

Cristina Raquel Melo Vasconcelos

**Formação de Professores e Educação Inclusiva:
uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do
Ensino Básico na ilha de S. Miguel**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Cristina Raquel Melo Vasconcelos


**Formação de Professores e Educação Inclusiva:
uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do
Ensino Básico na ilha de S. Miguel**




Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Cristina Raquel Melo Vasconcelos



**Formação de Professores e Educação Inclusiva:
uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do
Ensino Básico na ilha de S. Miguel**



(assinatura)

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial

Orientado por: **Prof.^a Doutora Fátima Paiva Coelho**

Resumo

O presente estudo incidiu sobre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel, no ano letivo 2011/2012, e teve como objetivos gerais verificar qual o tipo de formação que consideram mais adequada na preparação para a educação inclusiva, bem como conhecer as perceções e as atitudes face à escola inclusiva, tendo em conta a sua formação e, por fim, identificar as necessidades de formação que sentem para trabalharem com alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Para os dois primeiros objetivos foram formuladas hipóteses. A partir de uma questão de investigação foi delineado o terceiro objetivo. Optou-se por um estudo de natureza quantitativa e qualitativa que teve como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. No primeiro caso, os dados foram tratados através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e no segundo através da análise de conteúdo.

Procedeu-se a uma revisão da literatura para clarificar conceitos como necessidades educativas especiais, educação inclusiva/inclusão, formação e necessidades de formação de professores, perceções e atitudes dos professores face à inclusão.

Com este estudo concluiu-se, em termos gerais, que os professores consideram a sua formação inicial pouco adequada no que se refere à implementação da educação inclusiva. Constatou-se ainda que a formação no âmbito das NEE não influencia significativamente as perceções nem as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE. Verificou-se também que a formação específica no âmbito das NEE influencia significativamente as suas atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE, não se verificando o mesmo em relação às perceções. No que diz respeito às necessidades de formação, os professores referiram necessitar de uma melhor preparação quer ao nível da formação técnica no âmbito das NEE, quer no âmbito da definição e implementação de estratégias de intervenção adequadas.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Formação de Professores; Perceções e Atitudes face à Inclusão

Abstract

This study was focused on teachers from elementary school in S. Miguel, in the school year 2011/2012, and aimed to check what type of training they consider most appropriate in preparation for inclusive education, as well as understand the perceptions and attitudes towards inclusive schools, given their training and, finally, identify training needs they feel to work with students with special educational needs (SEN).

For the first two goals were formulated hypotheses. From a research question was drafted the third goal, regarding the qualitative approach. It was decided for a study of quantitative and qualitative nature that had as instrument for data collection the questionnaire survey. In the first case, the data were processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and second, through content analysis.

In this study, was made a literature review to clarify concepts such as special educational needs, inclusive education / inclusion, education and training needs of teachers perceptions and attitudes of teachers towards inclusion.

With this study it was concluded, in general terms, that teachers consider their initial training unsuitable as regards the implementation of inclusive education. It was further observed that the formation within the SEN does not significantly influence the perceptions or attitudes of teachers towards the inclusion of pupils with SEN. It was also found that specific training within the SEN significantly influences their attitudes toward inclusion of students with SEN, but not when compared to the same perceptions. With regard to the training needs, the teachers stated that they needed better preparation both in terms of technical training within the SEN, either within the definition and implementation of adequate intervention.

Keywords: Special Needs Education, Inclusive Education, Teacher Training, Perceptions and Attitudes to Inclusion

*À memória do meu pai, com quem
partilhei apenas o início desta
caminhada.*

*À minha mãe, por ser aquilo que é e por
ter feito de mim tudo o que sou.*

*Às minhas irmãs, Teresa e à Sara, pelo
carinho, apoio e coragem para seguir
em frente.*

*Ao Henrique, pelas alegrias que só uma
criança nos sabe dar nos momentos
mais difíceis.*

*Ao Paulo, pelo amor, compreensão e
apoio incondicional.*

*Ao Luís, por todo o apoio e força que
me deu.*

Agradecimentos

Este trabalho de investigação representa o virar de mais uma página deste longo caminho que é a vida. A sua concretização não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas a quem passo a expressar o meu profundo agradecimento.

À professora Doutora Fátima Paiva Coelho, pela sua preciosa orientação e disponibilidade.

A todos os professores da Universidade Fernando Pessoa, pelos conhecimentos transmitidos e pelo incentivo na procura de mais saber.

A todos os professores que participaram nesta investigação, contribuindo para a realização do estudo.

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Agradecimentos	viii
Índice de figuras	xi
Índice de gráficos	xi
Índice de quadros	xi
Índice de tabelas	xii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.	4
1.1. Necessidades educativas especiais: uma abordagem concetual	4
1.2. Da exclusão à inclusão: um longo percurso de várias fases no atendimento às crianças e jovens com NEE	7
1.3. Educação inclusiva: filosofia e enquadramento	10
1.3.1. Emergência dos conceitos de escola e de educação inclusiva	11
1.3.2. Percursos da educação inclusiva em Portugal e enquadramento legislativo	16
1.3.3. Sistema de educação especial na Região Autónoma dos Açores.	19
2. Os professores e a sua formação para a inclusão	21
2.1. Formação de professores	22
2.2. Atual normativo legal para a formação de professores em Portugal ...	28
2.3. A importância da formação de professores para a inclusão	31

2.4. Análise das necessidades de formação dos professores para a inclusão.....	33
3. Atitudes e percepções dos professores face à educação inclusiva	38
3.1. Influência das atitudes dos professores na implementação da educação inclusiva	39
3.2. Percepções dos professores acerca da sua formação para a educação inclusiva	41
Capítulo II – Estudo empírico	43
1. Problemática	44
2. Objetivos	46
3. Hipóteses	47
4. Método	49
5. População e amostra	51
6. Instrumentos e procedimentos	54
6.1. Instrumento	54
6.2. Procedimentos	56
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	58
1. Apresentação dos resultados	58
1.1. Consistência interna	62
1.2. Demonstração das hipóteses	63
2. Discussão dos resultados	77
Capítulo IV – Conclusões	85
Referências bibliográficas	89
Anexos	100

Índice de figuras

Figura 1 – As diferenças individuais como problema	17
Figura 2 – O sistema como problema	17
Figura 3 – Caracterização da amostra por género.....	52
Figura 4 – Caracterização da amostra por idade	52
Figura 5 – Caracterização da amostra por tempo de serviço	53
Figura 6 – Caracterização da amostra por habilitações literárias	53
Figura 7 – Caracterização da amostra por situação profissional	53
Figura 8 – Caracterização da amostra por escola de formação inicial	54

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva	76
Gráfico 2 – Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos ao nível da formação técnica no âmbito das NEE.....	77
Gráfico 3 – Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos ao nível das estratégias de intervenção.....	77

Índice de quadros

Quadro 1 – Perspetivas da formação inicial de professores	24
Quadro 2 – Necessidades de formação de professores decorrentes da integração e inclusão de alunos considerados como tendo NEE	36
Quadro 3 – Estrutura do questionário	56

Índice de tabelas

Tabela 1 – Formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE	58
Tabela 2 – Contexto de formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE.....	59
Tabela 3 – Áreas de conhecimento/disciplinas incluídas na formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE	59
Tabela 4 – Classificação da formação inicial dos professores inquiridos para ensinar alunos com NEE	60
Tabela 5 – Competência dos professores inquiridos para trabalhar com alunos com NEE	60
Tabela 6 – Conhecimento dos professores inquiridos acerca dos normativos legais que regulam a educação especial	61
Tabela 7 – Necessidade de formação dos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva	61
Tabela 8 – Normativos legais que orientam a educação especial referidos pelos professores inquiridos	61
Tabela 9 – Dificuldades de relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE referidas pelos professores inquiridos	61
Tabela 10 – Causas referidas pelos professores inquiridos para as dificuldades na implementação da inclusão	62
Tabela 11 – Estatísticas descritivas das escalas	62
Tabela 12 – Consistência interna das escalas.....	63
Tabela 13 – Hipótese 1: significância da diferença de proporções (professores com formação em NEE)	64
Tabela 14 – Hipótese 1: significância da diferença de proporções (professores sem formação em NEE)	64
Tabela 15 – Hipótese 2: significância do teste de Mann-Whitney	65
Tabela 16 – Hipótese 3: significância do teste de Mann-Whitney	66
Tabela 17 – Hipótese 4: testes do Qui-quadrado	67
Tabela 18 – Hipótese 4: dificuldades de relacionamento dos professores com alunos com NEE vs formação dos professores no âmbito das NEE..	67
Tabela 19 – Hipótese 5: testes do Qui-quadrado	68
Tabela 20 – Hipótese 5: dificuldades de relacionamento dos professores com	

alunos com NEE <i>vs</i> contexto de formação dos professores no âmbito das NEE.....	68
Tabela 21 – Hipótese 6: testes do Qui-quadrado	69
Tabela 22 – Hipótese 6: dificuldades de relacionamento dos professores com alunos com NEE <i>vs</i> de formação específica dos professores no âmbito das NEE	69
Tabela 23 – Hipótese 7: testes do Qui-quadrado	70
Tabela 24 – Hipótese 7: dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial <i>vs</i> escola de formação inicial	70
Tabela 25 – Hipótese 8: testes do Qui-quadrado	71
Tabela 26 – Hipótese 8: necessidades de formação dos professores no âmbito das NEE <i>vs</i> formação dos professores no âmbito das NEE	72
Tabela 27 – Sub-hipótese 9.1: perceções dos professores acerca da inclusão <i>vs</i> formação dos professores no âmbito das NEE	73
Tabela 28 – Sub-hipótese 9.2: atitudes dos professores face à inclusão <i>vs</i> formação dos professores no âmbito das NEE	73
Tabela 29 – Sub-hipótese 10.1: perceções dos professores acerca da inclusão <i>vs</i> formação contínua e/ou especializada dos professores no âmbito das NEE	74
Tabela 30 – Sub-hipótese 10.2: atitudes dos professores face à inclusão <i>vs</i> formação contínua e/ou especializada dos professores no âmbito das NEE	74
Tabela 31 – Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.....	75

Introdução

Atualmente, a frequência escolar é um direito fundamental, pelo que todas as crianças e jovens são detentores do direito da igualdade de oportunidades na educação, independentemente das limitações físicas ou mentais que possam apresentar. É neste princípio que se fundamenta a educação inclusiva, pelo qual se gerem as escolas dos dias de hoje (UNESCO, 1994). A implementação de uma escola para todos implica que sejam ultrapassadas as barreiras no acesso e sucesso dos alunos com NEE, mediante a construção de cenários mais inclusivos que substituam as práticas tradicionais por uma conceção mais global, na qual todo o aluno tem direito a uma educação sem exclusões (Rodrigues, 2000, 2003; Ainscow, 2003; Morgado, 2003; César & Santos, 2006).

A formação de professores afigura-se como sendo a estrutura base para a concretização deste propósito (UNESCO, 1994). Estudos desenvolvidos neste âmbito demonstram que a formação inicial está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de alunos com NEE (Monteiro, 2000; Oliveira, 2009). Alguns estudos realizados acerca da educação inclusiva e da formação de professores remetem para a existência de uma relação entre a formação especializada no âmbito das NEE e a promoção de atitudes mais inclusivas (Paiva, 2008, 2012). Neste sentido, é necessário que haja preocupação de reavaliar o que se espera do professor e da revisão realista e rigorosa da sua preparação profissional pois “(...) se queremos dar aos jovens a melhor educação, é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar” (Widden e Tisher *cit. in* Rodrigues 2006, p. 20). Uma formação de professores deverá garantir que cada professor, enquanto membro individual, esteja devidamente preparado para exercer autónoma e responsabilmente a sua profissão (Estrela, 2002).

Esta temática continua a ser assunto de grande discussão principalmente no que se refere à operacionalização de uma escola que se prevê que seja para todos, respeitando as necessidades e particularidades específicas de cada aluno (Silva, 2001, 2008). Neste sentido, não chega haver legislação, uma vez que a resposta a problemáticas complexas implica mudanças a nível da prática pedagógica dos professores e da organização e gestão da escola (Silva, 2001, 2008). Esta autora refere mesmo que a formação inicial não tem desenvolvido a prática de estratégias para a concretização da inclusão, sendo fundamental que os docentes que intervêm na área da educação especial tenham formação especializada.

Estudos realizados no âmbito das NEE remetem para a insegurança que os professores do ensino regular sentem quando têm que lidar com alunos com necessidades específicas e que esta atitude pode estar relacionada com a falta de preparação para responder a todos os alunos (Ainscow, 1998, 2003; Correia, 1999, 2003, 2008; Silva, 2001, 2008). A formação baseada na análise das necessidades de formação constitui um contributo fundamental na reflexão acerca de muitas questões que a inclusão suscita (Silva, 2001, 2008). Na perspetiva desta autora, sem formação adequada não é possível implementar uma escola capaz de responder eficazmente a todos os alunos.

É precisamente em torno da questão da formação de professores para a educação inclusiva que se enquadra a temática do presente estudo. Trata-se de um assunto que emerge da formação inicial em Ensino Básico – 1.º Ciclo e da ação profissional desempenhada como professora de alunos com NEE. A abordagem à temática da formação de professores e inclusão educativa surge, em grande parte, das lacunas sentidas a nível da preparação em contexto de formação inicial para atender às especificidades da população estudantil aqui em questão e da importância dessa preparação para desenvolver junto da mesma um ensino adequado e de qualidade.

Para a realização deste estudo, foram definidos como objetivos específicos verificar de que forma os professores consideram a sua formação inicial para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva; compreender se o facto dos professores possuírem formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação (inicial ou específica) influenciam as competências para trabalharem com alunos com NEE, assim como o relacionamento pessoal e pedagógico com estes alunos; verificar se a formação específica no âmbito das NEE condiciona as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão; perceber se existe relação entre as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial e a escola de formação inicial; verificar se a formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação condicionam a necessidade de formação na área da educação especial; compreender se a formação dos professores no âmbito das NEE e se a formação específica ao nível das NEE influenciam as suas perceções e as suas atitudes relativamente à inclusão de alunos com NEE; fazer o levantamento das necessidades de formação dos professores para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.

Para o cumprimento destes objetivos definiram-se hipóteses de investigação, sendo que duas delas foram divididas em duas sub-hipóteses. Para a recolha dos dados recorreu-se a um inquérito por questionário, elaborado e validado por Ribeiro (2008), cuja aplicação se realizou de duas formas distintas, nomeadamente em suporte de papel e em suporte informático, construído no *site* www.surveymonkey.com. Procedeu-se ainda a um levantamento das necessidades de formação dos inquiridos, através de uma questão aberta do questionário.

Em termos estruturais, trata-se de um trabalho composto por quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico, o segundo relativo ao estudo empírico, o terceiro referente à apresentação e discussão dos resultados e, por último, o quarto capítulo relacionado com as conclusões. Relativamente ao primeiro capítulo, procura-se contextualizar a temática, focando a atenção nas políticas da educação inclusiva de alunos com NEE, na formação de professores, bem como nas perceções e nas atitudes dos mesmos relativamente à inclusão deste alunos. Começa-se com a abordagem concetual ao termo NEE, traçando-se um percurso na história do atendimento às crianças e jovens com NEE que vai desde a segregação à inclusão. De seguida, é elaborada uma síntese do percurso da inclusão em Portugal e na Região Autónoma dos Açores, tendo sido feito o devido enquadramento legislativo patente nos diplomas publicados tanto a nível nacional como regional. No ponto dois deste primeiro capítulo, intitulado *Os professores e a sua formação para a inclusão*, são focados aspetos como a formação de professores, a importância desta formação para a inclusão, passando pela análise das necessidades de formação dos professores para a inclusão. Ainda neste capítulo, existe um terceiro ponto dedicado às perceções e às atitudes dos professores, sendo que estes são conceitos abordados neste estudo.

O segundo capítulo, intitulado *Estudo empírico*, refere-se à componente empírica onde se apresenta a problemática do estudo e se traçam os seus objetivos e as suas hipóteses e se definem os métodos de investigação, a população, o instrumento utilizado para a recolha de dados, bem como os procedimentos adotados. No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, seguindo-se o quarto e último capítulo, dedicado às conclusões.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Educação Inclusiva de alunos com NEE

“Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. (...)”

UNESCO (1994, p. 11)

1.1 – Necessidades educativas especiais: uma abordagem concetual

De acordo com Serra (2005), o termo necessidades educativas especiais surgiu pela primeira vez no *Warnock Report*, em 1978. Este relatório foi o resultado do primeiro comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. Com a introdução deste conceito, o qual veio substituir o termo deficiente, pretendeu-se alterar a tradicional classificação que assentava em critério médicos, passando a destacar-se aspetos de ordem pedagógica e educativa.

