práticas e das atitudes dos docentes

e técnicos especializados face à educação inclusiva. A criação de um instrumento necessário a tal autoavaliação justifica-se pela sua utilidade contributiva para os estudos das atitudes e práticas inclusivas e pela possibilidade de utilização que se coloca, especialmente em contextos educativos.

## 1.2. Participantes

A população alvo deste estudo é composta por docentes e técnicos especializados a exercer funções em escolas públicas portuguesas.

Começamos por analisar a média das idades e verificámos que a faixa etária dos docentes se encontra entre os 25 e os 66 anos com uma média de 49,95 anos e desvio padrão de 8,10. Os técnicos especializados com um intervalo de idades entre os 22 e os 56 anos com uma média de 36,05 anos e desvio padrão de 7,07 (tabela 3 e 4 respetivamente).

**Tabela 3** Caraterização da amostra da faixa etária dos docentes

Variável	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvio-padrão
Idade	394	25	66	49.95	8.10

**Tabela 4** Caraterização da amostra da faixa etária dos técnicos especializados

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	55	22	56	36.05	7.07

Face à grande amplitude etária optamos por criar três intervalos de idade [22-39]; [40-49] e [50-65]. Pode observar-se que a maioria dos docentes participantes tem idade compreendida entre os 40 os 65 anos e o grupo com maior frequência o dos 50 aos 65 anos (tabela 5). No que diz respeito aos técnicos especializados, os intervalos de idade foram exatamente os mesmos, no entanto constatou-se que a maioria dos participantes tem idade compreendida entre os 22 e os 39 anos, sendo este o grupo também com maior frequência (tabela 6).

**Tabela 5** Caracterização da amostra dos docentes por intervalos de idade

		<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa válida</b>
Válido	1,00	10,7	10.7
	2,00	35,8	35.8
	3,00	53,5	53.5
	Total	100,0	100.0
Total		411	

**Tabela 6** Caraterização da amostra dos técnicos especializados por intervalos de idade.

		<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa válida</b>
Valido	1,00	40	72.7
	2,00	11	20.0
	3,00	4	7.3
	Total	55	100.0
Total		59	

De seguida analisámos o número de anos de serviço dos profissionais (tabela 7 e 8 respetivamente). Verificámos que os docentes apresentam uma média de 25,16 anos e desvio- padrão de 9,22 enquanto que os técnicos especializados apresentam uma média de 12,17 anos e desvio padrão de 8,39.

**Tabela 7** Caraterização da amostra dos anos de serviço dos docentes

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Anos de serviços como docente	414	0	54	25.16	9.22
N	414				

**Tabela 8** Caraterização da amostra dos anos de serviço dos técnicos especializados

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>
Anos de serviço como técnico especializado	60	.0	38.0	12.17	8.39
N	60				

Verifica-se que no grupo dos docentes o género feminino apresenta uma percentagem superior (79,6 %) à do sexo masculino (20,0 %) (tabela 9). O mesmo se verifica nos técnicos especializados, onde a percentagem de participantes do sexo feminino se sobrepõe (94,9%) ao sexo masculino (3,4%) (tabela 10).

**Tabela 9** Caraterização da amostra dos docentes por género

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa válida</b>
Válido	2	.5
Feminino	327	79.6
Masculino	82	20.0
Total	411	100.0

**Tabela 10** Caraterização da amostra dos técnicos especializados por género

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa válida</b>
Válido	1	1.7
Feminino	56	94.9
Masculino	2	3.4
Total	59	100.0

No que concerne às habilitações literárias dos docentes, observa-se que o nível mais frequente é o de licenciatura (65,7 %) (tabela 11), assim como o grupo dos técnicos especializados (55,9 %) (tabela 12).

**Tabela 11** Caraterização da amostra das habilitações literárias dos docentes

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa válida</b>
Válido	1	.2
Bacharelato	8	1.9
Doutoramento	12	2.9
Licenciatura	270	65.7
Mestrado	120	29.2
Total	411	100.0

**Tabela 12** Caracterização da amostra das habilitações literárias dos técnicos especializados

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Válido	3	5,1	5,1	5,1
Doutoramento	1	1,7	1,7	6,8
Licenciatura	33	55,9	55,9	62,7
Mestrado	22	37,3	37,3	100,0
Total	59	100,0	100,0	

A maioria dos docentes inquiridos (82,7 %) não faz parte da Equipa de Apoio à Educação Inclusiva, o que não verifica no grupo dos técnicos especializados onde a maioria dos inquiridos (15,3%) faz parte da equipa. (tabela 13 e 14 respetivamente).

**Tabela 13** Caracterização da amostra da participação do docente na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Válido	5	1.2	1.2	1.2
Não	340	82.7	82.7	83.9
Sim	66	16.1	16.1	100.0
Total	411	100.0	100.0	

**Tabela 14** Caracterização da amostra da participação dos técnicos especializados na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

	Frequência Absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Válido	42	71.2	71.2	71.2
Não	8	13.6	13.6	84.7
Sim	9	15.3	15.3	100.0
Total	59	100.0	100.0	



Observa-se ainda que os docentes lecionam principalmente no 3º ciclo (25,5%) e ensino secundário (26,5%) (tabela 15).

**Tabela 15** Caracterização da amostra do nível de ensino que os docentes lecionam (ano letivo 2019/2020)

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Válido	12	2.9	2.9	2.9
1º ciclo	92	22.4	22.4	25.3
2º ciclo	56	13.6	13.6	38.9
3º ciclo	105	25.5	25.5	64.5
Ensino secundário	109	26.5	26.5	91.0
Pré-escolar	37	9.0	9.0	100.0
Total	411	100.0	100.0	

No que diz respeito à posse de Pós-graduação (34,5%) dos docentes e (52,5%) dos técnicos especializados são detentores do ensino pós-graduado (tabela 15).

**Tabela 16** Caracterização da amostra (Pós-graduação nos docentes)

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência Relativa válida	Frequência acumulada
Válido	30	7.3	7.3	7.3
Não	239	58.2	58.2	65.5
Sim	142	34.5	34.5	100.0
Total	411	100.0	100.0	

**Tabela 17** Caracterização da amostra (Pós-graduação nos técnicos especializado)

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Válido	3	5.1	5.1	5.1
Sim	1	1.7	1.7	6.8
Não	24	40.7	40.7	47.5
Sim	31	52.5	52.5	100.0
Total	59	100.0	100.0	

## **2. Instrumento**

Numa fase inicial procedeu-se ao desenvolvimento do instrumento recorrendo à pesquisa bibliográfica, consulta de especialistas e administração do instrumento apurado junto de uma pequena amostra com vista ao apuramento de um instrumento válido que permitisse o estudo dos objetivos propostos.

Partindo da importância que as atitudes e as práticas têm na construção de uma educação inclusiva e que a sua caracterização é essencial para a entender como elas se manifestam neste processo. A metodologia de construção deste questionário desenvolveu-se basicamente em três momentos. Em primeiro lugar realizamos um levantamento de informação pertinente acerca da temática operacionalizar e através da realização de uma consulta bibliográfica foi efetuada a escolha da informação qualitativa. A construção da lista dos itens foi contruída com base na informação recolhida, e sujeita à apreciação de um conjunto de especialistas nesta área e foi aplicado a um conjunto de sujeitos com as características da população alvo. A lista de itens que resultou desta análise serviu de suporte ao segundo momento, onde se procedeu à divulgação do instrumento a uma amostra mais alargada e à análise psicométrica do instrumento. Por último, um terceiro momento em que, de acordo com os resultados apurados procedeu-se à seleção dos itens.

### **2.1. Desenvolvimento do Instrumento: Estrutura e construção dos itens**

Da investigação desenvolvida até ao momento a nível nacional (especialmente teses e dissertações disponíveis nos repositórios científicos nacionais), procedemos ainda à consulta do estado da arte a nível internacional. Seguidamente elaborou-se um questionário, com o objetivo de explorar atitudes e práticas dos profissionais face à educação inclusiva. Alguns itens selecionados para as escalas e subescalas nas quais estão integrados foram recolhidos com base nos conceitos presentes na literatura (e.g., Ainscow, 2000; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Meijer, 2003; Pomar, Grácio, Candeias, Santos, Trindade, Pires & Chaleta, 2009; Unesco, 1994; Slee, 2018). Para averiguar a pertinência dos itens elaborados em função da fundamentação teórica o questionário foi presente a um júri especialista na temática em questão. De seguida procedeu-se à aplicação do questionário a uma amostra de conveniência retirada da

população de professores e especialistas a exercer atividade profissional em Portugal, tal como descrevemos a seguir.

A proposta de desenvolvimento deste questionário foi assente no conceito de atitude de três componentes proposto por Eagly e Chaiken (1993) e também numa revisão sobre pesquisas realizadas que cartelizassem as práticas exercidas a nível internacional e nacional.

Construiu-se um instrumento denominado “Escala de Atitudes e Práticas Inclusivas”, com o objetivo de i) Caracterizar as atitudes e as práticas dos docentes e dos técnicos especializados face à educação inclusiva e ii) explorar a relação as atitudes e as práticas dos docentes e dos técnicos especializados face à educação inclusiva. Este instrumento é composto por um questionário sociodemográfico seguindo por duas sub-escalas: I “Atitudes inclusivas”, II “Práticas inclusivas”. As sub-escalas organizam-se em itens de resposta rápida (escala tipo likert) e pretendem avaliar, respetivamente as atitudes e as práticas dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva.

Para a recolha dos dados, procedeu-se à construção de um instrumento de autoavaliação à luz dos critérios metodológicos do desenvolvimento de questionários e escalas em educação. Segundo Afonso (2014) as escalas tipo *likert* consistem em escalas de cinco níveis, de caráter sumativo para avaliar concordância ou discordância referente a uma determinada atitude ou afirmação, consoante o nível de concordância (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). No caso do instrumento deste estudo o nível de concordância apenas consistia em quatro níveis (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente).

Deste modo, para este estudo foram construídos itens que avaliam a predisposição dos docentes e técnicos especializados acerca da educação inclusiva. Os itens foram elaborados considerando que a atitude é uma pré-disposição organizada do sujeito para pensar (cognitivo), sentir (afetivo) e comportar-se (comportamental) de uma forma favorável ou desfavorável perante um objeto. Assim a componente cognitiva expressa aquilo que o docente e/ou técnico especializado conhece, acredita ou pensa sobre a educação inclusiva; a componente afetiva revela os seus sentimentos (p.e: gostar ou não gostar) e a componente comportamental expõe a ação de acordo com as situações presentes no ensino e aprendizagem que envolve a educação inclusiva. Para a composição destes itens foi ainda realizada uma revisão bibliográfica sobre o conceito e pressupostos de educação inclusiva, foi tido em conta os princípios orientadores

explanados no Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho que propõe uma orientação inclusiva.

Os itens foram desenhados segundo o seguinte princípio: descrição das atitudes segundo o modelo tripartido (cognitivo, comportamental e afetivo) e descrição de práticas inclusivas, ao qual o respondente deverá dar uma resposta consoante o nível de concordância (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente). Chegámos assim a 40 itens, agrupados em duas partes: i) atitudes e, ii) práticas.

## **2.2. Validação de conteúdo do instrumento**

Para averiguar a pertinência dos itens elaborados seja em função da fundamentação teórica, seja do ponto de vista de instrumentos desenvolvidos em trabalhos de investigação, procuramos recolher informação relativa ao grau de adequação dos itens em relação as dimensões avaliadas no instrumento, bem como a clareza dos itens, junto de um painel de especialistas na área da educação inclusiva. Realizamos também uma pequena amostra administrada a um grupo com características da população alvo permitindo o estudo da validade do instrumento originando a versão definitiva de aplicação o estudo empírico. Após análise das propostas realizou-se uma adjunção de informação em subcategorias que possibilitaram a reorganização dos itens previamente dispostos, bem como a sua disposição em subescalas.

## **2.3. Instrumento apurado**

O instrumento apurado é constituído por 2 sub-escalas e um questionário sociodemográfico:

1. A sub-escala das atitudes inclusivas é composta por 30 itens agrupados em três componentes; (itens 1, 2,3, 4, 5, 6, 7,8,9,10 diz respeito à componente cognitiva; itens 11, 12, 13, 14, 15, 16,17,18,19,20 dizem respeito à componente comportamental; e por último os itens 21,22,23,24,25,26,27,28,29, 30 relativos à componente afetiva).
2. A sub-escala das práticas inclusivas é constituída por 10 itens (numerados de 31 a 40). As respostas aos itens destas escalas são constituídas por uma escala de 4 pontos do tipo Likert (em que 1 equivale a “Discordo totalmente” e 4 corresponde a “Concordo totalmente”).

3. O questionário sociodemográfico tem como objetivo recolher as variáveis a analisar, sendo composto por 8 questões no caso do docente (idade, género, grupo de recrutamento, habilitações literárias, nível de ensino que exerce no presente ano letivo, anos de serviço como docente, anos de serviço na área da educação especial e membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). No caso dos técnicos especializados é composto por 5 questões (idade, género, habilitações literárias, anos de serviço como técnico especializado e membro Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva).

**Tabela 18** Lista dos Itens apurados relativos à sub-escala ” atitudes inclusivas”

---

Considero que na minha escola existe conhecimento sobre educação inclusiva .
Acredito que a escola é para todos.
Penso que a família e a comunidade devem fazer parte da educação do aluno.
Considero que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem.
Penso que todos os alunos devem estar inseridos em turmas de ensino regular.
Penso que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é fundamental na promoção da educação inclusiva.
Os alunos que carecem de apoio educativo devem ter apoio complementar pelo técnico especializado em espaço próprio (para além da sala de aula).
A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos.
É uma mais valia a colaboração entre docentes e técnicos especializados para a promoção de uma educação inclusiva.
As escolas devem adequar os seus recursos humanos e materiais a cada aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades académicas.
Elaboro avaliações/intervenções tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno.
Elaboro avaliações/intervenções, tendo em conta questões transdisciplinares.
Participo na construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das diretrizes curriculares.
Leciono/intervento de forma a que o aluno possa realizar determinadas tarefas do seu conhecimento.
Converso com o aluno sobre as suas dificuldades e gostos de académicos
Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas.
Articulo os conhecimentos e práticas com os outros docentes e técnicos especializados.
Frequentar formações sobre educação inclusiva é importante para o conhecimento do docente ou técnico especialista.
A família e a comunidade são partes integrantes no processo das aprendizagens do aluno.
Realizo tarefas/intervenções de grupo entre os alunos.
Sinto prazer em conversar com os alunos sobre educação inclusiva.
Gosto de preparar aulas/intervenções de forma a atender às capacidades dos diferentes alunos de forma a promover uma educação inclusiva.
Sinto-me bem com a partilha de ideias com outros colegas sobre educação inclusiva.
Gosto de colaborar com a família e comunidade na realização de diversas atividades.
Gosto de participar em ações sobre educação inclusiva.
Sinto-me satisfeito em realizar atividades em grupo com os alunos.

---

---

Sinto-me confortável a trabalhar com todos os alunos.  
Acredito nas minhas competências para desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva.  
Sinto que os instrumentos e atividades que construo respondem à singularidade de cada aluno.  
Gosto que os alunos desenvolvam atividades junto dos seus pares.

---

**Tabela 19** Lista dos Itens apurados relativos à sub-escala” práticas inclusivas”

---

Colaboro com outros docentes e técnicos especializados.  
Colaboro membros da comunidade de forma a participarem nos processos de aprendizagem dos alunos  
A representação que eu tenho do meu papel profissional vai ao encontro de uma prática educativa inclusiva.  
A ideia que eu tenho do meu estatuto profissional dificulta as práticas educativas inclusivas.  
Os recursos (matérias e humanos) disponíveis influenciam as minhas práticas inclusivas.  
Promovo uma educação de qualidade para todas as crianças.  
De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade.  
Articulo com a família e sempre que possível com o próprio aluno de forma a participarem na elaboração de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.  
Participo em sessões de formação sobre educação inclusiva.  
Construo materiais que correspondem à singularidade de cada aluno.

---

## 2.4. Procedimentos

Primeiramente, foi solicitada a aprovação da nossa proposta de investigação pela Comissão de Ética da UE, de seguida foi enviado o pedido de autorização à Direção Geral de Educação, Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) para aplicação dos questionários em contexto escolar no âmbito deste estudo a decorrer na Universidade de Évora. O inquérito foi registado no MIME com o numero de registo 0693000001 e foi divulgado entre setembro e novembro de 2019.

Após o apuramento do questionário final procedeu-se à sua aplicação generalizada. Para tal, optou-se pela administração do instrumento de inquirição em formato de distribuição remota, por via eletrónica através da plataforma *Google Forms*. Este modo de distribuição deveu-se acima de tudo a razões de acessibilidade, conveniência e adesão espontânea através do efeito facilitador que as redes sociais trouxeram a esse nível ao longo dos últimos anos. O questionário foi remetido à direção de vários agrupamentos nacionais, com pedido de partilha com os restantes profissionais (docentes especialistas) do agrupamento e também divulgado em outras redes sociais. Uma vez que a recolha dos dados foi feita *online*, no início da recolha foi enviado um

email a todos os agrupamentos contactados e/ou foi realizado um anúncio nas redes sociais convidando os potenciais respondentes, sendo que nesse convite todos os respondentes foram informados do objetivo do estudo. Os participantes foram também esclarecidos sobre a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, sendo usados única e exclusivamente a investigação em curso no presente trabalho, estando o investigador consciente dos cuidados acima referidos.

Os procedimentos de análise de dados ocorreram no software estatístico IBM® SPSS® Statistics (versão 24) e recorreram a estatísticas descritivas e inferenciais.

### **3. Análise de resultados**

A análise de resultados derivou organizou-se em dois estudos. Num primeiro, realizou-se o estudo das características psicométricas do instrumento, seguidamente procedeu-se à análise das hipóteses

#### **3.1. Estudo 1- Validação do Instrumento**

Procedeu-se ao estudo psicométrico do instrumento para averiguar a sua sensibilidade, validade e consistência interna das escalas (Marôco & Garcia-Marques, 2006; Marôco, 2011) que decorreu por duas fases: i) Análise da sensibilidade com recurso às medidas de localização e de tendência central, ii) Análise da validade construto através da análise fatorial; iii) análise à consistência interna da escala através da determinação do alfa de Cronbach.