São múltiplas as vantagens associadas ao uso do termo NEE. Uma visão positiva desta terminologia é apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1995, p.14), que considera que:

(...) o conceito de N.E.E. é tomado, não no sentido de incapacidade específica que se atribui à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo.

Na verdade, é um conceito menos estigmatizante, logo menos preconceituoso, que desviou o centro do problema da criança para a escola. Esta ideia encontra-se patente num dos pontos da Declaração de Salamanca, onde se refere que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p.18). Para além disso, veio ainda ampliar o campo da educação especial ao permitir contemplar outra população para além dos deficientes, nomeadamente os sujeitos com problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, perturbações da linguagem oral, entre outros. Preconiza ainda que os currículos devem ser abertos e flexíveis, adaptados às condições particulares de cada sujeito, procurando uma conceção de programas diferenciados e individualizados (UNESCO, 1994).

Ao focar a questão da flexibilização dos currículos, esta conferência contribuiu para que o conceito de NEE ficasse marcado por uma nova perspetiva centrada no contexto e no currículo e não apenas na criança. Assiste-se, portanto, a uma alteração concetual que terá repercussões ao nível do atendimento a crianças e jovens com NEE, na medida em que o próprio conceito de educação especial começa a ganhar uma nova perspetiva. A educação especial, e por conseguinte o atendimento a crianças e jovens com NEE, passa a ser vista como um conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo, de forma a responderem às necessidades dos alunos, sendo fundamental o envolvimento de outros intervenientes para além dos profissionais da educação, tais como pais e comunidade em geral. Esta perspetiva assenta na premissa de que todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE devem desenvolver um trabalho baseado na colaboração, partilha de recursos, de decisões e de apoios (Correia, 2003, 2008; Morgado, 2003).

De um modo geral, o uso do conceito NEE é considerado como vantajoso quando comparado com terminologias tradicionais. Contudo, não deixa de ser criticado por alguns autores. Leite (2005, p. 6) defende que a compreensão do conceito de NEE nem sempre foi a mais adequada, referindo que:

Em muitas situações, a deturpação ou a incorreta interpretação do conceito levou a identificá-lo exclusivamente com a noção de défice, esquecendo o essencial que o norteava, isto é, o provimento de meios educativos que anulassem ou diminuíssem as barreiras colocadas às aprendizagens das crianças.

Para Costa (2006, p. 21), a expressão NEE beneficiou com a transferência de um modelo médico para um modelo pedagógico mas defende que esta terminologia:

(...) se enquadra no contexto da «integração», adotando uma perspetiva educativa centrada nos problemas e nas dificuldades dos alunos e que aponta, essencialmente, para medidas especiais de intervenção, ou seja, medidas extrínsecas ao regular funcionamento da sala de aula.

A nível escolar, este conceito designa “os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a «média»” (Rodrigues, 2001, p. 15). Na perspetiva de Correia (2003, p.25):

Os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional.

Neste sentido, o aluno com NEE pode necessitar, face às condições específicas que apresenta, de apoio dos serviços de educação especial durante todo ou parte do seu

percurso educativo. Por condições específicas, Correia (2003, 2008) considera as problemáticas relacionadas com autismo, surdez, deficiência auditiva, visual e motora, dificuldades de aprendizagem, comunicação, comportamento, multideficiência e outros problemas de saúde, bem como graves perturbações emocionais.

Madureira e Leite (2003) referem que as NEE são precisamente aquelas que apresentam certos alunos com dificuldades maiores do que o habitual, necessitando, por isto, de ajudas complementares específicas. De acordo com Correia (1999), a necessidade da realização de adaptações curriculares conduz à sistematização dos alunos com NEE em dois grupos: temporárias e permanentes. No primeiro caso, as NEE caracterizam-se por ocorrer apenas num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas de grau ligeiro. As de carácter permanente manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam em alterações significativas no desenvolvimento do aluno. Enquanto que as NEE de carácter permanente pressupõem adaptações generalizadas do currículo, as temporárias são aquelas em que a modificação do currículo é parcial (Correia, 1999).

No artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, consideram-se alunos com NEE de carácter permanente os alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade ou participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Tendo em conta o acima exposto, verifica-se que são múltiplas as definições de NEE. Algumas destas definições apresentam o aluno com NEE como aquele que manifesta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências, ou dificuldades escolares vivenciadas num determinado momento do seu percurso escolar (UNESCO, 1994; Correia, 2003, 2008).

Contudo, independentemente do tipo ou do grau de amplitude dos problemas apresentados pelas crianças com NEE, a verdade é que estas são detentoras dos mesmos direitos que qualquer outra criança tem, em relação à educação, saúde, acessibilidade e lazer. Ou seja, são princípios estruturantes dos direitos da criança a igualdade, a diversidade e a inclusão social e cultural. Neste sentido, inclusão e participação são

essenciais à dignidade e ao usufruto e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma igualdade de oportunidades, o que constitui um dos princípios orientadores da escola inclusiva (UNESCO, 1994).

1.2. Da exclusão à inclusão: um longo percurso de várias fases no atendimento às crianças e jovens com NEE

Falar de NEE ou de inclusão implica traçar um percurso que culmina com o surgir desta ideologia, a qual marca a atualidade ao nível da sociedade, no geral, e da educação, em particular. Ao longo dos tempos, o ser humano tem assumido diferentes posições e atitudes face aos indivíduos portadores de uma qualquer deficiência ou que apresentem NEE. Estas modificações de atitudes e de comportamento encontram-se associadas a fatores económicos, sociais, culturais, políticos, científicos e judiciais próprios de cada época (Correia, 1999, 2003).

A literatura aponta para a existência de diferentes períodos históricos que contribuíram para a formação de diferentes atitudes e visões, destacando-se cinco períodos temporais, caracterizados por diferentes correntes ideológicas, nomeadamente segregação, proteção, emancipação, integração e inclusão. O primeiro, segregacionista, estende-se até aos primórdios da Idade Média, época fortemente marcada pelo misticismo e pelo sobrenatural em que os indivíduos com deficiência eram retirados da vida em sociedade por serem vistos como seres possuídos por demónios. Devido a uma sociedade regida por políticas de segregação, preconceito e receio, são condenados à ignorância, desprovidos de qualquer peso no seu seio (Correia & Cabral, 1999).

Com o passar dos tempos, a ideia de existir uma relação entre o sobrenatural e os indivíduos com deficiência começou a ser colocada de parte, tendo-se registado alterações ao nível da conceção e do atendimento aos indivíduos com deficiência. Assistiu-se assim, na segunda metade da Idade Média, ao emergir de um novo período, ao qual se atribuiu a designação de protecionista (Pereira, 1993). Nesta fase, sentimentos como a bondade e a compaixão substituem as ideias negativas e hostis face aos indivíduos com deficiência pelo facto de se acreditar que quem praticasse a caridade obteria um lugar celestial. Assim, estes indivíduos eram recolhidos e assistidos em instituições especiais, que tinham como principal função providenciar alimento e

vestuário, mas continuavam sem ter quaisquer direitos na sociedade nem perspectivas educativas (Correia & Cabral, 1999).

No terceiro período, emancipação, impulsionado pelo detrimento do divino em função do Homem e da Natureza, dá-se início às primeiras experiências e aos primeiros estudos relacionados com indivíduos com deficiência (Correia & Cabral, 1999). A ênfase é, deste modo, colocada em aspetos médicos e terapêuticos, em detrimento dos aspetos sociais (Pereira, 2004). De entre estes estudos, merece destaque o que foi levado a cabo por Jean Itard, em 1801, que desenvolveu uma pesquisa centrada numa tentativa de educar uma criança com deficiência mental profunda (Correia & Cabral, 1999). Este período é marcado pela construção de escolas especiais que albergavam alunos com diferentes tipos de deficiência em regime de internato, surgindo assim as primeiras intervenções e aplicações de carácter educativo (Simon, 2000).

Nos finais do século XIX e início do século XX, surge o quarto período na história do atendimento às pessoas portadoras de deficiência, a fase integradora (Correia & Cabral, 1999). De acordo com Silva (2004), inicia-se devido ao aparecimento de muitas pessoas mutiladas e mentalmente desequilibradas como consequência das grandes guerras mundiais. Este facto provocou uma maior sensibilidade nas sociedades da altura, fomentando uma nova visão para o atendimento às pessoas com deficiência e para a própria educação especial.

Os anos 60 do século XX foram palco de movimentos à escala mundial em prol dos direitos civis centrados nos conceitos de igualdade, liberdade e justiça. Neste contexto, o sistema tradicional de educação especial, baseado na discriminação e na segregação, começa a ser posto em causa, dando lugar ao conceito de normalização, cujo objetivo consiste em promover condições para que os sujeitos com deficiência se assemelhem o mais possível aos demais (Silva, 2004). Esta abordagem de educação promove o aparecimento do conceito de educação integrada, possibilitando que os indivíduos com deficiência tenham acesso a um meio educativo o menos restrito possível (Silva, 2004).

No ano de 1975 é publicada a Public Law 94-142, que se designa por Lei da Educação para todas as Crianças Deficientes, considerada o grande marco deste período, com a qual se procurou que todos os sistemas educativos melhorassem os seus

serviços de ensino para a educação especial, possibilitando às crianças com deficiência as mesmas condições de realização que as ditas normais (Correia, 2008). Com esta publicação nos Estados Unidos da América e, mais tarde, com a publicação do Warnok Report Special Education Needs, na Inglaterra, em 1978, a ideologia integradora começa a ganhar visibilidade. São criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares, onde crianças com deficiência são colocadas a tempo parcial ou total, com o objetivo de integração escolar e social, num ambiente de ensino mais familiar e menos restritivo (Correia 2008).

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio da normalização e, neste sentido, a educação de alunos com NEE deveria ser feita em instituições de educação regular (Bank-Mikkelson *cit. in* Sanches & Teodoro 2006). Do ponto de vista educativo, o princípio da integração aponta para a colocação de crianças e jovens com NEE junto das outras com o objetivo de que tenham o máximo de progressos, considerando-se que esta colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico dos alunos com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1999).

O quinto e último período caracteriza-se por uma ideologia inclusiva que marca as escolas e a educação da atualidade. É com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, que se reafirma o compromisso para com a educação para todos como política e prática para crianças e jovens com NEE, em que se defende a ideia de que devem ser as escolas a moldarem-se e a adaptarem-se a todos os alunos, e não o processo contrário, independentemente das suas condições (UNESCO,1994; Correia & Cabral, 1999).

O princípio da inclusão baseia-se na premissa de que a escola é para todos, possibilitando aos alunos com deficiência a frequência e permanência nas turmas regulares, onde têm o direito de beneficiar de todos os serviços adequados às suas características e necessidades (Correia, 1999, 2003). Assiste-se, assim, ao reforço do pressuposto de que todas as crianças e jovens têm direito à igualdade na educação, independentemente das características que possuem e das necessidades que possam vir a demonstrar no seu percurso escolar, numa filosofia de escola inclusiva.

É precisamente em torno da questão da educação inclusiva que se irá desenvolver o ponto que se segue.

1.3. Educação inclusiva: filosofia e enquadramento

Marcadas por profundas alterações ao longo dos tempos, as escolas atuais deparam-se com o desafio de responder de forma eficaz às necessidades específicas de cada aluno, de modo a garantir-lhes não só o ingresso, como o sucesso educativo (Rodrigues, 2003; Ainscow & César, 2006). Sendo a igualdade um dos valores fundamentais e um dos pilares que sustenta as sociedades modernas, cabe às escolas adaptarem-se no sentido de irem ao encontro das especificidades de cada criança e jovem com NEE, princípio este pelo qual se gere a escola inclusiva (UNESCO, 1994; Correia, 2003, 2008). Nesta linha de pensamento, as escolas do ensino regular são “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, (...), construindo uma comunidade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. x).

Uma referência impar quando se fala em educação especial é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca. Esta conferência marcou significativamente as práticas, atitudes e políticas em torno da educação especial, na qual a conceção de educação inclusiva conheceu a sua consagração, tendo sido traçadas as orientações para a colocar em prática. Enfatizou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender a todas as crianças, jovens e adultos, contemplando todas as suas características e necessidades. Seguindo os ideais defendidos nesta conferência, o conceito de integração de crianças com NEE em turmas regulares dá lugar ao conceito de inclusão, que apela a um contexto educativo adaptado a todos os alunos. Neste sentido, surge uma nova conceção de escola cujo princípio fundamental “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (UNESCO, 1994, p.11).

Compreende-se, portanto, que uma das mais importantes prioridades passa, precisamente, pela promoção e indução de dinâmicas transformadoras dos sistemas educativos, com o intuito de garantir uma maior equidade e uma mais efetiva igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens em idade escolar. Em torno desta finalidade ideológica que pretende atender à diversidade e que originou o conceito de educação inclusiva “existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com

necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças” (UNESCO, 1994, p. 6).

Desta forma, está-se perante uma escola que reúne “a promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de conhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania, etc.” (Fonseca, 2002, p. 21). Ou seja, uma escola em que a educação deve ser inclusiva mas também apropriada, uma vez que ambas constituem meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada aluno.

1.3.1. Emergência dos conceitos de escola e de educação inclusiva

O fenómeno da inclusão tem vindo a ser reforçado por políticas governamentais e legislação promotora de uma igualdade de todos acederem a uma escola pública, obrigatória e gratuita, beneficiando de todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento e de uma efetiva igualdade de sucesso escolar. No entender de Sanches (2005), a UNESCO tem desempenhado um papel preponderante no desenvolvimento de conceitos inerentes ao campo educativo, inicialmente com a integração, passando depois pela inclusão, pelo movimento da escola inclusiva e, posteriormente, pela educação inclusiva.

A questão da inclusão tem vindo a ser abordada por vários autores (Correia, 1999, 2001, 2003, 2008; Morgado, 2003, 2004; Rodrigues, 2001, 2003, 2007; Sanches, 2001, 2005), defendendo o movimento da escola inclusiva onde se preconiza uma educação inclusiva e reconhecendo as mudanças necessárias para que, de acordo com Ainscow & Ferreira (2003, p.114), se possa:

(...) alcançar a educação de qualidade de todas as crianças, independentemente de quem eles são, de onde e como eles vivem, e quais são as suas necessidades ou potenciais habilidades.

Tal como é referido por Aguiar (2009, p. 15):

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola regular constitui uma perspectiva para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos.

No entender de Leitão (2010, p.1), inclusão é:

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

De entre os vários documentos divulgados referentes à educação de alunos com NEE e ao discurso sobre as práticas da inclusão e do movimento da escola inclusiva, merece especial atenção a Declaração de Salamanca, pois é sobretudo com esta declaração que se verifica uma “mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2001, p. 17).

Assistiu-se, deste modo, à aplicação efetiva de uma escola aberta a todos, capaz de proporcionar não só o acesso, mas sobretudo criar condições de sucesso e desenvolvimento global da criança. Para Stainback e Stainback (*cit. in* Correia 2003, p.63) a escola inclusiva:

(...) é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoio tanto para os professores como para os alunos em função das suas necessidades.

Neste sentido, no entender de Correia (2003, p.75), a escola deve assumir os seguintes princípios:

Considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

O modelo de escola inclusiva trouxe uma nova conceção de escola, na qual se promove a inserção dos alunos com NEE, moderadas e severas, nas classes regulares, proporcionando-se a igualdade de oportunidades a todos os alunos. Zabalza (1999) define escola inclusiva como sendo aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todas as crianças e jovens sem exceção. Para este autor, as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade. Nesta perspetiva, “a escola inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, (...) a igualdade de oportunidades educativas (...)” (Fonseca, 2002, p. 12). Para Correia, (1999, p. 33), educação inclusiva significa, portanto:

(...) atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com necessidade educativa especial severa, na classe regular com apoio dos serviços de educação especial (...). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educativas especiais, incluindo as severas, na classe regular.

O conceito de inclusão implica que a escola se organize de modo a eliminar barreiras, colmatar dificuldades e adaptar-se aos seus alunos, atendendo às diferenças de cada um e às necessidades individuais apresentadas. Neste sentido, a escola tem de

identificar e satisfazer as necessidades de todos os seus alunos, pois “ Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz” (UNESCO, 1994, p. 12). É através de currículos adequados, de uma organização pedagógica flexível, de uma utilização eficaz de recursos e da articulação apropriada com a comunidade que a escola, enquanto instituição, promove o desenvolvimento harmonioso dos seus alunos (UNESCO, 1994).