A consistência interna dos fatores possibilita a medição das diferenças interindividuais, ou seja, de que forma as medidas conseguidas diferem porque os inquiridos têm pareceres diferentes (Pestana & Gageiro, 2008). A sensibilidade dos resultados obtidos diz respeito ao grau em que os sujeitos se distinguem entre si (Almeida e Freire, 2000). Optou-se pela análise do alfa de Cronbach uma vez que de acordo com os especialistas tem cumprido a função de análise de medida de consistência interna, sendo uma medida utilizada com bastante frequência (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

### 3.1.1. Análise de sensibilidade

Recorreu-se às medidas de localização e de tendência central, com realce para o mínimo, o máximo e a média de cada item, e às medidas de dispersão, nomeadamente o desvio-padrão para cada item para avaliar a sensibilidade dos resultados obtidos, ou seja, o grau em que os sujeitos se diferenciam entre si (Almeida & Freire,2000)

**Tabela 20** Análise descritiva dos itens das sub-escala de atitudes inclusivas e práticas inclusivas : Mínimo (Min.), Máximo (Max.), Médias (M) e Desvio padrão (DP) (N=470)

Itens	Min		M	DP	ritc
	.	Max.			
1. Considero que na minha escola existe conhecimento sobre educação inclusiva.	1	4	3.14	.635	.143
2. Acredito que a escola é para todos.	1	4	3.44	.623	.472
3. Penso que a família e a comunidade devem fazer parte da educação do aluno.	2	4	3.76	.435	.374
4. Considero que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem.	1	4	3.41	.635	.420
5. Penso que todos os alunos devem estar inseridos em turmas de ensino regular.	1	4	2.59	.833	.538
6. Penso que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é fundamental na promoção da educação inclusiva.	1	4	3.31	.637	.377
7. Os alunos que carecem de apoio educativo devem ter apoio complementar pelo técnico especializado em espaço próprio (para além da sala de aula).	1	4	3.35	.638	.043
8. A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos.	1	4	3.38	.620	.585
9. É uma mais valia a colaboração entre docentes e técnicos especializados para a promoção de uma educação inclusiva.	1	4	3.69	.488	.575
10.As escolas devem adequar os seus recursos humanos e materiais a cada aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades académicas.	1	4	3.50	.601	.638
11. Elaboro avaliações/intervenções tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno.	1	4	3.52	.541	.670
12. Elaboro avaliações/intervenções, tendo em conta questões transdisciplinares.	2	4	3.30	.580	.627
13. Participo na construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das diretrizes curriculares.	1	4	3.15	.603	.476
14. Leciono/intervenho de forma a que o aluno possa realizar determinadas tarefas do seu conhecimento.	1	4	3.46	.548	.672
15. Converso com o aluno sobre as suas dificuldades e gostos de académicos.	2	4	3.50	.525	.591
16. Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas.	1	4	3.60	.521	.586
17. Articulo os conhecimento e práticas com os outros docentes e técnicos especializados.	1	4	3.43	.560	.621
18. Frequentar formações sobre educação inclusiva é importante para o conhecimento do docente ou técnico especializado.	1	4	3.55	.535	.540
19. A família e a comunidade são partes integrantes no processo das aprendizagens do aluno.	2	4	3.70	.478	.457
20. Realizo tarefas/intervenções de grupo entre os alunos.	1	4	3.39	.595	.581
21. Sinto prazer em conversar com os alunos sobre educação inclusiva.	1	4	3.18	.676	.646
22. Gosto de preparar aulas/intervenções de forma a atender às capacidades dos diferentes alunos de forma a promover uma educação inclusiva.	1	4	3.35	.631	.742
23. Sinto-me bem com a partilha de ideias com outros colegas sobre educação inclusiva.	1	4	3.46	.600	.673
24. Gosto de colaborar com a família e comunidade na realização de diversas atividades.	1	4	3.35	.579	.697
25. Gosto de participar em ações sobre educação inclusiva.	1	4	3.32	.649	.639
26. Sinto-me satisfeito em realizar atividades em grupo com os alunos.	1	4	3.43	.568	.648
27. Sinto-me confortável a trabalhar com todos os alunos.	1	4	3.27	.726	.637
28. Acredito nas minhas competências para desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva.	1	4	3.24	.629	.676
29. Sinto que os instrumentos e atividades que construo respondem à singularidade de cada aluno.	1	4	3.10	.617	.620
30. Gosto que os alunos desenvolvam atividades junto dos seus pares.	2	4	3.50	.517	.680
31. Colaboro com os outros docentes e técnicos especializados.	2	4	3.47	.521	.686
32. Colaboro com membros da comunidade de forma a participarem nos processos de aprendizagem.	1	4	3.27	.609	.656
33. A representação que eu tenho do meu papel profissional vai ao encontro de uma prática educativa inclusiva.	1	4	3.35	.625	.729



34.A ideia que eu tenho do meu estatuto profissional dificulta as práticas educativas inclusivas.	1	4	1.95	.806	-.299
35. Os recursos (materiais e humanos) disponíveis influenciam as minhas práticas inclusivas.	1	4	3.13	.681	.024
36. Promovo uma educação de qualidade para todas as crianças.	1	4	3.29	.582	.572
37. De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade	1	4	3.30	.582	.667
38. Articulo com a família e sempre que possível com o próprio aluno de forma a participarem na elaboração de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	1	4	3.21	.639	.654
39. Participo em sessões de formação sobre educação inclusiva.	1	4	3.16	.664	.592
40.Construo materiais que correspondem à singularidade de cada aluno.	1.00	4.00	3.231	.608	.640

Ritc: práticas e das atitudes dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva

De seguida realizámos uma análise à consistência interna para o total dos itens de ambas as sub-escalas, tendo-se obtido uma consistência interna de  $\alpha=.942$  que é considerado muito adequada (Anastasi & Urbina, 2000).

**Tabela 21** Análise de dados da consistência interna da escala (N=470)

Alfa de Cronbach	.942
Nº de itens	40

### 3.1.2. Análise Fatorial para as Sub-escalas Atitudes Inclusivas e Práticas Inclusivas

Procedeu-se à análise fatorial em componente principais, com uma interação com rotação *varimax* que de acordo com Fabriger e Wegner (2012), tem como objetivo criar variáveis ou componentes que maximizem a variância interindivíduos, ou seja que nos ajudem a perceber o máximo de variabilidade ou de diferenças entre os vários indivíduos, que nos ajudem a criar um índice que diferencie as pessoas. Os componentes são ortogonais, ou seja, cada componente não explica informação redundante e os componentes são combinações lineares dos indicadores. Pretendemos assim explicar a variância das variáveis, com componentes que contribuam para o máximo de variância nas variáveis analisadas. A análise fatorial em componentes principais (ACP), foi corrida com interação e rotação *varimax*, sendo que a validade da aplicação da análise fatorial foi realizada através da avaliação do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)

Começámos por proceder a uma análise fatorial exploratória para cada sub-escala, porém verificou-se que a solução extraída para a sub-escala Práticas Inclusivas era de difícil interpretação, verificando-se ainda uma grande proximidade de conteúdo entre os itens de ambas as escalas. Deste modo optámos por tratar as duas sub-escalas

em simultâneo tendo sido realizada uma análise fatorial para os 40 itens. Para proceder a esta análise tivemos em conta fatores com valor igual ou superior a 1; itens com saturações iguais ou superiores a  $\geq 0.35$  e os fatores retidos explicam 48 % da variância e interpretáveis de acordo com os pressupostos teóricos. Iniciámos a análise fatorial exploratória, com os *eigenvalues* (fatores) superiores a 1, tendo sido extraídos 7 fatores que explicavam 61 % da variância, sendo a primeira solução fatorial, de acordo com Marôco (2007). Porém, como os quatro últimos fatores tinham três ou menos itens, decidimos fazer uma segunda análise fatorial, forçada a três fatores, seguindo a matriz teórica inicial. Para esta solução a medida de adequação da amostra ( $KMO=0,953$ ) e o teste de esfericidade de Bartlett  $\chi^2=(703)9674,292$ , revelam que os itens são interdependentes e que a solução é adequada. Optámos por aceitar esta solução com três fatores como definitiva, e que contribui para explicar 48.42% da variância total.

**Tabela 22** Análise da medida de KMO e dos Teste de Bartlett (N=470)

Kaiser-Meyer-Olkin		.953
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui Quadrado Aprox.	9674.292
	df	703
	Sig.	.000

**Tabela 23** Saturação dos itens, Valores próprios e Variância explicada por fator (N=470)

Itens	Saturação dos itens por fator		
	1	2	3
37. De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade	.733	.097	.167
33. A representação que eu tenho do meu papel profissional vai ao encontro de uma prática educativa inclusiva.	.715	.364	.051
28. Acredito nas minhas competências para desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva.	.707	.366	-.078
38. Articulo com a família e sempre que possível com o próprio aluno de forma a participarem na elaboração de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	.705	.127	.153
24. Gosto de colaborar com a família e comunidade na realização de diversas atividades.	.681	.231	.209
22. Gosto de preparar aulas/intervenções de forma a atender às capacidades dos diferentes alunos de forma a promover uma educação inclusiva.	.677	.312	.236
32. Colaboro com membros da comunidade de forma a participarem nos processos de aprendizagem dos alunos.	.673	.134	.213
40. Construo materiais que correspondem à singularidade de cada aluno.	.652	.333	.014
29. Sinto que os instrumentos e atividades que construo respondem à singularidade de cada aluno.	.652	.272	.007
36. Promovo uma educação de qualidade para todas as crianças.	.641	.106	.099
26. Sinto-me satisfeito em realizar atividades em grupo com os alunos.	.638	.219	.192
27. Sinto-me confortável a trabalhar com todos os alunos.	.635	.309	.061
21. Sinto prazer em conversar com os alunos sobre educação inclusiva.	.607	.246	.196
31. Colaboro com os outros docentes e técnicos especializados.	.607	.212	.361
30. Gosto que os alunos desenvolvam atividades junto dos seus pares.	.602	.305	.245
39. Participo em sessões de formação sobre educação inclusiva.	.593	.285	.011
14. Leciono/intervento de forma a que o aluno possa realizar determinadas tarefas do seu conhecimento.	.563	.155	.468
11. Elaboro avaliações/intervenções, tendo em conta questões transdisciplinares.	.548	.232	.299