Sendo a escola um local onde as crianças convivem lado a lado, uma pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre alunos com NEE e os seus pares, desenvolvendo nestes últimos a capacidade de aceitação e valorização das diferenças. Para Simões (2000, p.17):

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

Além de garantir o sucesso das aprendizagens de crianças com NEE, a escola inclusiva deve também ter em consideração todos os pressupostos que permitam o sucesso de todos os alunos. O modelo de escola inclusiva implica a adoção de estratégias de intervenção de forma a educar todas as crianças (UNESCO, 1994) aceitando as diferenças como normais, sendo o ensino orientado para o aluno como um todo (Correia, 2003, 2008; Morgado, 2003.). Baseando-se no Working Fórum on Inclusive School, Correia (2003) aponta os seguintes pressupostos como sendo os principais para a construção de uma escola inclusiva:

- a) Um sentido de comunidade, uma vez que a filosofia da escola inclusiva assenta no facto de que toda a criança deve ser aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.
- b) Liderança, que constitui um dos principais fatores que levam a uma filosofia inclusiva, pois o órgão diretivo tem um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo docente da escola.
- c) Colaboração e cooperação, visto que a filosofia inclusiva encoraja professores e alunos a promoverem ambientes de entreajuda que conduzem a um ensino e

aprendizagem baseado na cooperação, condição necessária ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

d) Serviços e flexibilidade curricular, pois na escola inclusiva o currículo deve ter em conta as necessidades e as características dos alunos de forma a flexibilizar o trabalho.

e) Formação, dado que a filosofia de escola inclusiva altera o papel dos profissionais de educação. A boa preparação dos profissionais para exercerem estas novas funções e responsabilidades exige um modelo de formação contínua.

f) Apoios educativos, visto que na escola inclusiva o papel dos apoios é elementar, destinando-se a dar ao aluno com NEE competências que contribuam para a sua inserção futura na sociedade de forma autónoma e responsável.

g) Serviços e apoios de educação especial que se destinam a responder às necessidades específicas dos alunos de modo a maximizar o seu potencial.

A edificação de uma escola inclusiva não se afigura como sendo uma tarefa fácil, pois implica um grande envolvimento por parte dos intervenientes no processo educativo, sendo da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar que deve seguir uma estratégia de trabalho conjunto (Fonseca, 2002). O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade e à plena participação depende de um esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também alunos, pais e voluntários (UNESCO, 1994).

Para que se consiga alcançar o sucesso das escolas inclusivas, é necessário que se realizem mudanças na escola no sentido da inclusão, quer ao nível do currículo (UNESCO, 1994; Rodrigues, 2003; Madureira & Leite, 2003; Morgado, 2003), quer ao nível dos vários setores educativos, nomeadamente instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares (UNESCO, 1994). Madureira e Leite (2003) referem que a construção de uma verdadeira escola inclusiva implica desenvolver algumas mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas de docentes e na gestão escolar, uma vez que alguns professores continuam a organizar as suas práticas pedagógicas centradas na sua figura e atuam de acordo com o princípio de que um aluno diferente perturba o normal funcionamento do grupo/turma.

Neste sentido, pretende-se que as escolas inclusivas procurem responder às necessidades de todos os alunos num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos (Madureira & Leite, 2003;

Morgado 2003). Assim, caminhar no sentido de uma escola inclusiva é ajudar a ultrapassar as barreiras que os alunos possam vir a encontrar no âmbito do seu processo educativo, permitindo a realização do seu potencial de desenvolvimento, pois é na esfera da inclusão escolar, beneficiando de uma educação inclusiva, que os alunos com deficiência procuram colmatar as suas NEE (Vaz, 2007).

A educação inclusiva deve ser entendida por duas razões, tal é referido por Vaz (2005, p. 61) “ primeiro, o reconhecimento da educação como um direito, segundo, a diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas”. Para Serrano (2005) a construção de uma cultura inclusiva implica pressupostos que assentem na e pela diversidade. No entender deste autor, “as comunidades escolares inclusivas são organizadas e geridas através de estruturas colegiais de tomada de decisão” (p.102). Assim sendo, verifica-se a necessidade de responsabilização das escolas e do estado face ao atendimento, inclusivo dos alunos com NEE.

A este propósito, Correia (2008) refere que as responsabilidades estatais para a implementação da inclusão se encontram ao nível de legislação (que considere as reformas necessárias para a implantação de um sistema inclusivo); financiamento (que assegure os recursos humanos e materiais necessários à inclusão da criança); autonomia (que permita à escola implementar um sistema inclusivo de acordo com a sua realidade); apoio (que permita às instituições de ensino superior considerar alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da inclusão); sensibilização (que permita ao público em geral perceber as vantagens de um sistema inclusivo).

Relativamente à escola, esta possui responsabilidades a nível da planificação adequada que permita uma comunicação saudável entre o aluno, o professor, os pais e a comunidade com vista ao desenvolvimento global do aluno; da flexibilidade para aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares ao mesmo tempo; da formação (do professor, do administrador/gestor, de outros técnicos) que poderá ser a nível de instituição do ensino superior ou a nível de formação contínua (Correia, 2008).

1.3.2. Percursos da educação inclusiva em Portugal e enquadramento legislativo

A abordagem à questão da inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular pressupõe percorrer um longo caminho, tal como já foi referido. Guiadas por uma filosofia de exclusão, passando por uma de integração até uma marcadamente inclusiva, as decisões políticas relativas à educação foram imprimindo alterações significativas ao acolhimento escolar proporcionado a estas crianças e jovens. Tomando a fase integradora como ponto de partida para o desenvolvimento deste ponto, Correia (1999, p. 26), refere que até 1986:

(...) a integração tinha essencialmente como destinatários os portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais. (...) O apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

O ensino regular abria-se apenas a crianças portadoras de determinadas deficiências, não havendo qualquer tipo de alteração a nível da organização e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiu uma modificação na conceção da escola integradora. O objetivo consagrado nesta lei (artigo 7.º, alínea j) passa, por:

Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Desta forma, a escola passou a valorizar a diversidade e as diferenças de cada aluno, entendendo-os como uma fonte de riqueza para um ensino aberto. Lopes (1997, p. 59-60) refere que:

Podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma exceção (...).

A publicação desta lei originou a emergência de diversos documentos legais consagradores das medidas orientadoras para o trabalho com alunos com NEE. Como forma de operacionalização plena da integração e com a finalidade de nortear a

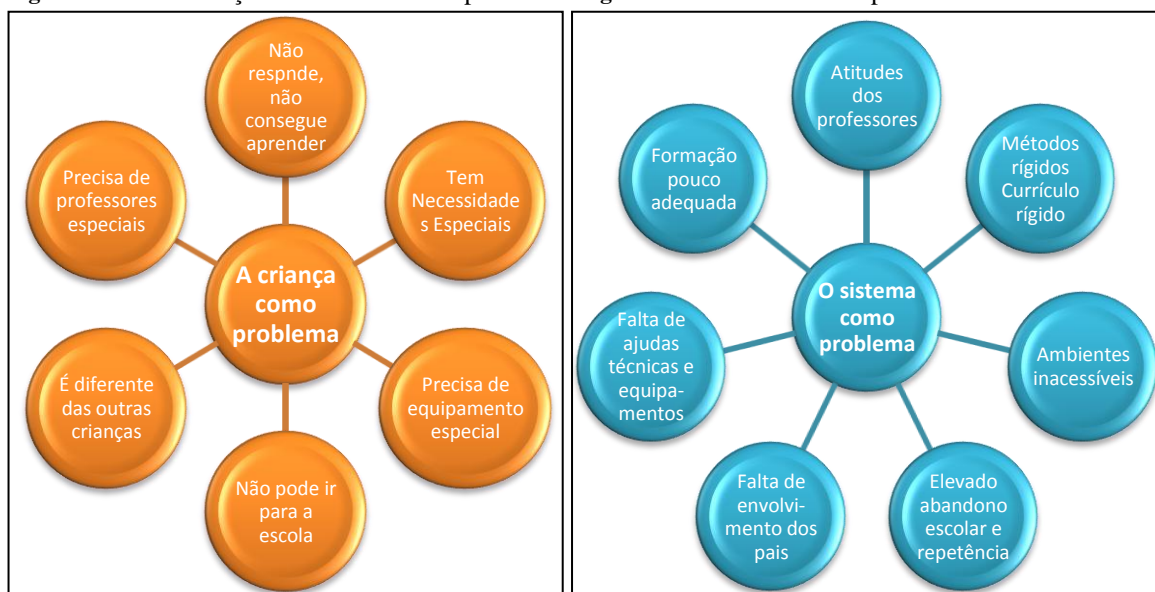
educação especial, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro e o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Sendo de fulcral importância que todos os alunos se sintam verdadeiramente incluídos no sistema educativo, em geral, e na dinâmica escolar, em particular, a educação especial sofre um novo impulso, orientado para o conceito de escola inclusiva. O movimento de inclusão ganha impulsão com a Declaração de Salamanca que marca o ponto de viragem na forma como é encarada a educação de crianças e jovens com NEE. Assim, a integração começa a dar lugar à inclusão. Aranha (*cit. in* Mattos 2004, p. 53), afirma que:

A grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Assiste-se, desta forma, a uma alteração a nível da centralização do problema educativo que deixa de ser exclusivo da criança, colocando o sistema educativo como componente central. Os esquemas que se seguem, apresentados por Ainscow (*cit. in* Costa 2006), são bem elucidativos das duas perspetivas apresentadas: por um lado, aquela que considera a criança como único elemento do problema educativo (Figura 1) e, por outro lado, a que centra a problemática no sistema educativo (Figura 2).

Figura 1 – As diferenças individuais como problema. **Figura 2** – O sistema como problema.



Fonte: Costa, 2006

Com o emergir do conceito de inclusão educativa e com a sua gradual e crescente importância, é revogado o Decreto-Lei n.º 319/91 e criado o Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado a 7 de janeiro. Este documento legal, que atualmente norteia o sistema de educação especial a nível nacional, refere que:

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégia que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Os objetivos da educação especial passam então pela inclusão tanto educativa como social, promovendo a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. Este princípio encontra-se patente no ponto 2 do artigo 1.º, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Tal documento visa a criação de condições para a adequação do processo educativo aos alunos com NEE; define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo e solidário; estabelece como objetivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional; circunscreve a população-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social; define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação e introduz os procedimentos a ter caso estes não exerçam o seu direito de participação; estabelece como medidas educativas de educação especial o apoio pedagógico personalizado, as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de matrícula, as adequações no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio.

Em suma, uma escola inclusiva ultrapassa a mera integração de alunos com NEE, promovendo uma pedagogia centrada na criança e onde as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades do sujeito. Desta forma, não cabe ao aluno a tarefa de se

adaptar ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim o contrário, pois tal como refere Correia (1999, p. 34):

O princípio da inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal.

De acordo com Fonseca (2002) procura-se, deste modo, eliminar o espaço que separa os alunos com NEE dos seus pares, indo ao encontro da filosofia de base patente na Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO (1994, p. 21):

A escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

É neste sentido que as escolas “se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17).

1.3.3. Sistema de educação especial na Região Autónoma dos Açores

À semelhança do que se verificou a nível de Portugal continental, na Região Autónoma dos Açores, a inclusão educativa de crianças e jovens com NEE também conheceu um longo trajeto. Atualmente, a educação especial nesta região gere-se pelo Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de abril. A reflexão acerca da educação especial levada a cabo no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sobre crianças e alunos com NEE; a Declaração de Salamanca e os princípios chave para as políticas da educação especial da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial estiveram na base da elaboração do diploma aqui em questão.

A reforma traduzida pela legislação que atualmente gere o sistema de educação especial regional assenta em quatro princípios. São eles a extinção das instituições especializadas de educação especial, inclusão dos seus alunos em escolas de ensino regular e canalização dos recursos que lhe estavam afetos para as mesmas; a diversificação e flexibilização dos percursos educativos, criando condições para uma adequada escolarização de alunos com NEE; a promoção da partilha de recursos e colocação dos regimes de educação especial e apoio educativo na dependência dos serviços especializados da escola; e, por fim, a integração de pessoal docente e não

docente ligados à educação especial nos quadros das unidades orgânicas do sistema educativo, proporcionando, desta forma, condições para a sua estabilização.

Tal como aconteceu em Portugal continental, o sistema de educação especial açoriano também registou uma evolução ao longo dos tempos. Com origem no Centro de Educação Especial nos Açores, criado pelo Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de novembro de 1945, as estruturas de educação especial nos Açores foram transferidas para a administração regional autónoma, pelo Decreto-Lei n.º 276/78, de 6 de setembro. Com esta transferência, o já referido centro sofreu várias transformações que culminaram na sua extinção pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 5/93/A, de 4 de março, tendo sido criadas, em sua substituição, as Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo, bem como uma rede de equipas de educação especial. Diretamente dependentes da Direção Regional de Educação, asseguravam o cumprimento da escolaridade obrigatória das crianças e jovens com NEE que se encontravam impossibilitadas de integrar os estabelecimentos de ensino regular da região.

Com a aprovação do Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A, de 28 de janeiro e do Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de maio, assistiu-se à criação de uma rede escolar concebida na perspetiva da escola inclusiva. Assim, às escolas básicas integradas foram atribuídas as funções do âmbito da educação especial que até à altura vinham sendo asseguradas pelas equipas de educação especial, entretanto extintas.

A integração da rede de educação especial na esfera do ensino regular conduziu à necessidade de se criar centros de recursos especializados capazes de fornecer às escolas apoios especializados e específicos. Estes centros foram criados em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo como unidades autónomas pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 15/99/A, de 30 de novembro e, posteriormente, integrados em unidades orgânicas do ensino regular, pelos Decretos Regulamentares Regionais n.º 20/2003/A, de 14 de abril, e n.º 19/2004/A, de 9 de janeiro.

A 7 de abril de 2006, é aprovado o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, cujos objetivos, organização e funcionamento da educação especial se estruturam no reconhecimento do direito à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo. Atualmente, este documento é complementado pela Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio de 2012, com os capítulos X e XI dedicados ao regime

educativo especial, a qual veio recentemente substituir a Portaria n.º 76/2009, de 23 de setembro, e o Despacho n.º 754/2010, de 23 de julho.

Esta evolução veio transformar as tarefas da educação especial, passando para o âmbito das escolas do ensino regular. Para tal, foram criados núcleos de educação especial, formando, desta forma, uma rede de escolas inclusivas em todo o território da Região Autónoma dos Açores. Traçado o percurso da educação especial e da educação inclusiva a nível nacional e regional, será de seguida abordada a questão da formação de professores no sentido da sua preparação para a tornar uma realidade.

2. Os professores e a sua formação para a inclusão

“As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores.”

UNESCO (1994, p. 27)

De acordo com Proença (2008, p. 68):

Ser professor é assumir e exercer uma função e uma responsabilidade eminentemente social; contribuir para a educação e formação dos alunos que em sorte nos cabem; uma educação e formação exercida no âmbito de uma disciplina dotada de grande especificidade no quadro do sistema de ensino, mas, ainda assim, global.

Ao longo dos tempos, foi sendo cada vez mais exigido ao professor dos primeiros anos de escolaridade que desempenhasse outros papéis além do ensino da leitura, escrita e aritmética a crianças com um desenvolvimento regular (Pacheco, 1995). Esta visão tem levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores com vista à promoção de novos papéis (Estrela, 2002).

Numa sociedade em constante mudança, é inevitável que a educação seja igualmente marcada por alterações. Atualmente, a inclusão de crianças com NEE afigura-se como sendo uma das questões centrais da esfera educativa, implicando tarefas acrescidas de diagnóstico, planificação e avaliação, muitas das quais novas no campo de trabalho do professor. Por outro lado, solicita-se-lhe que desenvolva tais tarefas em colaboração, o que implica articulação com os colegas. Acresce que a multiplicidade de NEE implica um trabalho de reflexão e decisão acrescido. É de

salientar que tudo isto envolve conhecimentos e competências que os professores podem não possuir ou não ter de modo suficiente (Estrela, 2002).

O professor deverá dominar as fontes de conhecimento fundamentais para o exercício da sua profissão, que poderão ser fruto de uma aprendizagem formal e informal (Pacheco, 1995). Segundo este autor, ainda que não se possa negar a esta última a sua importância, é na aprendizagem formal que os sistemas educativos têm de se concentrar. Assim, para desempenharem adequadamente as funções que as políticas da educação inclusiva requerem, e que são inquestionavelmente dessa natureza, tal formação, seja de caráter inicial, contínuo ou especializado, não pode ser descuidada em nenhum dos seus aspetos. É a partir desta ideia que se irá desenvolver este ponto.

2.1. Formação de professores

São várias as concepções em torno do conceito de formação de professores. No entender de Tejada Fernández (2009), constitui uma fonte de seleção de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais. Para Estrela (2002), é um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa com vista ao desempenho de uma profissão. Segundo Alarcão (2001), deve servir para desenvolver nos docentes competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar percursos e processos com os outros. No entender de Roldão (2001), deve ser vista como uma construção social num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização.