17. Artigo os conhecimento e práticas com os outros docentes e técnicos especializados.	.546	.158	.373
23. Sinto-me bem com a partilha de ideias com outros colegas sobre educação inclusiva.	.538	.304	.343
20. Realizo tarefas/intervenções de grupo entre os alunos.	.520	.141	.369
25. Gosto de participar em ações sobre educação inclusiva.	.520	.428	.149
5. Penso que todos os alunos devem estar inseridos em turmas de ensino regular.	.503	.471	-.133
13. Participo na construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das diretrizes curriculares.	.499	-.105	.396
11. Elaboro avaliações/intervenções tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno.	.468	.373	.410
18. Frequentar formações sobre educação inclusiva é importante para o conhecimento do docente ou técnico especializado.	.384	.282	.334
8. A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos.	.325	.708	.072
10.As escolas devem adequar os seus recursos humanos e materiais a cada aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades académicas.	.318	.681	.250
4. Considero que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem.	.178	.636	.036
2. Acredito que a escola é para todos.	.222	.615	.096
9. É uma mais valia a colaboração entre docentes e técnicos especializados para a promoção de uma educação inclusiva.	.230	.584	.400
16. Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas.	.430	.120	.584
19. A família e a comunidade são partes integrantes no processo das aprendizagens do aluno.	.154	.336	.539
15. Converso com o aluno sobre as suas dificuldades e gostos de académicos.	.460	.133	.516
7. Os alunos que carecem de apoio educativo devem ter apoio complementar pelo técnico especializado em espaço próprio (para além da sala de aula).	-.186	.036	.486
6.Penso que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é fundamental na promoção da educação inclusiva.	.176	.148	.480
3. Penso que a família e a comunidade devem fazer parte da educação do aluno.	.047	.433	.439
1. Considero que na minha escola existe conhecimento sobre educação inclusiva.	.046	-.072	.416
<b>Valores Próprios</b>	<b>14,728</b>	<b>1,976</b>	<b>1,695</b>
<b>Variância explicada</b>	<b>38,759</b>	<b>5,199</b>	<b>4,459</b>

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser<sup>a</sup>  
A rotação converge em 7 iterações

Partindo de uma situação inicial de 40 itens, após análise fatorial verificou-se que dois itens (34 e 35) não apresentavam saturações superiores a .4 em nenhum dos fatores, não tendo como tal sido considerados.

A análise fatorial permitiu identificar 3 grandes fatores:

- **Fator 1** relativo à dimensão afetiva da atitude e cujos os itens que integram são 5,11,13,14,17,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,36,37, 38,39,40, sendo que o item com maior saturação foi o item 37- “De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade”;

- **Fator 2** – relativo à dimensão cognitiva da atitude e a que correspondem os itens 2, 4, 8, 9, 10, sendo que o item com maior saturação foi o 8- “A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos”:

- **Fator 3** – relativo à dimensão comportamental da atitude e que integra os itens 1,3,6,6,15,16,19, onde o item com maior saturação foi o 16-“Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas”.

As componentes/dimensões encontradas na análise fatorial, vão ao encontro do que estava previamente estabelecido no estudo teórico, sendo a atitude um constructo multidimensional que ostenta três componentes (cognitivo, afetivo e o conativo) que interagem entre si, como exposto na definição de Rosenberg e Hovland (1960) em que cada um dos itens revela a essência comportamental do componente (ou traço latente)

(Pasquali,2011), passámos assim a considerar o conjunto de 38 itens apurados, distribuídos pelas 3 dimensões, como uma só escala; Escala de Atitudes Inclusivas (EAI)

### 3.1.3 Fiabilidade da Escala EAI

**Tabela 24** Análise da Consistência interna para a escala total apurada (N=470)

	Media da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação total	Alpha Cronbach's se o item for excluído
1. Considero que na minha escola existe conhecimento sobre educação inclusiva.	124.512	184.758	.148	.954
2. Acredito que a escola é para todos.	124.206	179.371	.477	.952
3. Penso que a família e a comunidade devem fazer parte da educação do aluno.	123.893	183.093	.377	.952
4. Considero que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem.	124.242	180.060	.426	.952
5. Penso que todos os alunos devem estar inseridos em turmas de ensino regular.	125.059	175.084	.541	.951
6. Penso que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é fundamental na promoção da educação inclusiva.	124.340	180.907	.374	.952
7. Os alunos que carecem de apoio educativo devem ter apoio complementar pelo técnico especializado em espaço próprio (para além da sala de aula).	124.297	186.687	.036	.955
8. A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos.	124.272	177.602	.589	.951
9. É uma mais valia a colaboração entre docentes e técnicos especializados para a promoção de uma educação inclusiva.	123.955	179.919	.577	.951
10. As escolas devem adequar os seus recursos humanos e materiais a cada aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades académicas.	124.144	177.169	.637	.950
11. Elaboro avaliações/intervenções tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno.	124.125	177.726	.673	.950
12. Elaboro avaliações/intervenções. tendo em conta questões transdisciplinares.	124.353	177.649	.629	.951
13. Participo na construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das diretrizes curriculares.	124.497	179.602	.480	.951
14. Leciono/intervenho de forma a que o aluno possa realizar determinadas tarefas do seu conhecimento.	124.191	177.588	.674	.950
15. Converso com o aluno sobre as suas dificuldades e gostos de académicos.	124.146	179.132	.591	.951
16. Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas.	124.053	179.249	.588	.951
17. Participo no conhecimento e práticas com os outros docentes e técnicos especializados.	124.219	178.112	.622	.951
18. Frequentar formações sobre educação inclusiva é importante para o conhecimento do docente ou técnico especializado.	124.095	179.763	.535	.951
19. A família e a comunidade são partes integrantes no processo das aprendizagens do aluno.	123.951	181.629	.455	.952
20. Realizo tarefas/intervenções de grupo entre os alunos.	124.255	177.982	.591	.951
21. Sinto prazer em conversar com os alunos sobre educação inclusiva.	124.472	175.670	.647	.950
22. Gosto de preparar aulas/intervenções de forma a atender às capacidades dos diferentes alunos de forma a promover uma educação inclusiva.	124.302	174.838	.749	.950
23. Sinto-me bem com a partilha de ideias com outros colegas sobre educação inclusiva.	124.187	176.609	.674	.950
24. Gosto de colaborar com a família e comunidade na realização de diversas atividades.	124.295	176.554	.704	.950
25. Gosto de participar em ações sobre educação inclusiva.	124.331	176.226	.642	.950
26. Sinto-me satisfeito em realizar atividades em grupo com os alunos.	124.214	177.512	.653	.950
27. Sinto-me confortável a trabalhar com todos os alunos.	124.376	174.794	.646	.950
28. Acredito nas minhas competências para desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva.	124.410	175.944	.683	.950
29. Sinto que os instrumentos e atividades que construo respondem à singularidade de cada aluno.	124.548	177.139	.622	.951

30. Gosto que os alunos desenvolvam atividades junto dos seus pares.	124.153	177.981	.686	.950
31. Colaboro com os outros docentes e técnicos especializados.	124.174	177.850	.691	.950
32. Colaboro com membros da comunidade de forma a participarem nos processos de aprendizagem.	124.383	176.766	.654	.950
33. A representação que eu tenho do meu papel profissional vai ao encontro de uma prática educativa inclusiva.	124.295	175.138	.737	.950
36. Promovo uma educação de qualidade para todas as crianças.	124.359	178.461	.574	.951
37. De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade	124.348	177.021	.669	.950
38. Articulo com a família e sempre que possível com o próprio aluno de forma a participarem na elaboração de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.	124.434	176.191	.656	.950
39. Participo em sessões de formação sobre educação inclusiva.	124.489	176.886	.588	.951
40. Construo materiais que correspondem à singularidade de cada aluno.	124.417	176.981	.640	.950

**Tabela 25** Consistência interna (Fatores 1, 2 e 3 e Escala total) (N=470)

Fatores	Alfa de Cronbach	Nº de Itens
Fator 1	.950	25
Fator 2	.795	5
Fator 3	.777	.10
Escala Total	.952	38

Os resultados obtidos neste estudo revelam um alfa de *Cronbach* no total da escala de  $\alpha = .952$ , o que nos indica que o instrumento é válido. Segundo Morôco & Garcia-Marques (2016), o Alfa de Cronbach tem sido utilizado pelos psicometristas que procuram uma medida válida de consistência interna. sendo esta medida utilizada por preferência.

As correlações entre os fatores são elevadas, positivas e significativas, com um coeficiente de correlação de  $p < .001$ . Estes valores sugerem uma forte relação entre os três fatores o que abre a possibilidade de trabalhar com o índice geral de atitude inclusivas em contexto educativo, resultante do somatório de todos os itens.

**Tabela 26** Correlações entre os Fatores (N=470)

Variáveis	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Fator 1	1	.669**	.707**
Fator 2	.669**	1	.614**
Fator 3	.707**	.614**	1

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

#### 4. Estudo 2 - Análise das Hipóteses

Para o estudo das hipóteses partimos do objetivo geral que visa compreender as práticas e as atitudes dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva, e dos objetivos específicos:

- Analisar a relação entre Atitudes Inclusiva em geral e as suas dimensões afetiva/prática, cognitiva e comportamental e a idade, a posse de pós-graduação e as habilitações literárias de docentes e técnicos especializados.

- Analisar se existem diferenças significativas no Índice Total da Escala de Atitudes Inclusiva em função da profissão desempenhada (docentes e os técnicos especializados), do sexo e da pertença (ou não) à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Face a estes objetivos colocámos como hipóteses de estudo:

- Existe uma associação entre a Atitudes Inclusiva em geral e as suas subescalas afetiva, cognitiva e comportamental e a idade, a posse de pós-graduação e as habilitações literárias.

- Existem diferenças significativas no Índice Total da Escala de Atitudes Inclusiva (ITAI) e as três sub-escalas em função da profissão desempenhada (docentes e os técnicos especializados), do sexo e da pertença (ou não) à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

**Tabela 27** Análise de correlações entre a diferentes variáveis

	Idade	Pós-graduação	Habilitações literárias
Atitudes Inclusivas (ITAI)	-.034	.230**	.057
Sub-escala Atitude Afetiva	-.068	.230**	.067
Sub-escala Atitude Cognitiva	-.236	.246**	.075
Sub-escala Atitude Comportamental	.174	.108*	-.020

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

O estudo das correlações entre as variáveis revelou uma relação negativa entre ITAI e Idade ( $r = -.034$ ;  $p = \leq 0,05$ ), sugerindo que quanto mais aumenta a idade menos favorável é a atitude inclusiva, no entanto não é uma correlação estatisticamente significativa. Outro dado a reter é a correlação positiva e significativa entre a posse de

pós-graduação e as Atitudes Inclusivas, quer para o ITAI quer para as três sub-escalas (atitude afetiva, cognitiva e comportamental).

**Tabela 28** Análise das diferenças de médias nas atitudes inclusivas em função da profissão

Variáveis	Profissão	N	Media	DP	t	df	sig
Atitudes Inclusivas (ITAI)	Docente	411	123.798	13.406	3.367	84.061	.001
	Técnico especializado	59	129.169	11.149			
Sub-escala Atitude Afetiva	Docente	411	88.742	11.292	3.122	83.336	.002
	Técnico especializado	59	92.983	9.516			
Sub-escala Atitude Cognitiva	Docente	411	17.250	2.231	5.823	93.527	.000
	Técnico especializado	59	18.627	1.607			
Sub-escala Atitude Comportamental	Docente	411	34.946	3.160	1.349	75.456	.181
	Técnico especializado	59	35.542	3.174			

O estudo das diferenças de médias revelou que os técnicos especializados apresentam atitudes inclusivas (no ITAI e nas sub-escalas Atitude Afetiva e Cognitiva) significativamente mais positivas. No ITAI (N= 470, T=3,367,  $p \geq 0,01$ ), na sub-escala atitude afetiva (N= 470, T=3,122,  $p \geq 0,01$ ) e na sub-escala atitude cognitiva (N=470, T=5,823  $p \leq 0,01$ ). De notar que na sub-escala comportamental também se observa uma diferença favorável aos técnicos embora não seja estatisticamente significativa.

Assim, de um modo geral observa-se uma tendência para que os técnicos especializados revelem uma atitude inclusiva mais intensa quando comparados com os docentes.

**Tabela 29** Análise da diferença de médias nas Atitudes Inclusivas em função do sexo

Variáveis	Sexo	N	Media	DP	t	df	sig
Atitudes Inclusivas (ITAI)	Masculino	84	120.500	14.482	-3.042	465	.002
	Feminino	383	125.323	12.853			
Sub-escala Atitude Afetiva	Masculino	84	85.631	11.979	-3.329	465	.001
	Feminino	383	90.070	10.860			
Sub-escala Atitude Cognitiva	Masculino	84	17.000	2.318	-1.887	465	.060

	Feminino	383	17.501	2.179			
Sub-escala Atitude Comportamental	Masculino	84	34.273	3.661	-2.391	465	.017
	Feminino	383	35.182	3.033			

A análise do ITAI em função do sexo revelou diferenças significativas, sendo que as mulheres apresentam uma atitude inclusiva mais intensa que os homens (N=467, T=-3,042,  $p \geq 0,01$ ). Na sub-escala afetiva, as mulheres também apresentam valores significativos em comparação com os homens, tal como nas restantes sub-escalas (cognitiva e comportamental), embora estes últimos resultados não sejam estatisticamente significativos.

**Tabela 30** Análise das diferenças de médias nas Atitudes Inclusivas em função da participação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Variáveis	Faz parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à	N	Media	DP	t	df	sig
<b>Educação Inclusiva</b>							
Atitudes Inclusivas (ITAI)	Não	348	122.637	13.300	4.609	421	.000
	Sim	75	130.346	12.350			
Sub-escala Atitude Afetiva	Não	348	87.683	11.232	4.988	421	.000
	Sim	75	94.693	10.082			
Sub-escala Atitude Cognitiva	Não	348	17.089	2.234	4.158	421	.000
	Sim	75	18.253	2.027			
Sub-escala Atitude Comportamental	Não	348	34.810	3.170	1.873	421	.062
	Sim	75	35.573	3.337			

Por fim, a análise das variáveis em função da participação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva indica que os profissionais (professores e técnicos especializados) que integram as equipas apresentam atitudes inclusivas mais intensas e quer no Índice Total de Atitude (N= 423, t= 4,609,  $p \leq 0,01$ ), quer nas sub-escalas (afetiva e cognitiva). Relativamente à sub-escala comportamental os resultados não são estatisticamente significativos.



## **CAPITULO III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **1. Discussão dos resultados**

Passamos de seguida a apresentar uma discussão dos principais resultados que apresentámos no ponto anterior de acordo com os objetivos definidos. Relembramos que definimos como objetivo major “compreender as práticas e as atitudes dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva” e como objetivos específicos “Analisar a relação entre Atitudes Inclusivas em geral e as suas dimensões afetiva/prática, cognitiva e comportamental e a idade, a posse de pós-graduação e as habilitações literárias de docentes e técnicos especializados”, “Analisar se existem diferenças significativas no Índice Total de Atitudes Inclusivas em função da profissão desempenhada (docentes e os técnicos especializados), do sexo e da pertença (ou não) à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”. Pretendeu-se validar um instrumento de autoavaliação composto por um determinado número de itens, representativos das práticas e das atitudes dos docentes e técnicos especializados face à educação inclusiva.

Apresentamos a discussão de resultados partindo da caracterização de educação inclusão e do constructo de atitude nas suas três dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental) relacionando-o com o fator inclusivo, procuramos assim, apresentar respostas que possam suportar a referida investigação e intervenções futuras. Se tivermos em consideração os estudos de carácter quantitativo destacam-se os pontos que passamos a descrever.

Através da análise dos resultados apresentados encontramos aspetos interessantes em relação aos objetivos propostos para esta investigação. Em primeiro lugar, ao analisar o estudo das correlações entre as diferentes variáveis foi possível verificar que quanto mais aumenta idade menos favorável são as Atitudes Inclusivas, no entanto não é uma correlação estatisticamente significativa, tal como as habilitações literárias, desta forma vamos dar ênfase a outros resultados mais diferenciados, assim como a formação que revelou um fator preponderante na atitude dos docentes e técnicos especializados. Os valores apresentados indicam uma correlação positiva e significativa e entre a atitude positiva e obtenção de pós-graduação, quer para o ITAI quer nas três sub-escalas (atitude afetiva, cognitiva e comportamental). Estes resultados corroboram como estudos realizados por Zanandrea e Rizzo, (1998); Boer et al. (2010); Coelho (2012) e Silva et al. (2013) que referem que os docentes que possuem formação

complementar à de base, incluindo a formação especializada em Educação Especial, apresentam atitudes mais favoráveis quando comparados com aqueles que não possuem formação. Pinto e Pereira (2012) constataram que a formação específica na área de Educação Especial é claramente um fator de mudança das atitudes inclusivas. Podemos ainda referir Leite (2005), Sharma et al., (2008) e Seralha (2011) que enumeram a importância da formação inicial sobre atitudes como sendo um dos fatores que influencia o processo inclusivo. Em contrapartida, Silva (2015) refere que a formação nas áreas de NEE não é um fator diferenciador de atitude, embora identifique que os docentes reconhecem a necessidade e relevância de formação para o desenvolvimento do seu trabalho. Corroborando com a fundamentação teórica e com os dados analisados Palácios (1987), refere que para além das atitudes é fundamental a formação dos docentes, evidenciando assim que a formação inicial e contínua dos professores no âmbito da educação especial podem ser a via para a concretização de uma educação mais inclusiva. No que diz respeito aos técnicos não foram encontrados estudos que permitam debater os resultados apresentados.

Na análise em função da profissão desempenhada verificámos que os técnicos especializados apresentam atitudes inclusivas significativamente mais positivas no ITAI e nas sub-escalas (atitude afetiva, cognitiva e comportamental) quando comparados com os docentes, observando-se assim uma pré-disposição para que os técnicos especializados revelem uma atitude inclusiva mais intensa quando comparados com os docentes. Os resultados apresentados, permitiram-nos fazer um paralelismo entre a análise quantitativa e a pesquisa bibliográfica analisada. No seguimento desta observação podemos referir que, quer os docentes quer os técnicos especializados estão mais conscientes acerca do modo como atuam nas questões face à inclusão o que irá beneficiar a integração dos alunos no ensino regular. Não obstante, a escola tem que sofrer mudanças no paradigma inclusivo e para tal acontecer há que repensar na formação dos profissionais, nomeadamente os docentes uma vez que são eles que detém o papel principal no ensino/ aprendizagem. Referindo Correia (1999) as atitudes dos docentes possibilitam que a sua intervenção seja baseada em estratégias de ação e objetivos que maximizem as suas aptidões e fomentem o equilíbrio pessoal e bem-estar emocional. O papel que o docente desempenha implicam ações sobre uma determinada realidade pedagógica, sendo esta abordagem muito complexa, o que por vezes mudanças repentinas nos diferentes elementos estruturais levam a questionar certas práticas e atitudes (Trindade, 1996). Analisando as respostas dos docentes, embora demonstrem

atitudes inclusivas menos positivas no total da escala (ITAI) que as dos técnicos especializados, esta análise requer uma visão sistémica e ecológica, que apesar de contextualizada na veracidade dos factos vividos no processo de ensino-aprendizagem, deixando de valorizar exclusivamente o progresso académico e os conhecimentos para se valorizar o desenvolvimento global do ser humano (Serra, 2008). Os resultados da análise da sub-escala de atitude afetiva revelam-se relativamente superiores às restantes sub-escalas refletindo os sentimento, agrado e desagrado segundo os valores de cada individuo e a componente cognitiva que reflete aquilo que docente pensa, que crenças detém acerca do objeto retratam as convicções e acções que o docente detém neste momento acerca do panorama da educação inclusiva. Considerando um ponto de vista mais amplo os técnicos especializados estão na grande maioria inseridos em equipas multidisciplinares e transdisciplinares o que lhes permite obter uma visão mais holística do que os rodeia. Esta visão interdisciplinar significa a interação entre os diferentes prismas do saber científico, distinguindo-se da simples colaboração entre áreas disciplinares Fonseca (2000), o que proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento e análise de diferentes perspetivas atitudinais nas suas dimensões.