Para Pacheco (1995), o sentido da formação de professores depende de dois fatores, nomeadamente da concepção de escola e de ensino instituída num determinado momento e num determinado contexto e das competências e dos conhecimentos que se exigem ao professor. Flores (2006) aponta para a importância de se situar a formação de professores e o profissionalismo docente num determinado contexto político, social, cultural e económico, uma vez que todo o professor é professor de alguém, ensinando algo num determinado contexto e com determinadas finalidades.

Em Portugal, a formação de professores começou a ter visibilidade na primeira metade do século XIX com a realização de algumas experiências de formação, com base no ensino mútuo e no contexto militar passando, posteriormente, por diversos ensaios de formação sustentados no Método de Castilho (Pintassilgo et al., 2010).

Com a criação de Escolas Normais no período marcado pelas reformas liberais do ensino primário, assistiu-se à consagração prática da “ideia de que para se ser professor era necessária uma formação relativamente longa no interior de instituições vocacionadas para o efeito” (Pintassilgo, et al., 2010, p.7). A partir de 1911, a formação de professores passou a ser entendida como fundamental na conceção da educação como motor do desenvolvimento e progresso do país (Mogarro, 2009).

A formação de professores conhece uma nova fase com a ditadura militar iniciada com o golpe de Estado, em 1926, e depois com o Estado Novo, passando a ter por base objetivos orientados para uma política sistemática de destruição da educação republicana (Mogarro, 2009). Neste período, as escolas normais foram substituídas pelas escolas do magistério primário cujo modelo de formação de professores assentava em disciplinas devidamente adaptadas aos princípios fundamentais do regime e da conceção que este tinha da função de professor (Mogarro, 2009).

Após 1974, a preocupação do estado com a construção da escola democrática, assente no princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativo, implicou um novo desafio ao nível da formação de professores. Nos anos 80, as escolas do magistério primário foram sendo gradualmente substituídas pelas escolas superiores de educação. A formação de professores passou a ser encarada como tarefa exclusiva das escolas superiores de educação e das universidades e as qualificações académicas e profissionais passam a ser atribuídas por essas instituições, sendo os graus de bacharelato e de licenciatura considerados essenciais para lecionar (Formosinho, 2009).

Assim sendo, nos anos 80, como afirma Formosinho (2009, p. 73)

“Os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.”

Atualmente cabe ainda às universidades e às escolas superiores de educação a tarefa de proporcionar aos professores a formação inicial de que necessitam para o exercício da sua profissão. Contudo, a investigação levada a cabo neste sentido aponta para o facto de que, para os professores, as teorias aprendidas nas universidades e nas escolas superiores de educação não são totalmente aplicáveis ao contexto da sala de aula, o que faz com que não se sintam preparados para enfrentarem as realidades da escola ao iniciar a atividade docente (Flores, 2006; Flores &Day, 2006).

Neste sentido, uma visão fragmentada da formação é apontada por algumas investigações, uma vez que escolas e universidades ainda permanecem, em muitos casos, dois mundos separados e por vezes contraditórios na preparação dos futuros professores (Braga, 2001; Flores, 2000, 2006).

Na busca de uma definição de formação inicial, destaca-se aqui a que é feita por Estrela (2002, p. 18):

(...) entendemos por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.

Campos (1995, p. 41) define como objetivo da formação inicial

(...) proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente.

No entender de Pimenta (2005), é na formação inicial que se devem construir as bases para a definição e construção do perfil do professor que se seja capaz de se enquadrar no sistema de ensino, no tempo e nas sociedades no qual se encontra inserido. De acordo com Pombo (2002), a formação inicial de professores assenta em três grandes perspetivas, tal como ilustra o quadro que se segue.

Quadro 1 - Perspetivas da formação inicial de professores

Perspetivas	Principais aspetos característicos
Experiencial	<ul style="list-style-type: none">• Os requisitos para o exercício da profissão docente são apenas de natureza científica, não se atribuindo qualquer importância à formação pedagógica.• É pela experiência de ensino que se aprende a ser professor.• A profissão docente é encarada como um dom.
Mimética	<ul style="list-style-type: none">• Para além da formação científica, é necessária a formação pedagógica, para o exercício da docência.• A formação pedagógica é obtida em contexto escolar, junto de professores experientes, e supervisionada por um colega orientador.• Esta formação pode não passar de uma reprodução e multiplicação de estereótipos.• O sucesso ou insucesso da formação pedagógica dependerá do orientador.
Descritiva	<ul style="list-style-type: none">• Decorre da necessidade de uma formação mais especializada para a docência.• Depende do conceito de perfil de professor: o professor desejável deve possuir determinadas competências.• A formação deve centrar-se no treino destas competências e o modelo de estágio integrado deve assentar nesta perspetiva.• A formação científica sofre uma redução para dar lugar às componentes de formação pedagógicas.• Integra a formação inicial que contém disciplinas nas áreas das ciências da educação e um ano de prática pedagógica em contexto profissional.

Fonte: Pombo (2002) adaptado

O facto da preparação dos futuros professores para desempenharem funções em escolas em contextos de mudança constituir uma das finalidades da formação inicial implica uma reflexão acerca do papel e o profissionalismo dos docentes. A literatura acerca desta questão aponta para a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios que se colocam às escolas e, conseqüentemente, aos professores (Esteve, 2001). Desta forma, Esteves (2005, p.152) defende que é importante que:

(...) a formação inicial de professores seja reconceptualizada no sentido de preparar futuros profissionais autónomos, críticos e criativos, promotores do sucesso educativo dos alunos.

De acordo com Ponte (2005), a formação inicial tem sido alvo de duras críticas por parte de diversos intervenientes: os docentes universitários apontam para o facto dos jovens professores não estarem suficientemente preparados, os docentes em início de carreira afirmam que grande parte do que aprenderam na formação inicial não lhes serviu para a prática pedagógica e os docentes mais experientes afirmam que os jovens professores se encontram mal preparados para exercerem com eficácia a sua profissão.

Num relatório acerca da investigação produzida em Portugal em torno da temática da formação inicial de professores, de 1990 a 2000, é referido que esta apresenta problemas profundos e extensos. Com base nos resultados deste relatório, Estrela et al. (2002, p. 41) referem que estes problemas se encontram relacionados, principalmente, com a:

(...) persistente falta ou deficiência de articulação teoria/prática, conhecimentos de especialidade científica a ensinar – conhecimentos científicos educacionais, formação na instituição superior – formação/estágio numa instituição da educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário” e a “ausência de perspectivas claras sobre o que é ser professor hoje.

Para além destes, outros aspetos têm sido referenciados por diversos autores, tais como a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional (Canário, 2001; Formosinho, 2009) numa lógica de “universitarização” da formação (Formosinho, 2009); a visão tradicional e formal e racionalidade técnica (Canário, 2001); a falta de articulação entre escola e universidade e a ausência de uma visão integrada entre formação inicial e contínua (Campos, 1995; Flores, 2000; Canário, 2001; Roldão, 2001; Estrela et al., 2002).

Tomando em consideração este último aspeto, Campos (1995) salienta mesmo que o sistema de formação de professores se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua. O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15º, que a formação contínua “ (...) destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente (...)”.

Rodrigues (2006, p. 44-45) define a formação contínua como:

(...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (...) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

No entender de Day (2001, p. 203) a formação contínua deve ser vista entendida como um:

(...) acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola.

Para este autor, (2001, p. 204), os professores, em algumas escolas, recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional em contexto de formação contínua e isso deve-se:

(...) a uma compreensão inadequada do conceito em questão e a falta de capacidade, e mesmo de vontade, para iniciar um processo de planeamento que estabeleça um equilíbrio apropriado entre as necessidades do indivíduo e as do sistema.

Segundo Nóvoa (1999), a necessidade de se conceber uma formação contínua deverá contribuir para a mudança educacional, para a redefinição da profissão docente encarando os professores em todas as suas dimensões (individual, coletiva, profissional e organizacional). No entender deste autor, as práticas de formação contínua de professores deverão ser alicerçadas tanto na experiência profissional como numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação que valorizem os saberes de que os professores são portadores. Neste sentido, a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos docentes em formação, às suas percepções e aos seus sentimentos (Nóvoa, 1999).

Falar de formação de professores, implica ainda uma abordagem ao conceito de formação especializada. Com o emergir da conceção de escola e de educação inclusiva surgiram novos valores que originaram a necessidade de se repensar quer os objetivos e as práticas da escola, quer a própria formação de professores. Correia (1999, p.20) considera que:

É crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo.

Para que seja eficaz, Correia (1999, p. 163) defende que um bom programa de formação especializada deve dotar o professor de competências que lhe permitam:

(...) ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas bem como de novas tecnologias aplicadas à educação especial; ter o conhecimento de todo o processo de avaliação educacional, perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem; ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento; ter facilidade de relações humanas e públicas.

Depois de se debruçarem sobre a questão da formação de professores, Bénard da Costa et al. (2006, p.37) constataram que:

Embora a diferenciação entre os vários programas e modelos de formação especializada de docentes tenha aspectos positivos, assiste-se a uma excessiva dispersão de modelos, conteúdos e organização destes programas, entre as diferentes escolas e as diferentes regiões do país.

Perante a existência de tal dispersão, os autores sugerem que haja uma maior homogeneização relativamente aos diferentes programas e modelos de formação especializada, reforçando a importância da componente prática nos cursos de formação especializada. Bénard da Costa et al. (2006, p. 39) propõem ainda que:

A formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, actividades de lazer e futura inserção na vida activa.

Pelo que aqui foi referido, a formação quer seja de carácter inicial, contínuo ou especializado contribui decisivamente para a estruturação do tecido intelectual do professor bem como para a construção da sua identidade profissional. Seguidamente será feita uma abordagem ao Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que atualmente norteia a formação de professores em Portugal.

2.2. Atual normativo legal para a formação de professores em Portugal

Sendo a formação de professores o processo de preparação para o desempenho e realização profissional em escolas ao serviço de sociedades historicamente situadas (Estrela, 2002), espera-se que as instituições responsáveis por esta formação cumpram o pretendido através da oferta de condições e de situações que permitam aos futuros professores o desenvolvimento de competências para intervir nos contextos situacionais reais, tal como preconizado na Lei de Bases de Sistema Educativo, de 1986.

Esteves (2007) aponta para o facto do perfil geral de desempenho da profissão docente atribuir especial ênfase a quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, finalmente, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para Esteves (2007, p. 188):

Reconhecem-se nestas dimensões e nos respectivos traços concretizadores as experiências ideais atribuídas geralmente, por especialistas, aos professores quando estes são considerados como profissionais do ensino.

O estabelecimento do ensino secundário como referencial mínimo para a qualificação da população portuguesa implica um corpo docente que prime pela qualidade pois, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, existe uma forte relação entre a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem com a qualidade da qualificação de professores. Partindo desta conceção, assiste-se à revisão das condições de atribuição de habilitações para a docência no pré-escolar, na educação básica e no ensino secundário, com a aprovação deste normativo legal, o qual, atualmente, regula a formação de professores em Portugal.

Nele são definidos princípios para a formação de professores que estabelecem como função do sistema educativo proporcionar-lhes informação, métodos e técnicas de carácter científico e pedagógico, assim como formação adequada para o correto exercício das suas funções. De acordo com o estabelecido neste documento, assiste-se à transformação da estrutura dos ciclos de estudo do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, sendo o mestrado o nível de qualificação para todos os docentes.

Com este decreto-lei, na atribuição de habilitações para a docência, valoriza-se, especialmente, a dimensão do conhecimento da disciplina, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. É exigido como

dimensão de qualificação de professores o domínio oral e escrito da língua portuguesa. A área das metodologias de investigação educacional são enfatizadas neste documento para que o desempenho dos professores seja o de um profissional capaz de se adaptar a situações particulares em função das especificidades quer dos alunos, quer dos contextos escolares e sociais.

Atualmente a qualificação profissional de docentes em Portugal exige um segundo ciclo de estudos organizados que deve incluir as seguintes componentes: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação pessoal, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional e formação na área da docência. Em relação à primeira componente, formação educacional geral, são abrangidos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências ao nível da educação com relevância para o desempenho dos docentes tanto na escola como na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de metodologias de ensino.

Para a componente relativa às didáticas específicas, estão definidos conhecimentos referentes ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas respetivas a cada ciclo ou nível de ensino. Quanto à componente de iniciação à prática profissional, a partir da qual se deverá desenvolver uma postura crítica e reflexiva nos futuros docentes, as atividades devem obedecer às seguintes regras: incluir a observação e colaboração em situações de ensino e de educação, bem como a prática de ensino supervisionada na sala de aula; proporcionar aos formandos experiências ao nível da planificação, ensino e avaliação; realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis de educação e ensino.

A componente formação cultural, social e ética abrange áreas como a sensibilização para os maiores problemas do mundo atual; o alargamento a áreas do saber e culturas diferentes; a preparação para a docência ao nível das áreas curriculares não disciplinares; reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente. Pela componente formação em metodologias de investigação educacional é abrangido o conhecimento dos princípios e métodos necessários à adoção, por parte dos futuros docentes, de uma atitude de investigação ao nível do desempenho profissional. Por fim, com a componente de formação na área da docência pretende-se que seja garantida uma formação académica adequada às exigências da docência ao nível das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo domínio da habilitação para a docência.

De acordo com a legislação aqui em questão, para a obtenção do grau de licenciado em educação básica, são necessários 180 créditos distribuídos da seguinte forma: 15 a 20 créditos na formação educacional geral, nas didáticas específicas e na iniciação à prática profissional e 120 a 135 créditos na formação na área da docência. Os créditos referentes às componentes de formação cultural, social e ética, bem como de formação em metodologias de investigação estão incluídos nos créditos atribuídos às três primeiras componentes.

Atualmente, para a obtenção das habilitações necessárias à lecionação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os docentes deverão ser detentores do grau de mestre, necessitando para tal de 60 créditos distribuídos da seguinte forma: 5 a 10 créditos para a formação educacional; 15 a 20 créditos para as didáticas específicas e entre 30 a 35 créditos para a prática de ensino supervisionada.

Para os futuros professores que pretendam habilitações para a docência no 1.º e 2.º Ciclos em simultâneo, o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes à área de mestre situa-se entre 90 e 120, distribuídos de acordo com as seguintes percentagens mínimas: 5% para a formação educacional geral; 20% para didáticas específicas; 45% para a prática de ensino supervisionado e 25% para a formação na área da docência.

O processo de acreditação dos ciclos de estudos previstos no decreto-lei em questão realiza-se mediante a articulação entre a agência a que se refere o artigo 53.º do decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, e o Ministério da Educação, promovendo a criação de programas de incentivo à promoção da qualidade, inovação e mobilidade nos cursos de qualificação profissional para a docência.

Estando as escolas atuais marcadas pela filosofia da inclusão, torna-se necessário refletir acerca da importância da formação e das necessidades de formação dos professores no sentido de os preparar devidamente para o desenvolvimento de um trabalho adequado junto de alunos com NEE. Sendo a qualidade dos profissionais da educação, em geral, e dos professores, em particular, um dos aspetos fundamentais na promoção e efetivação de uma escola que capaz de responder às necessidades de todos os alunos (Bénard da Costa et al., 2006), é precisamente acerca desta temática que se desenvolverá o ponto que se segue.

2.3. A importância da formação de professores para a inclusão

Atualmente, a escola depara-se com o desafio de responder, de forma eficaz, à diversidade dos alunos que nela se encontram, os quais detêm o direito a uma escolaridade básica e de qualidade. Das recomendações apontadas na Declaração de Salamanca na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salienta-se o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente, em que se verifica uma clara referência à importância da formação dos docentes, destacada pela UNESCO (1994, p. 27), na qual se deve:

(...) fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc.

Neste sentido, a formação de professores assume um papel de grande relevância para que a resposta às transformações de que a escola tem vindo a ser palco seja realmente eficaz. No presente, é o ensino superior, mais concretamente as escolas superiores de educação, e algumas universidades que, no nosso país, são responsáveis pela formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Num estudo realizado em Portugal, com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores acerca da formação necessária para concretizar eficazmente a inclusão de alunos com NEE, Monteiro (2000) concluiu que estes parecem apresentar lacunas a nível da sua preparação para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Hegarty (2001, p. 31) evidencia a necessidade da inclusão de conteúdos relacionados com NEE na formação inicial de professores, afirmando que:

(...) todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes.

Morgado (2003), depois de se debruçar acerca desta temática e de ter desenvolvido estudos neste âmbito, chegou à conclusão de que o desenvolvimento profissional e a formação de professores é um dos aspetos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade quer dos alunos, quer do contexto. Acrescenta que existem aspetos importantes a ter em conta e que se devem mesmo rever. São eles aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado, considerando modelos

e conceitos, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos; aumentar a coerência entre os múltiplos programas de formação inicial, através de um sistema de consultadoria que envolvesse a tutela das instituições e os professores; aprofundar a abordagem à resposta educativa ao aluno com NEE, envolvendo princípios e conceitos, e aumentar a componente prática da formação, estimulando a colaboração e reflexão partilhada. Só assim o professor poderá responder eficazmente à diversidade de alunos que caracteriza as escolas atuais, sendo capaz de proporcionar igualdade de oportunidades com a individualização do ensino e atendendo às especificidades de cada sujeito (Morgado, 2003).