Constatou-se ainda, que as mulheres apresentam uma atitude inclusiva mais intensa relativamente aos homens não só no total da escala ITAI, como também nas diferentes sub-escalas (atitude afetiva, cognitiva e comportamental), sendo a sub-escala da atitude afetiva onde se encontram valores estatisticamente mais significativos relativamente às restantes sub-escalas. Após análise de diversos estudos constatou-se que nem sempre existe concordância no que se refere à variável "sexo". Existem estudos que atestam os resultados obtidos e que indicam que são os docentes do sexo feminino que ostentam uma atitude mais positiva (Forlin et al., 2007; Lebres, 2010; Santos & César, 2010; Ferreira, 2012; Bolieiro & Coelho, 2014). No entanto, os dados apresentados por alguns investigadores verificaram que são os docentes do sexo masculino que orientam as suas atitudes (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2010; Pinto & Pereira, 2012; Silva et al., 2013; Rita, 2016). Todavia, Agostinho (2012) refere que não existem diferenças significativas no que diz respeito à variável sexo, não sendo um agente que condiciona das atitudes dos docentes. Através dos dados analisados a variável sexo parece influenciar as atitudes dos docentes e também dos técnicos especializados. Se tivermos em conta a caracterização da componente afetiva que é representada pelos sentimentos e sensibilidade, são as mulheres que aparentemente detêm esta pré-disposição, que naturalmente irá interceder na componente

comportamental que determinada pela próprio comportamento e interação com os alunos, demarcando o fator inclusivo. Tal como na análise anterior, aqui também não foram encontrados estudos que permitam debater os resultados apresentados acerca dos técnicos especializados.

Por fim, um quarto e último aspeto a considerar, a análise dos dados revela-nos que os profissionais que fazem parte da EMAEI, possuem atitudes mais intensas face à inclusão que os profissionais que não pertencem no total da escala (ITAI) e nas diferentes sub-escalas (atitude afetiva, cognitiva comportamental), no entanto a sub-escala da atitude afetiva que está relacionada com os sentimento e crenças apresenta resultados estatisticamente mais significativos que as restantes ,o que nos leva a crer que facto de os profissionais estarem inseridos em contexto de equipa é preponderante na conceção de sentimentos positivos no que diz respeito à inclusão. Na sequência da publicação do Decreto Lei n.º 54/2018, de 6 de julho é criada a EMAEI como um meio organizacional específico de apoio à aprendizagem, salvaguardando a participação de todos os intervenientes do processo educativo de uma forma alargada e integrada (Pereira et al., 2018). Dentro das competências da EMAEI, destaca-se o papel fundamental de aconselhamento aos docentes, como por exemplo na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na sugestão de ações de sensibilização para a educação inclusiva e articulação com a comunidade educativa. Até à data não foram encontrados estudos que assemelhem aos dados obtidos, uma vez que se trata de uma legislação recente, no entanto não podemos deixar de refletir sobre os aspetos teóricos acima referidos e a sua conjugação com os dados obtidos na análise quantitativa.

Justifica-se concluir a discussão de dados, enfatizando que existiu a necessidade de uma leitura do posicionamento de diferentes autores, análise dos diferentes estudos, refletindo sobre a sua importância no estudo aqui particularizado. Importa ainda referir, que esta análise pode não ser absoluta, existindo na sua grande maioria diversas doutrinas esclarecedoras para o mesmo conceito. Em termos empíricos, recorreu-se à análise fatorial por ser uma investigação que permita verificar se o construto é uni ou multifatorial, desta forma podemos interrogar-nos sobre a veracidade do construto, a qualidade dos vários itens que constituem e em que medida o instrumento em causa pode ou não ser adequado para avaliar dimensões psicológicas. Por fim, o recurso à análise quantitativa permite ao investigador atribuir um significado e defender o resultado dos seus dados.

## CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PESQUISAS FUTURAS

A educação, ao longo do tempo tem vindo a ser alvo de interesse por parte de sociedade. Refletir, investigar o funcionamento da comunidade educativa e a sua simbiose permite que todos os alunos tenham direito a uma educação equitativa.

O tema das atitudes constitui um tema de grande destaque nas ciências humanas, no entanto nem sempre é fácil de construir uma definição simples e compreensível para todos, pois possuem uma componente valorativa que influencia e determina de certa forma as práticas a adotar em relação a um objeto ou situação em particular. Como já descrevemos anteriormente, as atitudes circunscrevem o modelo de relação que um individuo mantém com algo, que ele seja real ou abstrato, desempenhando um papel basilar na vida social enquanto pessoas particularizadas ou membros de um grupo, condicionando indiretamente as nossas ações como cidadãos. Se nos debruçamos sobre o significado de inclusão, deparamo-nos com a difícil tarefa de a caracterizar, apesar disso, e analisando a “inclusão” e aquilo que a sustenta encontramos a dimensão atitude referente aos princípios e valores que estão na sua génese. As atitudes que os profissionais da educação possuem irão determinar de certo modo as suas práticas inclusivas decisivas para o enquadramento de uma escola inclusiva, onde todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades, alcançando o sucesso no seu percurso escolar. O ambiente escolar, as atitudes e práticas educativas que nele se exercem são moldados pelos contextos-socioculturais em que a comunidade educativa convive, destacando-se os docentes e os técnicos especializados como parte essencial no processo educativo e desenvolvimento de pontos cruciais para a inclusão dos alunos.

Ao longo destas páginas procurou-se desenvolver, aplicar e analisar um instrumento que permitisse compreender como as atitudes e as práticas dos profissionais podem ter um papel preponderante na construção do caminho para a educação inclusiva junto dos docentes e dos técnicos especializados. A profissão influencia de uma forma geral a classificação em cada uma das sub-escalas que dizem respeito às atitudes mais utilizadas no papel do profissional de educação, o que parece revelar a influência no percurso de formação de conceitos atitudinais e de trabalho em equipa, emerge consequentemente a necessidade de formação de docentes obtidas nas instituições de ensino superior, uma vez que comparativamente com os técnicos que apresentaram um índice de atitude geral mais positiva. As mulheres (docentes e técnicos especializados) possuem uma atitude inclusiva mais enaltecida que os homens, especialmente no fator ligado ao afeto, influenciando positivamente a inclusão. A pertença dos profissionais de

educação a uma equipa, neste caso a EMAEI, integra um fator exponencial, também ele de inclusão.

De um modo geral, destacamos a sub-escala atitude afetiva que apresentou dados mais pertinentes e que de uma forma geral se traduzem nos sentimentos, emoções e afetos que o profissional detém e que desempenham um papel positivo na componente inclusiva. Através deste estudo verificámos a importância de refletir sobre as nossas atitudes demonstrando o quanto elas influenciam as práticas inclusivas dos profissionais da educação. Após a análise fatorial, a solução encontrada e que é ajustada na interpretação dos dados uniu três grandes fatores, dos quais o fator atitude afetiva revelou ser o predominante. Sendo a componente afetiva a mais sensível uma vez que se relaciona com as emoções e os sentimentos podemos deduzir que a pré-disposição emocional e crenças adotadas pelos profissionais de educação estão fortemente interligadas com as práticas administradas. Neste sentido, podemos referir que este grande fator traduz uma atitude geral face à inclusão e às práticas inclusivas. A concretização de uma educação inclusiva, passará pelo desenvolvimento de formação (incluindo ações de formação sobre a importância das atitudes na educação), articulação de trabalho conjunto dos diferentes profissionais e restante comunidade educativa, não esquecendo o papel fundamental dos pais, da sociedade e do governo na criação de leis que fundamentem esta premissa.

A estrutura apresentada nesta dissertação, é função dos objetivos delineados e da metodologia que foi contruída à medida que íamos obtendo dados para responder ao fim a que nos tínhamos proposto e transpor alguns obstáculos como que nos íamos deparando. O procedimento que seguimos para a recolha dos dados, apesar de não ser inovador permitiu-nos contactar com a realidade e recolher num determinado espaço de tempo uma amostra consistente para o estudo em questão. A metodologia escolhida para a análise de dados corroborou com o pretendido mostrando-se um forte aliada no tratamento dos dados, tornando-os mais objetivos e fáceis de interpretar. Contudo, os dados são condicionados pelo tipo e grupo de amostras que se consideram na investigação, considerando, por exemplo o número de docentes superior ao número de técnicos inquiridos. Tivemos em conta o tipo que instrumento que utilizamos na recolha dos dados, procedimentos éticos a tomar e condições de avaliação. Neste caso, o formato e conteúdo do inquérito administrado pode ter sido experienciado de forma diferente pelos vários intervenientes, o que levou a uma análise mais cuidada quando se iniciou a operacionalização do tratamento dos dados, não esquecendo as questões deontológicas, respeitando a recusa de quem não quer participar na investigação.

No decorrer do processo da revisão da literatura deparamo-nos com alguma quantidade de estudos onde abordavam as atitudes e as práticas inclusivas nos docentes. Desta forma, foi possível analisar e comparar um maior número de estudos sobre os docentes do que com os técnicos especializados, o que inviabilizou, de certa forma a comparação de dados, no entanto, esta pode ser um excelente base de partida para estudos posteriores. Ainda relativamente a este ponto, ao longo de toda a dissertação, referimo-nos ao Decreto Lei nº 54/2018 como um dos últimos impulsionares na jornada inclusiva, focando o papel da EMAEI. Como já exposto anteriormente, o facto de ser relativamente recente não permitiu encontrar investigação na área que permitisse a comparação de dados, o que também pode vir a ser objeto de pesquisa.

De acordo com a investigação neste campo, destacamos a necessidade de ter em conta um conjunto de medidas que reforcem o caminho para uma educação mais inclusiva.

- A necessidade de formação na área da educação inclusiva. Será necessário que o Ministério da Educação tenha em consideração a carência de formação nesta vertente e que seja prioritário o seu desenvolvimento;
- Reforçar o trabalho de equipa entre os docentes e técnicos especializados. Necessidade de atribuir mais tempo aos profissionais para esta articulação;
- Dinamizar ações de formação sobre o contruo de atitude e valores no ensino, ilustrando o papel fundamental e de que forma influencia as práticas a desenvolver;
- Construção de instrumentos de avaliação que permitam avaliar de uma forma eloquente de que maneira as atitudes se relacionam com os valores educativos ou através da observação (neste caso, quando se acede à atitude pela via do comportamento);
- Investimento em ações de supervisão em contexto educativo para identificar e analisar que práticas inclusivas que estão a ser implementadas e de que forma;
- Maior envolvimento da comunidade na implementação de medidas que promovam a inclusão.

Não esquecemos que para que as atitudes se modifiquem, será necessário que as componentes básicas que constituem as atitudes mudem e que os sujeitos aumentem o conhecimento sobre elas Bezana (2000), visto que as atitudes são complexas e erguem-se no decorrer do processo de amadurecimento dos sujeitos e que neste caso concreto a escola é um dos principais meios de influência na criação de atitudes e valores.

Na expetativa de que a investigação apresentada se revele importante no caminho para educação inclusiva e cientes de que a investigação é um processo contínuo, saliento a necessidade de investigação qualitativa e quantitativa que

contemple outros agentes educativos para além dos docentes e estruturas educativas de forma a entender melhor cada realidade e assim contribuirmos de uma forma efetiva para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas no contexto educativo.



## REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2014) *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*: Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ajzen, I. 1991. "The Theory of Planned Behavior." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), 179–211.

Ajzen, I., & Dasgupta, N. (2015). *Explicit and implicit beliefs, attitudes, and intentions: The role of conscious and unconscious processes in human behavior*. In P. Haggard, & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 115-144). New York: Oxford University Press.

Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed). Braga: Psiquilibrios.

Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais -Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social*. Tese de Mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Aquino, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

Ainscow, M. (1996) *The development of inclusive practices in an English primary school: constraints and influences*. Paper presented at the American Educational Research Association, New York.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2003). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.

Ainscow, M. 2007. "Taking an Inclusive Turn." *Journal of Research in Special Educational Needs* 7 (1), 3–73.

Armitage, C. & Christian, J. (2003). From attitudes to behaviour: basic and applied research on the theory of planned behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22(3), 187-185.

Armstrong, A.C., Armstrong.D., Spandagou, I. (2010). *Inclusive Educations: Internacional Policy & Practice*. Los Angeles: Sage

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.

Baptista, J.A. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 123- 132). Lisboa: Ministério da Educação

Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Belo, M. (2011). *Atitudes dos Docentes Face à Educação Inclusiva Enquanto Principio filosófico*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60- 79.

Beraza, M. Z. (2000). *O Didáctico sobre atitudes e valores no ensino*. In Trillo, F. (coord), Bolívar, A., Pinto, F. C., Caride, J. A., Rubal, X., Zabalza, M. *Atitudes e Valores no Ensino*. (pp.19-97) Lisboa: Instituto Piaget.

Bender, W. N., C. O. Vail, and K. Scott. 1995. "Teachers' Attitudes Toward Increased Mainstriming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities* 28 (2), 87–94.

Beveridge, S. (2005). *Children, families and Schools: Developing partnerships for inclusive education*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Berhanu, G. (2019). Inclusive Education and the "Balkanization" Professionalization of the Specialized Field of Studies in Special Education Postgraduate Programs: The Case of Sweden, *A critical analysis, International Journal of Inclusive Education*, 33 (4), 869-876.

Boer, A., Pijl, S. e Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*.

Boer, A. de, 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.

Brandão, M.T., & Ferreira, M. (2013). Inclusion of Children With Special Educational Needs in Early Childhood Education. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 19 (4) 487-502.

Bruder, B. (1993). The provision of early Intervention and early childhood special education within community early childhood programs: characteristics of effective service delivery. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(1), 19-37, 1993.

Candeia, A, M. (1997). *Atitudes face à escola: um estudo exploratório com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Coordenada pelo Secretariado do Conselho Editorial. Universidade de Évora.

Carrington, S., Deppeler, J. and Moss, J. (2010) Cultivating teachers' beliefs, knowledge and skills for leading change in schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), 1-13.

César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3). Special issue: *Inclusive education ten years after Salamanca*.

César, M. (2009). *Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes*. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.

Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento. Badajoz, Universidade de Extremadura.

*Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados*, CERCI. (2010). Quem somos.

Cross, A. F., Traub, E. K, Pishgahi, L. H., & Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *TECSE*, 24(3), 169-183.

Costa, A.M. (. (1999). *O sucesso de todos na escola inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*, 25-36. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L.M.& Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitude dos professores perante a inclusão, *Inclusão*, 1,15-19.

Correia, L. M. (2001) “*Educação inclusiva ou Educação Apropriada?*” in: D. Rodrigues (Org.) “*Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*”, Porto Editora: Porto.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais Um guia para educadores e professores*. (2º Ed) Porto: Porto Editora.

Duk, C. & Torrecilla, M. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 1 (10).

Dorziat, A. (2009). A inclusão das escolas no 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 269-288.

Eagly, A. H. 1992. "Uneven Progress: Social Psychology and the Study of Attitudes." *Journal of Personality and Social Psychology* 63 (5): 693–710.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.

Eagly, A. H. & Chaiken S. (2017). The Advantages Of Na Inclusive Definition Of Attitude. *Social Cognitions*. 25(5) ,582-602.

Ellins, J., and J. Porter. 2005. "Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School." *British Journal of Special Education* 32 (4): 188–195.

Favazza, P. C., L. Phillipsen, and P. Kumar. 2000. "Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities." *Exceptional Children* 66 (4): 491–508.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological Review*, (81)1, 59–74.

Fishbein, M. A., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. and Sharma, U. (2011) The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50–65.

Florian, L., and J. Spratt. 2013. "Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice." *European Journal of Special Needs Education* 28 (2):119–135.

Fuentes, M. (2015) *Inclusão de alunos com multideficiência no 1. ciclo da educação básica: práticas usadas num caso*. [Inclusion of children with multiple

disabilities in primary school]. Master's Thesis, Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

Göransson, K., and C. Nilholm. (2014). "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29, 265–280.

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-186.

Hick, P., Kerhner, R., & Farrel, P.T. (2009). *Psychology for Inclusive Educations: New directions in Theory and practice*. Taylor & Francis.

Kaczmarek, L.A. (2006) Supporting families of children with disabilities in inclusive programs. *Beyond the Journal: Young Children*. 1-10.

King-Sears, M. (2009). Universal Design for Learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201.

Egido, I. (2014). *Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada*. In Consejo Escolar del Estado (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 35-56). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Jordan, A., L. Lindsay, and P. J. Stanovich. 1997. "Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk and Typically Achieving." *Remedial and Special Education* 18 (2): 82–93.

Jordan, A, Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. Elsevier Ltd.

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangunsong, F. (2017) 'Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs.' *Educational Psychology*, 37 (3), pp. 287–97 *Psicologia Social* (8.ª ed.) (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kershner, R. (2016). Including Psychology in Inclusive Pedagogy: Enriching the Dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 2(5) 112-139.

Kruse, S., and K. Dederling. 2018. "The Idea of Inclusion: Conceptual and Empirical Diversities in Germany." *Improving Schools* 21: 19–31.

Latas, A.P. (2011). *O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva*. In D.Rodrigues. *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 157-170.

Leite, T. Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola? Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores, 2005, p. 9-25.

Lima, L. P. (2002). *Atitudes: Estrutura e Mudança*. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (5ªed.) (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, L. (2010). *Atitudes: estrutura e mudança*. In J. Vala, & M. Monteiro (Coord.), *Psic Schwenk, C. R. 1984. "Cognitive Simplification Processes in Strategic Decision-Making."* *Strategic Management Journal* 5 (2): 111–128.

Llorent, V.J., Llorent-Bedmar, V., & Mata-Justo, J.M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Portugal. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 315-336.

Lourenço D. & Leite, T. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da investigação às práticas*. 5 (2), 63-86.

Luis, Piscalho, & Pappamikail (2014). Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Interações*, 10(33), 73-83.

Mattos, E. (2004). Educação inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, 3-5. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Mărgărițoiu.A (2018). Inclusive Education-A Construct With Diferente Meanings for Families and Teachers. *Journal of Social and Legal Studies*, 1(5), 47-54.