Como se tem visto, a educação de crianças e jovens, no geral, e de indivíduos portadores de deficiência, em particular, tem vindo a sofrer, ao longo dos anos, profundas alterações, quer ao nível da atuação, quer ao nível da formação de professores (Morgado, 2003). De acordo com Correia (2008), o sucesso da inclusão de alunos com NEE no ensino regular depende dos programas de formação de professores.

Para Silva (2002, p. 43), a inclusão tem sido “implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados”. Melero (2004) aponta na mesma direção, referindo que os professores têm que aprender a atender corretamente todos os alunos. Nesta perspetiva, para que a educação inclusiva se desenvolva um plano de qualidade e com uma intervenção diferenciada junto de todos os alunos nas escolas regulares, é fundamental que seja adotada uma formação inicial de educadores e de professores, abarcando todos os tipos de deficiência (UNESCO, 1994).

No entender de Correia (2003, p.35), todos os profissionais da educação necessitam de formação específica que lhes permita:

(...) perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta, e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Neste sentido, a formação de professores afigura-se como condição fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas bem sucedidas nas escolas, em que a qualidade da resposta educativa tem como princípio avaliar as necessidades dos alunos e fazer a planificação da intervenção junto dos mesmos (Correia, 2003; Morgado, 2003).

A promoção de valores, nomeadamente o acesso à aprendizagem, à igualdade e à participação de todos os alunos, através de práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, implicam, por parte dos professores, uma atualização contínua de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas (Morgado, 2003, 2004).

Hegarty (2001) defende que, uma vez que ainda há muitos professores que não possuem as competências e as atitudes necessárias ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, a formação contínua assume um papel fundamental. De acordo com este autor, a tarefa dos professores de ensinar todos os alunos não será alcançada se não houver investimento na educação relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta linha de pensamento, Correia (2003) refere que a formação específica e especializada é essencial para que os professores possam desenvolver competências no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder adequadamente às características e necessidades de cada um. Só assim se otimizarão as oportunidades de aprendizagem dos mesmos.

Em suma, tendo em conta o exposto, é a formação dos professores que “pode ajudar a construir um perfil profissional que ajude ao sucesso de todos e de cada um” (Sanches, 2005, p. 156), uma vez que alguns desses profissionais ainda não aceitam que o lugar das crianças com NEE é junto dos seus pares (Hegarty, 2006).

2.4. Análise das necessidades de formação dos professores para a inclusão

À semelhança do conceito de necessidades, o conceito de necessidades de formação caracteriza-se pela ambiguidade e presta-se a várias interpretações. Rodrigues (2006, p. 104) afirma que “as necessidades de formação não são só dependentes de valores como são construídas em situação”. O mesmo será dizer que ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam, uma vez que, tal como referem Rodrigues e Esteves (1993, p. 22):

As necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu.

Esta linha de pensamento articula-se com a perspetiva subjetiva de necessidades e valoriza ainda a componente contextual. As diferentes visões do real levam a diferentes formas de entender as necessidades, as quais dependem de vários fatores que se articulam com o propósito da sua pesquisa. A identificação dos aspetos para os quais a formação pode contribuir de forma significativa denomina-se análise de necessidades de formação. Esta análise é vista como uma prática geradora de objetivos indutores de formação, socialmente úteis (Pennington & Suarez *cit. in* Pereira 2005).

Para Rodrigues (2006), em torno do conceito de análise de necessidades de formação, podem ser consideradas duas perspetivas. Uma primeira baseia-se no objetivo de aproximar a procura à oferta da formação, isto é, procura-se coincidir a formação desejada com a formação a dar. Desta forma, a análise de necessidades de formação tem o significado de identificação das expectativas, dos interesses, das dificuldades, das motivações, dos problemas e dos desejos das pessoas que buscam a formação. Contudo, esta forma de procedimento apresenta algumas problemáticas na medida em que as necessidades da população a formar poderão não ser as necessidades reais mas sim uma verbalização de modas ou de opiniões pré-concebidas ou ainda de sentimentos pouco claros ou imprecisos.

Contrariamente à anterior, a segunda perspetiva faz entender que a oferta é que terá de se ajustar à procura de formação. Esta segunda perspetiva centra-se na pessoa a formar e é utilizada quando se pretende fazer o seu próprio desenvolvimento. As análises de necessidades são realizadas antes e durante o processo formativo, conferindo-lhe um aspeto dinâmico. A entidade formadora não define nem impõe os objetivos de formação mas apoia os formandos na criação de um clima propício à reflexão e à consciencialização das suas necessidades, procurando detetar-se os seus problemas e as suas dificuldades.

Tal como já anteriormente foi referido, a Declaração de Salamanca foi determinante para a questão da inclusão, partindo do pressuposto de que a diferença é um valor, na medida em que se afigura como sendo um desafio que consiste em organizar o ensino para todos os alunos, para que todos aprendam com todos (Leitão, 2006; Rodrigues, 2006; Sanches & Teodoro, 2006).

Contudo, a implementação da inclusão não é tarefa fácil devido às dificuldades que surgem ao nível da organização do trabalho para todos, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. É neste contexto que a análise das necessidades de formação dos professores assume um papel fundamental, pois é a formação que irá permitir equacionar respostas aos alunos com NEE (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001, 2008).

A implementação da inclusão torna-se mais fácil se os professores se sentirem mais confiantes quanto às respostas a pôr em prática. A formação assume, portanto, um papel fundamental na implementação da inclusão. Ora, se a inclusão depende das respostas que a escola é capaz de organizar, estas respostas serão mais eficazes se houver formação que auxilie os professores neste sentido, dotando os docentes das competências necessárias para tornar o princípio da inclusão uma realidade (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001; 2008).

É neste sentido que, segundo Silva (2008), a análise de necessidades é um contributo para a reflexão acerca da questão da inclusão. De acordo com a autora, as necessidades de formação dos professores advêm das exigências do sistema educativo, da perceção dos docentes e das exigências do sistema educativo em conjunto com as perceções dos professores. No primeiro caso, as necessidades surgem devido às lacunas decorrentes da introdução de inovações, como é o caso da inclusão. No segundo caso, definem-se a partir de desejos, expectativas, preferências ou problemas com que os professores se deparam no seu quotidiano profissional. Por fim, no terceiro caso, a definição das necessidades depende do problema em questão (Silva, 2008).

A formação que assenta na análise de necessidades é, normalmente, bem sucedida devido ao envolvimento que suscita durante o tempo em que decorre (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001, 2008). O facto de se considerar que todos os momentos são formativos contribui para a implementação da escola inclusiva, uma vez que implicam refletir sobre a prática e as preocupações com que os professores se deparam (Silva, 2001, 2008).

A comprovar o que tem sido referido, Silva (2008) apresenta alguns resultados do trabalho que tem vindo a realizar no âmbito da análise de necessidades de formação dos professores. Nos estudos realizados quer em contexto da integração, em 1998, quer

em contexto da inclusão, no ano de 2007, a autora encontrou as seguintes necessidades de formação comuns: identificar necessidades educativas especiais; organizar o trabalho em função de todos os alunos; avaliar os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais; articular com outros atores e gerir o tempo letivo. Apesar de se registarem preocupações muito similares nos estudos fundamentados por diferentes paradigmas, integração e inclusão, Silva (2008, p. 489) refere que, tal como se pode verificar no quadro que se segue, pode considerar-se que:

há uma perceção mais «fina», no que se refere a questões fundamentais para a inclusão, do que «perceber capacidades de alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais» ou «implementar estratégias cooperativas» são um exemplo significativo.

Quadro 2: Necessidades de formação de professores decorrentes da integração e inclusão de alunos considerados como tendo NEE

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar NEE.• Organizar o trabalho em função de todos os alunos.• Avaliar os alunos considerados como tendo NEE.• Articular com outros atores.• Planificar as aulas.• Gerir o tempo letivo.• Adaptar atividades às dificuldades dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar NEE.• Organizar o trabalho em função de todos os alunos.• Avaliar os alunos considerados como tendo NEE.• Articular com outros atores.• Planificar as aulas.• Gerir o tempo letivo.	<ul style="list-style-type: none">• Preparar atividades.• Escolher material conveniente.• Selecionar conteúdos.• Perceber capacidades de alunos com NEE.• Implementar estratégias cooperativas.• Gerir conflitos.

Fonte: Silva (2008)

Os resultados da investigação levada a cabo por esta autora revelam que a formação que assenta na análise de necessidades contribui para a reflexão acerca de questões que vão surgindo no decorrer do processo formativo, beneficiando formadores e formandos. As necessidades só surgem quando há conhecimento sobre determinado assunto, pelo que a formação só faz sentido se tiver em conta as necessidades dos professores. Neste sentido, as preocupações dos docentes encontram-se inevitavelmente correlacionadas com as dificuldades operacionais com que se deparam. É tendo em conta esta perspetiva que a formação que toma em consideração a experiência profissional dos professores, tal como a que assenta na análise de necessidades de formação, presta um contributo significativo na reflexão acerca da diferença de interesses, expectativas e motivações (Rodrigues & Esteves, 1993; Silva, 2001, 2008).

Centrando a atenção em torno da questão da inclusão, embora assuma um papel fundamental na sua implementação, o enquadramento legal que a suporta não é suficiente (Silva, 2008). É necessário que os professores se sintam preparados e confiantes na implementação de estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, partindo do princípio de que os bons alunos não são prejudicados, os que têm algum tipo de dificuldade aprendam melhor se o fizerem em interação com os seus pares sem que se comprometa o cumprimento do programa, tal refere a literatura a este respeito (Ainscow, 1998; Rodrigues, 2006; Leitão, 2006; Sanches & Teodoro, 2006).

A inclusão implica mudanças não só ao nível da organização e da gestão da escola como também ao nível das atitudes e da prática pedagógica dos professores em contexto de sala de aula. Conforme preconiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 12), essas mudanças implicam:

(...) reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

A análise das necessidades de formação dos professores constitui uma componente fundamental para a efetiva implementação da inclusão de alunos com NEE em escolas regulares, na medida em que esta passa, igualmente, pelo desempenho de determinadas competências dos professores, no sentido de se sentirem seguros para dar uma resposta adequada a esses alunos (Madureira & Leite, 2003).

A este propósito e partilhando da mesma linha de pensamento, Marchesi (2001, p. 103) afirma que:

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos.

Num estudo realizado por Madureira e Leite (2000), em Portugal, é revelado que as necessidades de formação dos professores decorrentes da inclusão de alunos com NEE correspondem a preocupações face à inclusão; a dificuldades na prática pedagógica; a carências de formação percebidas como competências necessárias à inclusão; a dificuldades na cooperação com outros agentes educativos e a preferências explícitas relativas a formação contínua neste âmbito, as quais englobam conhecimentos acerca das metodologias específicas para alunos com NEE.

Num estudo mais recente levado a cabo por Batista (2009), em Portugal, são identificadas como principais necessidades de formação decorrentes da inclusão a necessidade de conhecer processos de gestão de atividades diferenciadas na sala de aula; conhecer estratégias que permitam o desenvolvimento da autonomia de todos os alunos; desenvolver processos de gestão equilibrada do tempo; conhecer e implementar programas de modificação de comportamentos que permitam a prevenção da indisciplina; desenvolver atividades adequadas aos alunos com NEE; desenvolver uma maior articulação com os outros intervenientes no processo ensino-aprendizagem; conhecer estratégias de inclusão dos alunos com NEE, permitindo que estes sejam aceites pelos seus pares.

Neste sentido, tendo em conta o acima exposto, pode concluir-se que a inclusão possui como grande desafio o desenvolvimento, por parte do professor, de um conjunto de conhecimentos, capacidades essenciais e atitudes que possibilitem garantir uma escola aberta à diversidade e capaz de responder com eficácia a essa diversidade. No que se refere às capacidades, o professor deverá ser capaz de responder adequadamente aos problemas que surgem com a inclusão de qualquer criança ou mesmo responder corretamente em termos de qualidade de ensino para todos os alunos, respeitando a sua individualidade, o seu ritmo de aprendizagem, as suas características pessoais através da diferenciação pedagógica. Em termos de conhecimentos, pretende-se que haja avaliação, programação e organização da turma em função de todos. Por fim, ao nível das atitudes, pretende-se que se desenvolva a crença de que todas as crianças têm direito à educação, a aceitação da diferença e a cooperação entre os diferentes atores.

É justamente sobre a questão das atitudes dos professores face à inclusão e das perceções acerca da sua formação para a educação inclusiva que se irá desenvolver o ponto que se segue.

3. Atitudes e perceções dos professores face à educação inclusiva

Sendo as perceções e as atitudes conceitos abrangidos nesta investigação, torna-se necessária uma abordagem aos mesmos, aliados a uma perspetiva de educação inclusiva de alunos com NEE. A escola inclusiva passa pela atitude com que se perspetivam as questões com ela relacionadas, bem como pela prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Mas estarão os professores preparados para

responderem às questões que a educação inclusiva implica de modo atenderem corretamente às necessidades específicas dos alunos com NEE? De que modo percebem a sua formação para tornar a educação inclusiva uma realidade? Apesar da inclusão não se restringir à formação de professores, a verdade é que esta é fundamental para a implementação eficaz da mesma (UNESCO, 1994; Silva, 2001,2008).

É precisamente em torno da questão das atitudes dos professores e o seu impacto na educação inclusiva bem como na percepção dos professores acerca da sua formação para a verdadeira concretização da inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares que se irá desenvolver este ponto.

3.1. Influência das atitudes dos professores na implementação da educação inclusiva

Antes de se passar à questão das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, é conveniente fazer uma pequena abordagem ao conceito de atitude, no sentido de o enquadrar na temática que aqui se pretende desenvolver.

Embora, ao longo dos anos, tenham surgido vários estudos acerca das atitudes, a definição do conceito tem reunido pouco consenso entre os investigadores que se debruçam sobre a temática. Neste sentido, tem-se vindo a assistir, desde o início do século passado, a várias tentativas de formalização deste conceito. Traçando uma breve perspectiva histórica, no início da segunda metade do século XX, Rosenberg e Hovland (*cit. in* Lima 2002, p. 189), defendem que “Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas”. Já perto da década de 90, Ajzen (*cit. in* Lima 2002, p.189), refere que “Atitude é uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento”. De acordo com Santos (2007), as atitudes são, ainda, aquilo que direciona as formas de atuação em termos de valores e crenças, sendo, portanto, passíveis de serem alvo de mudança.

A relação que existe entre as atitudes face à inclusão de alunos com NEE e as práticas pedagógicas em sala de aula regular influenciam fortemente a prática efetiva da inclusão (Meijer, 2003). Alguns investigadores têm vindo a realizar estudos em torno da noção de atitude em educação, em particular no que diz respeito à educação inclusiva (Morgado, 2003; Rodrigues, 2007; Santos, 2008; Paiva, 2008, 2012). De acordo com

alguns estudos realizados neste âmbito, tem-se vindo a registar uma relação entre a existência de atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE e as baixas expectativas apresentadas por professores face ao sucesso destes alunos (Strecht, 2003; Sá, 2008).

São vários os autores que defendem que as atitudes dos professores face à inclusão estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de práticas e a construção de cenários mais inclusivos nas escolas de ensino regular (Morgado, 2003; César & Santos, 2006; Loreman et al., 2007).

Alguns teóricos que se têm debruçado sobre esta temática têm apontado para a importância da formação profissional dos professores na promoção de atitudes mais inclusivas. Estudos realizados neste domínio evidenciam a relação explícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão. Na verdade, um professor com maior preparação pedagógica estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Silva, 2002; Melero, 2004).

Devido à forte relação que tem com as atitudes dos professores, a formação específica constitui uma variável fundamental a ter em conta na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Correia e Martins, 2000; Rodrigues, 2000; Silva, 2002; Melero, 2004; Vaz, 2005). Num estudo levado a cabo por Paiva (2008) acerca das atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, verifica-se a existência de uma relação evidente entre a formação em NEE e as atitudes dos professores face à inclusão, constatando-se que os docentes sem formação nesta área revelam atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE.

Estudos realizados acerca da educação inclusiva e a formação de professores revelam que esta se encontra diretamente relacionada com as atitudes apresentadas pelos docentes face à inclusão de alunos com NEE. Estes estudos sugerem relações entre a frequência de cursos graduados e pós-graduados e a promoção de atitudes mais inclusivas (Loreman et al., 2007; Santos, 2008).

No entanto, apesar de se terem registado alterações a nível dos planos curriculares dos cursos de formação graduada e pós-graduada, continua a assistir-se à implementação de práticas pouco inclusivas em muitas das escolas do ensino regular em

Portugal, verificando-se, ainda, a existência de atitudes não inclusivas por parte de alguns professores do ensino regular (Ainscow et al., 2000; Rodrigues, 2003).

3.2. Perceção dos professores acerca da sua formação para a educação inclusiva

A abordagem ao conceito de perceção implica esclarecer o seu sentido, o qual remete para o entendimento dos professores, neste caso em particular, para a sua maneira de ver os aspetos em causa. Estudos como o de Minke et al. (1996) revelam que os professores de educação regular se percebem como não estando preparados para ensinar crianças com NEE, referindo baixa perceção de autoeficácia a nível pessoal e profissional. Para além disso, consideram ineficazes as adaptações institucionais e curriculares na sala de aula, contrariamente aos professores de educação especial que têm uma visão mais positiva acerca da inclusão.

Num estudo realizado nos Estados Unidos da América, Scruggs e Mastropieri (1996) verificaram que cerca de metade dos professores sentem que a inclusão pode acarretar alguns benefícios, mas apenas um terço acreditam que têm tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a efetiva concretização da inclusão. Os mesmos autores referem que os professores, em geral, reconhecem os direitos dos alunos, em particular dos alunos com NEE, mas a perceção da sua incapacidade em lidar com as problemáticas que se lhe afiguram apresenta-se como um obstáculo incontornável.

Neste sentido, reconhece-se que a inclusão pode ser imposta por lei mas o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos e a formação que têm para tal afigura-se como sendo uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão educativa do que qualquer estratégia administrativa ou curricular (Silva, 2002, 2008).

Os estudos iniciais referentes à implementação da inclusão educativa referem que os professores do ensino regular não se encontram descontentes com o sistema de educação especial. Contudo, apresentam-se pouco recetivos em relação à introdução de programas inclusivos. Esses professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com alunos com NEE, bem como em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado (Minke et al. 1996).

Com o passar dos anos, os professores têm vindo a revelar-se mais favoráveis em relação à inclusão educativa, concordando com este conceito e acreditando que as crianças com NEE têm direito a uma educação em escolas e turmas de ensino regular. No entanto, existem ainda algumas discordâncias em relação a determinados aspetos. Por exemplo, nem todos os professores concordam que os alunos com NEE tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro numa turma de ensino regular, pois consideram que as salas de aula tradicionais não são as mais apropriadas para responder às necessidades destas crianças (Minke et al., 1996; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Num estudo realizado em Portugal, Monteiro (2000) concluiu que os professores se sentem pouco preparados para atender à diversidade de alunos na sala de aula, no sentido de proporcionar a inclusão de alunos com NEE. Num outro estudo mais recente realizado por Oliveira (2009), relativamente às perceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira acerca da sua formação para educação inclusiva de alunos com NEE, constatou-se que, no que respeita à formação de professores, em especial no que concerne à de carácter inicial, ainda há muito a fazer para que os docentes que iniciam a sua profissão possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta. Oliveira (2009) refere ainda que esta carência de formação referida pelos professores encontra-se diretamente relacionada com as dificuldades que sentem na sua prática pedagógica para lidarem com alunos com NEE.

Em suma, tendo em conta o que foi referido, pode concluir-se que parece ser necessário haver uma reestruturação a nível da educação e da formação de professores, no sentido de adotarem, na prática, perspetivas de política legislativa e educacional que atendam à diversidade e heterogeneidade da atual população escolar.

Capítulo II – Estudo empírico

Concluída a revisão da literatura onde foi apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico do presente estudo, sobretudo como fundamento da estruturação do modelo de escola inclusiva, adotado como referência, e da formação de professores para atender às particularidades de alunos com NEE de modo a tornar a inclusão uma realidade, inicia-se, aqui, um novo capítulo cuja finalidade consiste, sumariamente, em delimitar e definir a problemática, os objetivos, as hipóteses e a questão da investigação; identificar a metodologia de trabalho e a população do estudo; fundamentar e explicitar o processo de recolha de informação; descrever os procedimentos tidos em conta.

Aquando da abordagem teórica resultante da revisão bibliográfica realizada foi referido, ao longo dos capítulos anteriores, que a política de inclusão educativa, vigente no sistema educativo português, pressupõe que os professores sejam detentores de um conhecimento aprofundado da lei que o gere, bem como da sua operacionalização nas orientações curriculares em vigor. Neste sentido, a formação dos profissionais da educação adquire um papel fundamental devendo, além de acompanhar tal conhecimento, imprimir-lhe o sentido mais adequado, tendo em conta a investigação científica de qualidade realizada sobre os processos de ensino e de aprendizagem, em geral, e sobre a educação de crianças e jovens com NEE.

Apesar da formação inicial de professores contemplar aspetos relativos à intervenção educativa junto de alunos com NEE, alguns docentes ainda continuam a expressar falta de formação para desenvolverem práticas inclusivas e darem respostas adequadas a estes alunos, em contexto de sala de aula (Rodrigues, 2003). Num estudo realizado no nosso país, com vista a obter um melhor conhecimento das perceções dos professores face à formação necessária para tornar a inclusão de alunos com NEE uma realidade, Monteiro (2000) concluiu que eles parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula. Oliveira (2009), num estudo realizado na Região Autónoma da Madeira aponta no mesmo sentido. Desta forma, parece pertinente aprofundar a análise da questão da formação de professores no atendimento educativo prestado aos alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.

1. Problemática

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2008), a problemática constitui a abordagem ou perspectiva teórica que o investigador decide para conduzir o estudo que pretende realizar. Para estes autores, na prática, a construção de uma problemática traduz-se na formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação.

Presentemente, as tendências das políticas e práticas educativas assentam no princípio da promoção da escola para todos. É esta a filosofia pela qual se gere a escola inclusiva que se pretende que seja entendida como uma estrutura educativa de suporte social aberta a todos, ajustando-se às condições específicas de cada indivíduo, aceitando as diferenças, apoiando as aprendizagens e promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais dos alunos que acolhe (UNESCO, 1994; Correia 1999, 2001, 2003, 2008).

Contudo, trabalhar com todos os alunos, atendendo às especificidades de cada um, não se afigura como sendo tarefa fácil e linear que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Perante a ausência de apoio às dificuldades com que se vão deparando, as escolas vão respondendo conforme sabem e podem às situações cada vez mais diversificadas que vão surgindo face à política da educação inclusiva (Silva, 2004). Resultados de investigações têm revelado que os professores não se sentem seguros quando têm que lidar com alunos considerados diferentes (Vayer & Rocin; Sprinthall & Sprinthall *cit. in* Silva 2001) e, neste sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que referem sentir e com o desconhecimento relativamente a algumas NEE (Ainscow, 1998; Correia, 1999; Correia & Martins, 2000; Glat *cit. in* Pletsch 2009; Bruce & Bergen *cit. in* Silva 2009).

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), referência ímpar no que se refere à educação especial, considera-se que a preparação adequada de todo o pessoal docente constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. A realidade apresenta ao professor necessidades formativas, a nível dos conhecimentos, na capacidade para intervir eficaz e autonomamente no decorrer das aulas, na compreensão do diagnóstico e no encaminhamento das situações de aprendizagem, na adequação dos currículos a situações particulares (UNESCO, 1994).

Neste sentido, o sistema educativo deve ter como prioridade a formação de professores. Relativamente a esta questão, Monteiro (2000) refere que ainda há muito a fazer para que os professores que iniciam a sua profissão possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta. Com isto quer o autor dizer que os professores consideram que se encontram pouco preparados para desenvolver um trabalho adequado com crianças e jovens com NEE, no sentido de tornar a inclusão educativa uma realidade, sentindo dificuldades na sua prática pedagógica para lidar com estes alunos. Depreende-se, portanto, através deste estudo, que a formação inicial de que os docentes foram alvo apresenta lacunas a nível da sua preparação para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade que consiga responder às necessidades específicas da cada criança.

No estudo realizado por Oliveira (2009), na Região Autónoma da Madeira, concluiu-se que os professores do 1.º Ciclo sentem grandes lacunas em termos de formação inicial para desenvolver um trabalho adequado com alunos com NEE, no sentido da sua inclusão educativa. Num outro estudo mais recente acerca da formação de professores e das atitudes dos mesmos face à inclusão de alunos com NEE, Paiva (2012) constata que a formação dos professores constitui uma variável importante no desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à prática da inclusão destes alunos em salas de aula regulares.

Tendo em conta a complexidade e diversidade dos problemas apresentados pelos alunos com NEE ao longo do seu percurso escolar e a importância da formação dos professores no atendimento adequado a estas crianças, é imprescindível que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos. É precisamente com este intuito que se pretende desenvolver esta investigação, com o objetivo de prestar um humilde contributo no aprofundamento da temática da formação de professores para a inclusão educativa de alunos com NEE, num contexto onde, até hoje, não se realizou nenhum estudo semelhante.

Outra das motivações para a realização do presente estudo prende-se com o facto de, apesar da generalidade dos professores defender a educação inclusiva, a realidade revela que se apresentam inseguros e pouco preparados para a sua implementação, devido a várias causas, entre elas a falta de formação (Marchesi, 2001).

De facto, no início da atividade letiva enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram notórias as lacunas sentidas a nível da preparação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no que se refere à efetiva inclusão de alunos com NEE, de modo a concretizar o verdadeiro objetivo da mesma que muitas vezes é confundida com a simples integração física destes alunos nas turmas regulares.

A partir desta problemática levantou-se a seguinte questão de investigação cujo tema assenta precisamente nas necessidades de formação:

Quais as necessidades de formação que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de São Miguel referem sentir no âmbito da Educação Inclusiva?

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a questão de investigação deve ter como principais características ser realista, concisa, com uma linguagem clara e simples que evite interpretações ambíguas. Os autores defendem ainda que a questão de investigação deve ser aberta, possibilitando mais do que uma resposta diferente.

2. Objetivos

Depois da formulação da problemática, segue-se a definição dos objetivos que conduzirão o investigador às questões que pretenderá responder com a aplicação do seu estudo, no sentido de elucidar ou de resolver o problema formulado, ou até mesmo esclarecer a questão central da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, definiram-se os seguintes **objetivos gerais**:

1. Verificar que tipo de formação os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel consideram mais adequada na preparação para a educação inclusiva.
2. Conhecer as perceções e as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel face à educação inclusiva, tendo em conta a sua formação.
3. Identificar as necessidades de formação que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sentem para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.

Partindo destes objetivos gerais, foram traçados como **objetivos específicos**:

1. Verificar de que forma os professores consideram a sua formação inicial para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.
2. Compreender se o facto dos professores possuírem formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação (inicial ou específica) influenciam as competências para trabalharem com alunos com NEE, assim como o relacionamento pessoal e pedagógico com estes alunos.
3. Verificar se a formação específica no âmbito das NEE condiciona as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão.
4. Perceber se existe relação entre as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial e a escola de formação inicial.
5. Verificar se a formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação condicionam a necessidade de formação na área da educação especial.
6. Compreender se a formação dos professores no âmbito das NEE e se a formação específica ao nível das NEE influenciam as suas perceções e as suas atitudes relativamente à inclusão de alunos com NEE.
7. Fazer o levantamento das necessidades de formação dos professores para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.

3. Hipóteses

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a melhor forma de conduzir uma investigação com ordem e rigor passa pela sua organização em torno de hipóteses, uma vez que são estas que apontam o caminho da procura, imprimindo um fio condutor à investigação e fornecendo o critério para a recolha de dados que as confrontará com a realidade. Sendo uma hipótese uma proposição provisória, é necessário que seja verificada. Neste sentido, deve ser expressa sob uma forma observável, havendo a possibilidade de ser validada ou refutada. Neste último caso, só existe a possibilidade de refutação de uma hipótese se a mesma admitir enunciados contrários aos verificados,

apenas se podendo infirmar após a verificação da preposição oposta (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Tendo em conta o referido pelos especialistas a nível da orientação de um trabalho investigativo, assim como a problemática e os objetivos deste estudo, foram delineadas as seguintes hipóteses:

H1: Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem recebido ou não formação no âmbito das NEE.

H2: A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE.

H3: O contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE.

H4: A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE.

H5: O contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE.

H6: Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE sentem mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial.

H7: As dificuldades sentidas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial estão relacionadas com o local onde a receberam (escola de formação inicial).

H8: Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram necessitar de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

H9: A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas perceções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE.

H9.1: Os professores com formação no âmbito das NEE revelam melhores perceções do que os professores sem formação no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

H9.2: Os professores com formação no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação no âmbito das NEE.

H10: A formação específica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas perceções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE.

H10.1: Os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam melhores perceções do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

H10.2: Os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE.

4. Método

Uma vez que a noção de realidade é socialmente construída, situada e configurada pelos valores sociais e culturais de quem a observa, aquando da tomada de decisão relativamente às opções metodológicas numa investigação, é necessário que se adote uma postura reflexiva no que se refere à adequação das mesmas face ao fenómeno alvo de estudo, no sentido de se verificar se, de facto, produzem informação credível (Almeida & Freire, 2003).

Nesta investigação, assume-se uma abordagem descritiva e não experimental. Na base desta opção metodológica encontram-se dois aspetos. O primeiro relaciona-se com o facto de se pretender apenas a descrição de aspetos de uma realidade específica e o

segundo justifica-se por não ser objetivo desta investigação manipular fatores nem manipular variáveis.

Em termos gerais, procurou-se que a planificação e o desenvolvimento prático desta investigação decorressem, tanto quanto possível, em conformidade com os parâmetros estabelecidos pela literatura, no que concerne à metodologia científica subjacente aos trabalhos de investigação. A fim de se garantir um processo sistematizado e científico na sua condução, inicialmente, o procedimento metodológico passou pela definição da temática a analisar e do problema a abordar. Posteriormente foram especificados os objetivos, as hipóteses e a população alvo e, seguidamente, considerada a forma de recolha de dados.

Neste contexto é também crucial selecionar o tipo de abordagem a privilegiar. Sendo o objetivo central de uma investigação a descoberta, descrição, explicitação e indução, existem dois métodos de investigação que permitem produzir conhecimento acerca de determinado fenómeno, sendo eles o método quantitativo e o método qualitativo (Fortin, 2003). A natureza da questão, o tema ou o problema a investigar encontra-se na base da seleção do método a utilizar (Almeida e Freire, 2003).

Enquanto que no método quantitativo a investigação se orienta para a produção de proposições generalizáveis e estaticamente comprovadas, a investigação qualitativa assenta numa perspetiva interpretativa dos fenómenos (Fortin, 2003). Nos estudos de natureza quantitativa, recorre-se a instrumentos quantitativos que possibilitam a realização de uma análise de inferência estatística e nos estudos de natureza qualitativa pretende-se a recolha de dados de tipo qualitativo que possibilitem uma análise detalhada, compreensiva, sistemática e profunda do objeto de estudo (Fortin, 2003).

O objetivo de um trabalho de investigação passa, entre outros aspetos, pela produção de conhecimentos, sendo, para tal, fundamental a eleição do método adequado para a compreensão e descrição da realidade a estudar. Num trabalho de investigação, é necessário ter presente que não existem métodos exemplares, sejam eles de carácter qualitativo ou quantitativo (Fortin, 2003). Embora tenham uma natureza diferenciada, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa devem ser entendidas como complementares, não se refutando uma à outra (Fortin, 2003). Nesta linha de pensamento, uma abordagem mista origina a complementaridade entre os dois métodos.

Tendo, precisamente, consciência de que nenhum método é perfeito e de que ambos se podem complementar, optou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, tratando-se, portanto, de um estudo de carácter misto. No primeiro caso, serão tidos em conta os dados recolhidos do questionário através das questões de resposta fechada, sendo estes alvo de um tratamento estatístico, orientado pelas hipóteses delineadas neste sentido. A questão de resposta aberta contemplada no instrumento de recolha de dados será alvo de uma abordagem qualitativa, através de uma análise de conteúdo, norteadas pela questão de investigação acima apresentada.

5. População e amostra

O presente estudo incidiu sobre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em exercício na ilha de S. Miguel, no ano letivo 2011/2012, num total de cerca de 534, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Regional da Educação. Depois de definida a população do estudo, procedeu-se à seleção da amostra. Segundo Almeida e Freire (2003, p. 103), o conceito de amostra remete para o “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”.