Maset, P. (2011). *Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa*. In Rodrigues, D.(Org). Educação inclusiva dos conceitos as práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget.

Mendes, C. (2009) *Inclusão escolar de crianças com trissomia 21: Atitudes de alunos*. Tese de Mestrado. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Moeller, M.P.; Carr, G.; Seaver, L.; Stredler-Brown, A.; Holzinger, D. Best Practices in Family-Centered Early Intervention for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: *An International Consensus Statement*. *J. Deaf. Stud. Deaf. Educ.* 2013, 18, 429–445.

Mishna F, Muskat B. (2004). School-based group treatment for students with learning disabilities: a collaborative approach. *Children School*. 23(3):135-50.

Olson, J. M., & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, (44)1, 117–154.

Pasquali, L.(1998) Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista Psiquiátrica Clínica*, 5.( 25), 206-213.

Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.

Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(3), 431-442.

Pereira, F. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Estoril: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira,M; Sanches. (2013). Aprender com a Diversidade: As metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 24(3) 118-139.

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Perret-Clermont, A.-N. (2004). *Thinking spaces of the young*. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Social interaction: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais-A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pinto, A. & Pereira, P. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, (pp. 177-218).

Pinto, P. (2015). *Atitudes dos Professores do1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.

Relvas, A. P. (1999). *Conversas com famílias: Discursos e perspetivas em terapia familiar*. Porto, Afrontamento.

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

Richarz, S (1993) Innovations in early childhood education: models that support the integration of children of varied developmental levels. In: Peck, C. A.; Odom, S.; Bricker, (Eds.). *Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes 93-107.

Roazzi, A., Diniz, A. M. & Candeias, A. A. (2015). *Similarity Structure Analysis and Structural Equation Modeling in Studying Latent Structures: An Application to the Attitudes towards Portuguese Language Questionnaire*. In A. Roazzi, B. C. de Souza, & W. Bilsky (Eds.), *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* (pp. 107-122). Recife: Editora UFPE. ISBN 978-85-415-0282.

Rocha, M.A., Cabussú, M.A., Soares, M.A., & Lucena, R. (2009). Dislexia: Atitudes de Inclusão. *Revista de Psicopedagogia*. 26(80),242-53.

Rodrigues, A. (1998). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.

Rodrigues, D. (2001). *A educação e a diferença*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Ed.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Ed.). (2007). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, J. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*. 3(1), 97-109.

Rodrigues, M.& Rodrigues, L.L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*. Curitiba: Brazil. (41), 41-60.UFPR.

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). *Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes*. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 0, 127-142.



Sanches, I & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, 63-83.

Santos, M.A., Lorenzo, M.M. y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: Prática pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.

Santos, J.& Cesar, M. (2010). Atitudes e Preocupações de Professores e Outros Agentes Educativos Face Inclusão. *Interações*. 14, 156-18.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silva, M., Ribeiro, C.& Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47(1),53-73.

Silva, M (2015). *A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Secundárias*. Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo. Tese de Mestrado. Porto, Escola Universidade Fernando Pessoa.

Sim-Sim, I. (2008). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola* Lisboa: Texto Editores.

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M.A.V. (2014). Inclusive Education in Progress: Policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 433-445.

Sylva, K. (2014). The role of families and pré-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695.

Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M. & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (10), 1106-1118.

Teixeira, P & Bernardelli, K. (2017). A heterogeneidade: Um trabalho para todos e cada um em sala de aula. *Revista de Ensino da escola de educação básica da universidade federal de Uberlândia- Olhares e Trilhas*, 18(3), 1-27.

Trillo, F.(coord), Bolívar, A., Pinto, F., Caride, J., Rubal X.,& Zabalza M. (2000). *Atitudes e valores no ensino*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

Unesco (2004). *Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students’ diversity*. UNESCO.

Unesco (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris:

Vala, J. & Monteiro, M. B. (coordenadores). (1993). *Psicologia Social*. 6ª Edição, 2004. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J., & Monteiro, M.B. (Coords.) (2013). *Psicologia Social* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valmaseda, M. (2004). Os problemas de linguagem na escola. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* –3,72-89. Porto Alegre: Artmed.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.

Vaz. (1997). *Atitudes dos Professores face às funções do psicólogo na escola*. Dissertação de Mestrado. ISPA.

Vaz, J. (1997). *As Atitudes dos Professores do 1º Ciclo face à integração da Criança com Necessidades educativas Especiais* – Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

Weiss MP, Lloyd J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*. 2003;26(1):7-41.

Wood, R. E., and A. Bandura. 1989. “Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review* 14 (3):361–384.

Xu, Y. & Filler, J (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83 (2), 92-98.

Xu, Y. & Filler, J (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education *The School Community Journal*, 18 (2) 53-72.

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

### **Legislação Consultada**

Decreto Lei nº319/91 de 23 de Agosto.

Decreto Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro.

Decreto Lei nº 55/2018 de 6 de Julho.

Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de Julho.

## **Anexos**

## Questionário Sociodemográfico

### Docente

Idade: \_\_\_\_\_

Género:

Masculino  Feminino

Grupo de Recrutamento: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias:

Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

Pós-Graduação: Sim  Não

Se respondeu que sim, especifique: \_\_\_\_\_

Nível de ensino que leciona este ano letivo (pode seleccionar mais do que uma hipótese):

Pré-Escolar  
 1º Ciclo  
 2º Ciclo  
 3º Ciclo  
 Ensino Secundário

Anos de serviço como docente: \_\_\_\_\_

Anos de serviço na área de educação especial: \_\_\_\_\_

Faz parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva:

Sim  Não

### Técnico Especializado

Idade: \_\_\_\_\_

Género:

Masculino  Feminino

Habilitações literárias:

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado

Pós-Graduações: sim  Não

Se respondeu que sim, especifique: \_\_\_\_\_

Anos de serviço como técnico: \_\_\_\_\_

Faz parte da Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva:

Sim  Não

### Bloco I- Atitudes Inclusivas

Assinale para cada situação descrita, o seu grau de concordância (1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3= Concordo; =4 Concordo Totalmente)

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
1	Considero que na minha escola existe conhecimento sobre educação inclusiva .				
2	Acredito que a escola é para todos.				
3	Penso que a família e a comunidade devem fazer parte da educação do aluno.				
4	Considero que todos os alunos possuem potencial de aprendizagem.				
5	Penso que todos os alunos devem estar inseridos em turmas de ensino regular.				
6	Penso que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva é fundamental na promoção da educação inclusiva.				
7	Os alunos que carecem de apoio educativo devem ter apoio complementar pelo técnico especializado em espaço próprio (para além da sala de aula).				

8	A escola tem de se adaptar às necessidades e características de todos os alunos.				
9	É uma mais valia a colaboração entre docentes e técnicos especializados para a promoção de uma educação inclusiva.				
10	As escolas devem adequar os seus recursos humanos e materiais a cada aluno de forma a ir ao encontro das suas necessidades académicas.				
11	Elaboro avaliações/intervenções tendo em conta as fragilidades e potencialidades de cada aluno.				
12	Elaboro avaliações/intervenções, tendo em conta questões transdisciplinares.				
13	Participo na construção coletiva do projeto pedagógico com conhecimento das diretrizes curriculares.				
14	Leciono/intervento de forma a que o aluno possa realizar determinadas tarefas do seu conhecimento.				
15	Converso com o aluno sobre as suas dificuldades e gostos de académicos				
16	Devolvo feedback ao aluno sobre o resultado das suas tarefas.				
17	Articulo os conhecimento e práticas com os outros docentes e técnicos especializados.				
18	Frequentar formações sobre educação inclusiva é importante para o conhecimento do docente ou técnico especialista.				
19	A família e a comunidade são partes integrantes no processo das aprendizagens do aluno.				
20	Realizo tarefas/intervenções de grupo entre os alunos.				
21	Sinto prazer em conversar com os alunos sobre educação inclusiva.				
22	Gosto de preparar aulas/intervenções de forma a atender às capacidades dos				

	diferentes alunos de forma a promover uma educação inclusiva.				
23	Sinto-me bem com a partilha de ideias com outros colegas sobre educação inclusiva.				
24	Gosto de colaborar com a família e comunidade na realização de diversas atividades.				
25	Gosto de participar em ações sobre educação inclusiva.				
26	Sinto-me satisfeito em realizar atividades em grupo com os alunos.				
27	Sinto-me confortável a trabalhar com todos os alunos.				
28	Acredito nas minhas competências para desenvolver estratégias para promover uma educação inclusiva.				
29	Sinto que os instrumentos e atividades que construo respondem à singularidade de cada aluno.				
30	Gosto que os alunos desenvolvam atividades junto dos seus pares.				

## Bloco II- Práticas inclusivas

Assinale para cada situação descrita, o seu grau de concordância (1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3= Concordo; =4 Concordo Totalmente)

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4
1	Colaboro com outros docentes e técnicos especializados.				
2	Colaboro membros da comunidade de forma a participarem nos				



	processos de aprendizagem dos alunos				
3	A representação que eu tenho do meu papel profissional vai ao encontro de uma prática educativa inclusiva.				
4	A ideia que eu tenho do meu estatuto profissional dificulta as práticas educativas inclusivas.				
5	Os recursos (matérias e humanos) disponíveis influenciam as minhas práticas inclusivas.				
6	Promovo uma educação de qualidade para todas as crianças.				
7	De forma a existir uma maior probabilidade de êxito escolar do aluno colaboro com a família e membros da comunidade.				
8	Articulo com a família e sempre que possível com o próprio aluno de forma a participarem na elaboração de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.				
9	Participo em sessões de formação sobre educação inclusiva.				
10	Construo materiais que correspondem à singularidade de cada aluno.				