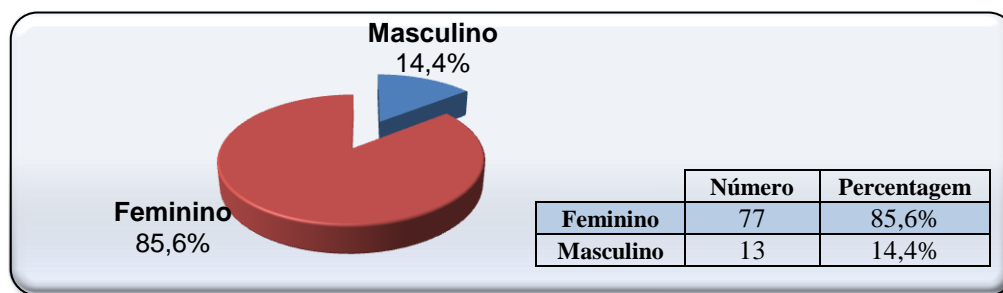
Em relação ao método de amostragem, optou-se pelo não probabilístico que, de acordo com Maroco (2003, p.21), se caracteriza pelo facto de que “(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (...)”. Dentro deste método, a escolha recaiu na seleção por conveniência. No entender de Maroco (2003, p.21), “Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)”.

O facto da investigadora pertencer profissionalmente à área geográfica e ao grupo de docência referidos, constitui o motivo pelo qual se optou por desenvolver o estudo neste local específico e junto dos docentes já mencionados. Deste modo, foram convidados a participar todos os professores acima referidos, os quais possuíam uma ou mais características em comum. A amostra do estudo ficou então constituída por 90 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a lecionar nas diferentes escolas da ilha de S. Miguel.

Para a caracterização dos elementos da amostra, foi tida em conta a informação relativa à grandeza de análise “Dados Pessoais e Profissionais”, contemplada no

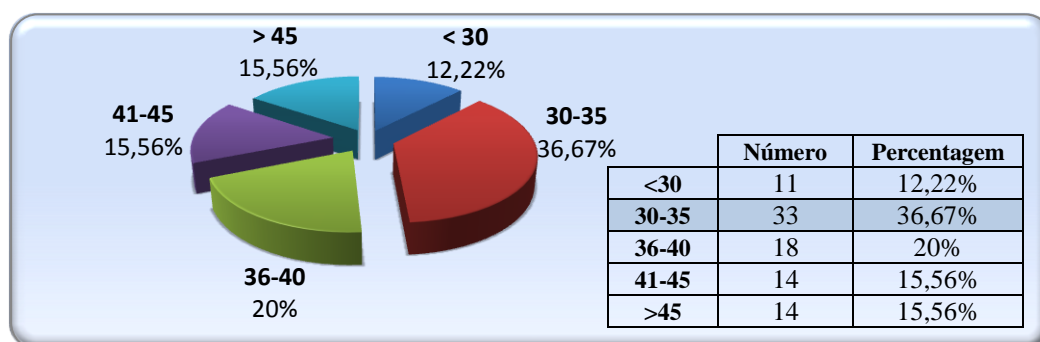
instrumento utilizado para a recolha de dados. Para tal, foram considerados os seguintes indicadores: idade, sexo, tempo de serviço, categoria profissional, habilitações literárias e escola de formação inicial. Relativamente ao primeiro indicador, pode verificar-se pela observação da figura 3 que, dos 90 professores que colaboraram no estudo, a maioria encontra-se afeta ao género feminino, com 85,6% ($n=77$), enquanto o género masculino se encontra representado pelos restantes 14,4%, ($n=13$).

Figura3 – Caracterização da amostra por género



A análise da distribuição dos sujeitos por escalões etários indica que a maioria se encontra no escalão que compreende idades entre os 30 e os 35 anos, representando 36,67% ($n=33$) do total dos docentes. Os mais novos, com idade inferior a 30 anos, representam 12,22% ($n=11$) e os mais velhos, com idade superior a 45 anos, 15,56% ($n=14$) do total de inquiridos, com igual percentagem do escalão etário que compreende idades entre 41 e 45 anos ($n=14$). No escalão etário dos 36 aos 40 anos de idade encontram-se 20% dos inquiridos ($n=18$), tal como se pode observar na figura 4.

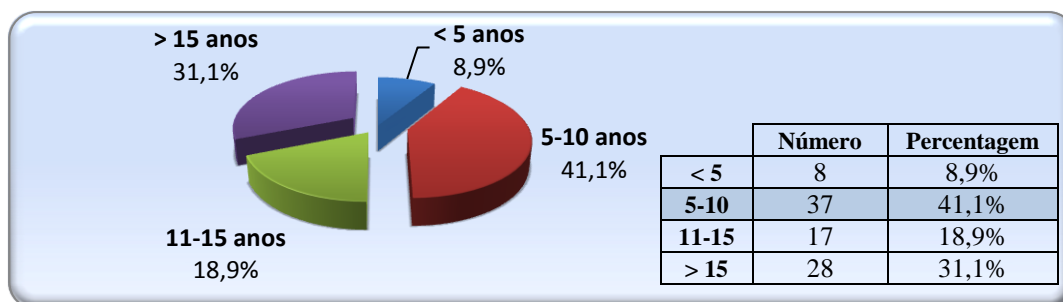
Figura 4 – Caracterização da amostra por idade



Em termos de tempo de serviço, a análise da figura 5 mostra a predominância dos professores com 5 a 10 anos de serviço, representando 41,1% ($n=37$) do total dos inquiridos. Logo a seguir, surgem os docentes com mais de 15 anos de tempo de serviço (31,1%; $n= 28$), seguindo-se a categoria que engloba os sujeitos com tempo de serviço

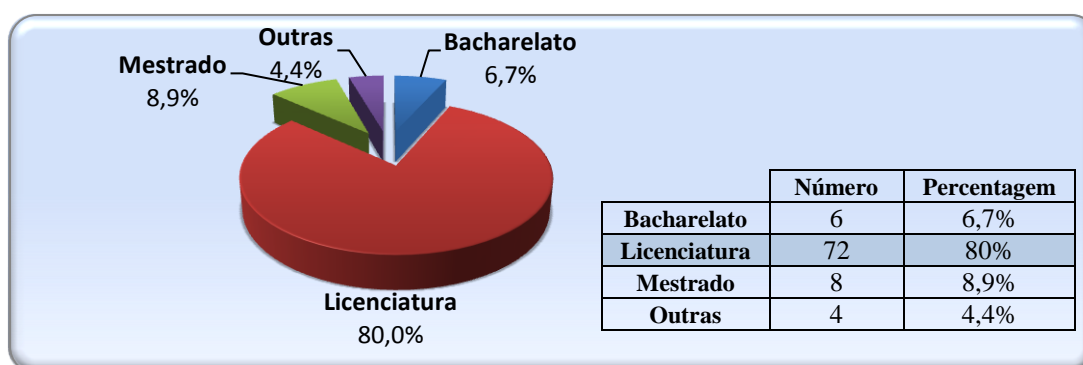
de 11 a 15 anos, com 18,9% ($n= 17$) e por fim, os professores com tempo de serviço inferior a 5 anos, representando a percentagem mais baixa (8,9%; $n=8$).

Figura 5 – Caracterização da amostra por tempo de serviço



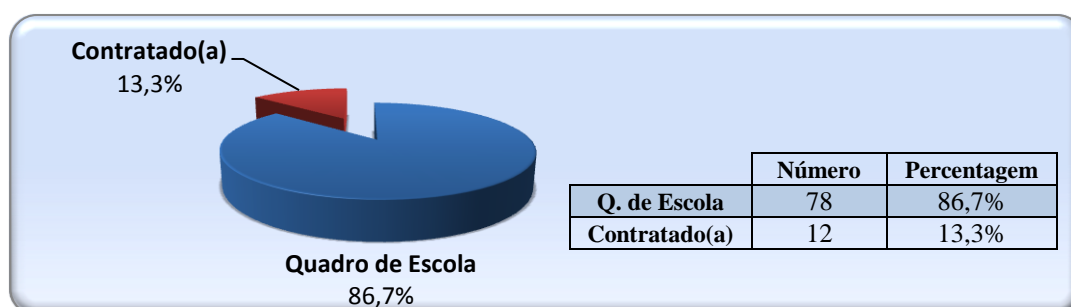
Quanto às habilitações literárias, evidencia-se pela análise da figura 6 que o grau académico licenciatura é predominante, pois abrange 80% ($n=72$) do total de inquiridos. Seguem-se os professores com mestrado (8,9%; $n=8$), os com o bacharelato (6,7%; $n=6$) e, por fim, os com outras habilitações (4,4%; $n=4$), nomeadamente pós-graduação em educação especial.

Figura 6 – Caracterização da amostra por habilitações literárias



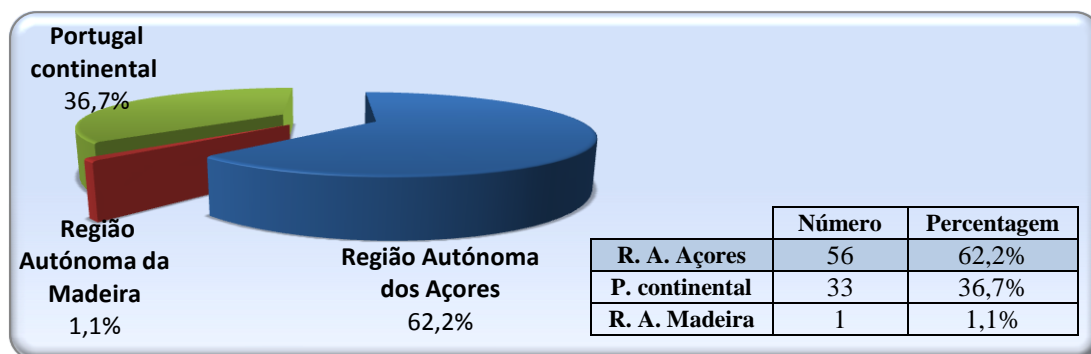
Em termos de situação profissional, a análise da figura 7 revela que predominam os professores que se encontram em Quadro de Escola (86,7%; $n= 78$), contrariamente aos docentes contratados, os quais representam apenas 13,3% ($n= 12$) da totalidade.

Figura 7 – Caracterização da amostra por situação profissional



Quanto à caracterização da amostra de acordo com a escola de formação inicial, a figura 8 revela a existência de uma percentagem elevada de docentes com formação inicial na Região Autónoma dos Açores (62,2%; $n=56$). Logo de seguida, encontram-se os professores com formação inicial em Portugal continental (36,7%; $n=33$) e, por fim, os professores com formação inicial na Região Autónoma da Madeira, com uma percentagem muito baixa (1,1%; $n=1$).

Figura 8 – Caracterização da amostra por escola de formação inicial



6. Instrumentos e procedimentos

6.1. Instrumento

Para se proceder à recolha dos dados que permitissem verificar as hipóteses e os objetivos previamente estabelecidos, optou-se por usar o questionário, instrumento que, embora possa condicionar as respostas dos sujeitos, possui características bastante pragmáticas, permitindo também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Atendendo ao facto de que o seu uso é recomendado em estudos que tenham objetivos claros, suscetíveis de serem traduzidos em poucas e simples palavras, entende-se que se ajusta a este caso. Na verdade, os objetivos traçados encontram-se circunscritos, reportando-se a um número de questões razoável para serem respondidas sem que o esforço requerido por parte dos sujeitos seja demasiado ou desadequado às funções que, como professores, desempenham.

Neste sentido, a técnica utilizada foi o inquérito por questionário, pelo facto de se considerar que é a forma mais fácil de administração e que irá ao encontro dos objetivos estabelecidos para este trabalho. De acordo com Quivy & Campenhoudt

(2008), um inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos um conjunto de questões referentes a vários aspetos tais como a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a questões humanas e sociais, as suas expectativas em relação a determinada temática, o seu nível de conhecimento acerca de algo, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Considerou-se que este seria o instrumento mais adequado ao tipo de estudo a realizar na medida em que pareceu, por um lado, ser a forma mais acessível de chegar aos professores e, por outro, a mais adequada às características dos indivíduos pertencentes ao grupo selecionado. Para além disto, é uma técnica que permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que será positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que poderão sentir-se mais à vontade (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, para a recolha de dados, utilizou-se um questionário construído e validado por Ribeiro (2008) (Anexo 1). Para chegar à versão final, a autora aplicou um pré-teste com o intuito de verificar a clareza, a precisão, a relevância e a adequação das questões contempladas no questionário, assim como o tempo despendido na resposta e os efeitos dos inquiridos em termos de aborrecimento ou cansaço. Assim sendo, o questionário foi testado numa pequena amostra com as mesmas características da população alvo do estudo, tendo estes considerado que, de um modo geral, as questões eram claras, precisas e adequadas e os tópicos relevantes e suficientes. Quanto ao tempo gasto, Ribeiro (2008) refere que este variou entre os quinze e os vinte minutos.

De referir que, apesar de ter sido validado pela autora, para a realização deste estudo optou-se por fazer uma aplicação do questionário em seis professores que não fizeram parte do mesmo, no sentido de verificar a adequabilidade à população em estudo, tendo-se verificado que não se registaram dificuldades por parte dos mesmos.

O questionário utilizado na recolha dos dados para o desenvolvimento desta investigação é constituído por cinco partes. Para uma melhor compreensão da sua estrutura, foram sintetizados no seguinte quadro as partes, a descrição, os objetivos e os itens correspondentes.

Quadro 3- Estrutura do questionário

Partes	Descrição	Itens
I- Dados pessoais e profissionais	Levantamento de dados em termos de idade, sexo, tempo de serviço, categoria profissional, habilitações literárias e escola de formação inicial dos inquiridos.	1, 2, 3, 4, 5, 6
II-Formação dos professores	Levantamento de dados acerca da formação dos professores em NEE e da pertinência da mesma, do conhecimento dos normativos legais que regulam a educação especial e das necessidades de formação dos docentes para a implementação da inclusão.	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
III-Dificuldades e constrangimentos face à inclusão de alunos com NEE	Levantamento de dados acerca das dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos com NEE e de implementação da inclusão.	15 16
IV-Perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE	Levantamento de dados acerca das perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE.	17
V-Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE	Levantamento de dados acerca das atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE.	18

6.2. Procedimentos

Qualquer investigação requer um trabalho de preparação cuidado, considerando todas as condições e meios que contribuem para a uma correta realização do mesmo. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008), um procedimento consiste numa forma de progredir em direção a um objetivo. Para estes autores, um procedimento científico assenta, portanto, na descrição dos princípios fundamentais a colocar em prática em qualquer trabalho de investigação.

Desta forma, o procedimento de distribuição dos questionários ao docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel realizou-se de duas formas distintas. Antes da distribuição dos questionários, foi enviado à Diretora Regional da Educação e Formação dos Açores um pedido de autorização para a aplicação do instrumento de recolha de dados nas escolas da ilha (anexo 2). A resposta a este pedido de aplicação foi favorável, desde que fosse obtido o consentimento dos docentes a questionar (anexo 3).

Assim, em primeiro lugar, os questionários foram entregues pessoalmente aos professores a lecionar na mesma Escola Básica onde a investigadora exerce funções, após a devida autorização do presidente do Conselho Executivo (anexo 4), tendo ficado agendada com os Coordenadores de Núcleo ou Encarregados de Estabelecimento uma data para a recolha dos mesmos.

Em segundo lugar, por uma questão de rapidez na recolha dos dados para o estudo junto dos restantes professores do 1.º ciclo a lecionar na ilha de S. Miguel, optou-se pela construção do questionário no *site* de internet www.surveymonkey.com. Seguidamente, procedeu-se ao envio do *link* a todas as escola da ilha (à exceção do estabelecimento de ensino onde já haviam sido aplicados os questionários), com uma breve explicitação e enquadramento da investigação a desenvolver, solicitando o reenvio do mesmo a todos os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com estes procedimentos conseguiu obter-se 90 questionários devidamente preenchidos, cujos dados foram utilizados na realização deste estudo.

Depois de recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Uma vez que se trata de um estudo de carácter misto, ou seja, quantitativo e qualitativo, o tratamento dos dados recolhidos processou-se de duas formas distintas. Foram elas a análise estatística dos dados, para o primeiro caso, e a análise de conteúdo, para a segunda situação. A análise estatística de dados constitui um método especialmente adequado ao estudo das correlações entre fenómenos suscetíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas. Embora não permita fornecer uma explicação ou um sentido, este método tem como principais vantagens a precisão e o rigor, satisfazendo o critério da intersubjetividade (Quivy & Campenhoudt, 2008). O tratamento estatístico dos dados realizou-se através do recurso ao SPSS, versão 20.0 para *Windows*.

Uma vez que no presente trabalho de investigação nem todos os dados são quantitativamente mensuráveis, recorreu-se à análise de conteúdo, tendo os dados sido expressos em frequência e percentagem. As respostas dos sujeitos inquiridos à questão relativa à parte qualitativa foram agrupadas em categorias, considerando que o principal objetivo da categorização é proporcionar uma representação mais simples da informação (Bardin, 2004).

Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

1. Apresentação dos resultados

Tal como já anteriormente foi referido, a recolha dos dados foi realizada de duas formas distintas, nomeadamente em suporte informático e em suporte de papel. No sentido de facilitar o tratamento dos mesmos, foi criada uma base de dados para a qual se exportou a informação contida em cada um dos questionários recolhidos quer de uma ou de outra forma, à exceção da questão aberta cujas respostas foram transcritas para um outro documento criado para o efeito (anexo 5).

Numa fase posterior, procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos, tendo este sido realizado de dois modos diferentes, uma vez que se tratava de uma análise quantitativa e de uma análise qualitativa da informação obtida. Para as questões fechadas, recorreu-se ao tratamento em SPSS versão 20.0 para *Windows*, e para a questão aberta, à análise de conteúdo. Seguidamente serão apresentados os resultados dos dados obtidos, seguindo-se a ordem das diferentes partes que constituem o questionário. Os dados obtidos na primeira parte que o constitui já foram apresentados no capítulo anterior, na caracterização dos sujeitos inquiridos.

Na parte que se segue, relativa à formação de professores, verifica-se através da análise da tabela 1 que mais de metade dos docentes inquiridos indicam não possuir formação no âmbito NEE (60%).

Tabela 1 - Formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	36	40,0	40,0	40,0
Não	54	60,0	60,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Dos docentes que mencionam que têm formação ao nível das NEE, apenas um não referiu em que contexto a obteve. Dos restantes (n=35), apresentam uma igual percentagem (37,1%) os docentes que referem que esta formação foi adquirida apenas em contexto de formação especializada em educação especial e os que referem tê-la adquirido unicamente em contexto de formação inicial. Verifica-se ainda que uma igual percentagem de professores (8,6%) referem ter beneficiado de formação em NEE em

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

dois contextos distintos, nomeadamente formação contínua e formação inicial e especializada. Uma menor percentagem dos docentes revelam ter recebido esta formação em contexto de formação contínua e especializada (5,7%) e em contexto de formação inicial e contínua (2,9%) tal como mostra a tabela 2.

Tabela 2 – Contexto de formação dos professores inquiridos no âmbito das N.E.E.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Formação inicial	13	14,4	37,1	37,1
Formação contínua	3	3,3	8,6	45,7
Formação especializada em educação especial	13	14,4	37,1	82,9
Formação inicial e formação contínua	1	1,1	2,9	85,7
Formação inicial e formação especializada	3	3,3	8,6	94,3
Formação contínua e formação especializada	2	2,2	5,7	100,0
Total	35	38,9	100,0	
Omissos	55	61,1		
Total	90	100,0		

Observando a tabela 3, verifica-se que, da totalidade dos professores que referem ter tido formação ao nível das NEE (n=36; 40%), à exceção de um docente que não respondeu a esta questão (pelo que serão apenas considerados 35 na análise dos dados relativos a esta questão), a maior parte menciona que essa formação incluiu conhecimentos nas áreas de noções de educação especial, com 85,7%, e de dificuldades de aprendizagem, com 82,9%. A menor incidência verifica-se nas deficiências visual e auditiva, com igual percentagem (20%) e noutras áreas (2,9%).

Tabela 3 – Áreas de conhecimento/disciplinas incluídas na formação dos professores inquiridos no âmbito das NEE

	Freq.	%
Perturbações de comportamento	20	57,1
Noções de educação especial	30	85,7
Adaptações curriculares	16	45,7
Dificuldades de aprendizagem	29	82,9
Equipamentos especiais de compensação	11	31,4
Estratégias de intervenção	19	54,3
Deficiência auditiva	7	20
Deficiência mental	17	48,6
Deficiência visual	7	20
Deficiência motora	18	51,4
Outra	1	2,9

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

A tabela 4 revela que a avaliação da formação inicial não é muito boa por parte dos inquiridos na preparação para o desenvolvimento de um trabalho adequado junto dos alunos com NEE. A melhor avaliação vai para as dificuldades de aprendizagem (3,07, suficiente) e a pior para as deficiências visual (1,81, fraca), auditiva (1,90, fraca) e multideficiência (1,96, fraca).

Tabela 4 - Classificação da formação inicial dos professores inquiridos para ensinar alunos com N.E.E.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Deficiência mental	90	1	4	2,28	1,092
Deficiência visual	90	1	4	1,81	,860
Deficiência auditiva	90	1	4	1,90	,822
Deficiência motora	90	1	4	2,40	,992
Sobredotação cognitiva	90	1	4	2,28	,887
Multideficiência	90	1	4	1,96	,873
Distúrbios de comportamento	89	1	4	2,57	1,021
Dificuldades de aprendizagem	90	1	4	3,07	,909
Doença crónica	90	1	4	2,02	,848

Legenda: 1- nula 2 – fraca 3 – suficiente 4 - boa

Já as competências relacionados com a elaboração do Projeto Educativo Individual, identificação, avaliação e intervenção de alunos com NEE são avaliados de forma mais positiva, de um modo geral, pois a resposta modal situa-se no nível apto, tal como comprovam os dados da tabela 5. O único item no qual a maioria dos docentes se consideram pouco aptos é na avaliação de alunos com NEE.

Tabela 5 – Competências dos professores inquiridos para trabalhar com alunos com NEE

		Nada apto	Pouco apto	Apto	Muito apto	Total
Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual.	Freq.	2	22	61	5	90
	%	2,2%	24,4%	67,8%	5,6%	100,0%
Identificar alunos com N.E.E.	Freq.	2	34	46	8	90
	%	2,2%	37,8%	51,1%	8,9%	100,0%
Avaliar alunos com N.E.E.	Freq.	10	52	23	5	90
	%	11,1%	57,8%	25,6%	5,6%	100,0%
Intervir juntos de alunos com N.E.E.	Freq.	0	34	50	6	90
	%	,0%	37,8%	55,6%	6,7%	100,0%

Os dados da tabela 6 mostram que mais de metade da amostra considera que conhece os normativos legais que regulam a educação especial (51,1%), embora uma percentagem elevada (48,9%) afirme desconhecê-los.

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

Tabela 6 - Conhecimento dos professores inquiridos acerca dos normativos legais que regulam a educação especial

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	46	51,1	51,1	51,1
Não	44	48,9	48,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Por isso, não surpreende que 56,7% dos inquiridos indique necessitar de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva, tal como se pode verificar através da análise da tabela 7.

Tabela 7 - Necessidade de formação dos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	51	56,7	56,7	56,7
Não	39	43,3	43,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Dos professores que referiram conhecer os normativos legais que regulamentam a educação especial, os dados da tabela 8 mostram que a maior parte referiu conhecer a Portaria 76/2009 de 23 de setembro, a qual foi recentemente substituída pela Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio.

Tabela 8 – Normativos legais que orientam a educação 3special referidos pelos professores inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Portaria 76/2009 de 23 de setembro	32	68,1	68,1	68,1
Decreto Legislativo Regional 15/2006A	11	23,4	23,4	91,5
Decreto-Lei 3/2008	4	8,5	8,5	100,0
Total	47	100,0	100,0	

Relativamente à parte do questionário referente às dificuldades e constrangimentos dos professores face à inclusão de alunos com NEE, a tabela 9 revela que uma percentagem muito significativa dos docentes inquiridos afirma que não sentem dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos NEE (80,0%).

Tabela 9 - Dificuldades de relacionamento pessoal e pedagógico com alunos N.E.E. referidas pelos professores inquiridas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	18	20,0	20,0	20,0
Não	72	80,0	80,0	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Quanto às dificuldades na implementação da inclusão, os obstáculos mais citados pelos professores são a falta de equipamento pedagógico/didático adequado (76,7%), a falta de técnicos (67,0%) e a deficiente formação inicial (60,0%), tal como mostra a tabela 10.

Tabela 10 – Causas referidas pelos professores inquiridos para as dificuldades na implementação da inclusão

	Freq.	%
Barreiras arquitetónicas	18	20,0
Ausência de legislação	6	6,7
Preconceitos da sociedade	8	8,9
Falta de técnicos	61	67,8
Falta de benefícios financeiros	25	27,8
Deficiente formação inicial	54	60,0
Deficiente formação do professor de educação especial	5	5,6
Falta de equipamento pedagógico/didático adequado	69	76,7
Falta de preparação do órgão de gestão da escola	14	15,6
Falta de articulação com o docente de educação especial	4	4,4

As respostas dos sujeitos ao questionário relativamente às escalas relacionadas quer com a perceção quer com as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE podem ser apreciadas nos anexos 6 e 7, respetivamente. Nelas realçam-se em cinza claro as respostas mais frequentes (moda). Para posterior análise estatística os itens relacionados quer com as perceções quer com as atitudes dos professores face à inclusão foram somados. As estatísticas descritivas das duas escalas são apresentadas na tabela 13. As atitudes obtêm um valor médio mais elevado do que as perceções (3,66 vs 2,29).

Tabela 11 – Estatísticas descritivas das escalas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Perceções	90	1,75	3,00	2,2928	,26832
Atitudes	90	2,63	4,96	3,6620	,45289

1.1. Consistência interna

A consistência interna do questionário utilizado na investigação foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach*. Os valores encontrados e representados na tabela 12 variam entre um mínimo de 0,672 na escala de perceções e um máximo de 0,888 na escala de atitudes relacionadas com a inclusão de

alunos com NEE. De acordo com Hill e Hill (2009), o primeiro valor é considerado aceitável e o segundo é entendido como bom.

Tabela 12 – Consistência interna das escalas

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Perceções	0,672	20
Atitudes	0,888	24

1.2. Demonstração das hipóteses

Para testar as hipóteses formuladas (anexo 8), foi utilizada como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ($\alpha \leq 0,05$). No entanto, se forem encontradas diferenças significativas para um nível de significância ($\alpha \leq 0,10$) estas serão devidamente comentadas.

Usou-se o teste Binomial para analisar a diferença de duas proporções (hipótese 1), o teste de Mann-Whitney para testar a diferença entre duas amostras em variáveis dependentes de tipo ordinal (hipóteses 2 e 3), o teste do Qui-quadrado de independência para testar a independência de duas variáveis qualitativas (hipóteses 4 a 8) e o teste t de Student para a diferença entre duas amostras em variáveis dependentes de tipo quantitativo (hipóteses 9.1 a 10.2). No teste de Mann-Whitney apresentam-se para facilidade de interpretação os valores das médias e não os valores das ordens médias. A análise estatística foi efetuada com o SPSS versão 20.0 para Windows.

H1 – Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem recebido ou não formação no âmbito das NEE.

Para testar esta hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação no âmbito das NEE (n=36) e professores sem formação no âmbito das NEE (n=54). Em relação ao primeiro grupo de docentes, **professores com formação no âmbito das NEE**, os resultados do teste Binominal podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 13 – Hipótese 1: significância da diferença de proporções (professores com formação no âmbito das NEE)

	Fraca ou nula	Boa ou suficiente	Sig.
Deficiência mental	63,9%	36,1%	0,001 *
Deficiência visual	88,9%	11,1%	0,000 *
Deficiência auditiva	86,1%	13,9%	0,000 *
Deficiência motora	58,3%	41,7%	0,033 *
Sobredotação cognitiva	69,4%	30,6%	0,000 *
Multideficiência	75,0%	25,0%	0,000 *
Distúrbios de comportamento	60,0%	40,0%	0,013 *
Dificuldades de aprendizagem	27,8%	72,2%	0,000 *
Doença crónica	75,0%	25,0%	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Verifica-se que, neste grupo, a proporção de professores que considera a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE quando comparados com os que a consideram boa ou suficiente é mais elevada e estatisticamente significativa em quase todas as dimensões de ensino. Excetua-se a dimensão **dificuldades de aprendizagem** em que a proporção de professores que considera a formação como boa ou suficiente é significativamente mais elevada do que a proporção de professores que a considera fraca ou nula.

Para os **professores sem formação no âmbito das NEE**, os resultados do teste Binominal podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 14 – Hipótese 1: significância da diferença de proporções (professores sem formação no âmbito das NEE)

	Fraca ou nula	Boa ou suficiente	Sig.
Deficiência mental	63,0	37,0	0,000 *
Deficiência visual	66,7	33,3	0,000 *
Deficiência auditiva	68,5	31,5	0,000 *
Deficiência motora	44,4	55,6	0,066 *
Sobredotação cognitiva	51,9	48,1	0,339
Multideficiência	72,2	27,8	0,000 *
Distúrbios de comportamento	48,1	51,9	0,339
Dificuldades de aprendizagem	25,9	74,1	0,000 *
Doença crónica	63,0	37,0	0,000 *

* $p \leq 0,05$

Verifica-se que, neste grupo, a proporção de professores que considera a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE quando comparados com os que a consideram boa ou suficiente é mais elevada e estatisticamente significativa em quase todas as dimensões de ensino. Excetua-se as dimensões **sobredotação cognitiva** e **distúrbios de comportamento** em que a

diferença não é estatisticamente significativa. Verifica-se igualmente que nos itens **deficiência motora** e **dificuldades de aprendizagem**, a proporção de professores sem formação no âmbito das NEE que consideram a sua formação como sendo boa ou suficiente é significativamente mais elevada do que os que a consideram como sendo fraca ou nula.

Pelo que anteriormente foi referido, valida-se esta hipótese na maioria dos itens apresentados.

H2 – A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE.

Para testar esta hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação no âmbito das NEE (n=36) e professores sem formação no âmbito das NEE (n=54). Os resultados do teste Mann-Whitney podem ser apreciados na tabela que se segue, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 15 – Hipótese 2: significância do teste de Mann-Whitney

	Com formação		Sem formação		Sig.
	M	DP	M	DP	
Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual	2,94	,583	2,65	,555	0,030*
Identificar alunos com N.E.E.	3,03	,609	2,43	,602	0,000*
Avaliar alunos com N.E.E.	2,56	,809	2,06	,596	0,003*
Intervir juntos de alunos com N.E.E.	2,86	,683	2,57	,499	0,049*

* $p \leq 0,05$

No que se refere a **colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual**, os professores com formação em NEE consideram-se mais aptos do que os professores sem formação em NEE (2,94 versus 2,65). Para o item **identificar alunos com NEE**, os professores com formação em NEE consideram-se mais aptos do que os professores sem formação em NEE (3,03 versus 2,43). Quanto a **avaliar alunos com NEE**, os professores com formação em NEE consideram-se mais aptos do que os professores sem formação em NEE (2,56 versus 2,06). Em relação a **intervir juntos de alunos com NEE**, os professores com formação em NEE consideram-se mais aptos do que os professores sem formação em NEE (2,86 versus 2,57). Deste modo, valida-se esta hipótese.

H3 – O contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE.

Para testar esta hipótese, foram tidos em conta dois grupos de docentes: professores com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial (n=13) e professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=22). Os resultados do teste Mann-Whitney podem ser apreciados na tabela que se segue, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 16 – Hipótese 3: significância do teste de Mann-Whitney

	Inicial		Contínua e/ou especializada		Sig.
	M	DP	M	DP	
Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual	2,69	,480	3,14	,560	0,026*
Identificar alunos com N.E.E.	2,92	,494	3,14	,640	0,291
Avaliar alunos com N.E.E.	1,92	,494	2,95	,722	0,000*
Intervir juntos de alunos com N.E.E.	2,38	,506	3,18	,588	0,001*

* $p \leq 0,05$

No que se refere ao item **colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual**, os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram-se mais aptos do que os professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial (3,14 versus 2,69). Para **avaliar alunos com NEE**, os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram-se mais aptos do que os professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial (2,95 versus 1,92). No que diz respeito a **intervir junto de alunos com NEE**, os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram-se mais aptos do que os professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial (3,18 versus 2,38).

Pelo que anteriormente foi referido e tendo em conta os dados apresentados na tabela 16, pode verificar-se que se valida esta hipótese parcialmente, uma vez que em relação ao item **identificar alunos com NEE**, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

H4 – A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE.

Para testar esta hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação no âmbito das NEE (n=36) e professores sem formação no âmbito das NEE (n=54). Os resultados do teste do Qui-quadrado de independência podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 17 – Hipótese 4: testes do Qui-quadrado

	Valor	df	Sig.
Pearson Chi-Square	,012	1	,914
Continuity Correction	,000	1	1,000
Likelihood Ratio	,012	1	,914
Linear-by-Linear Association	,011	1	,915
N of Valid Cases	90		

Tabela 18 – Hipótese 4: dificuldades de relacionamento dos professores com alunos com NEE vs formação dos professores no âmbito das NEE

Dificuldades de relacionamento	Formação NEE		Total	
	Sim	Não		
Sim	Freq.	7	11	18
	% Dificuldades	38,9%	61,1%	100,0%
	% Formação NEE	19,4%	20,4%	20,0%
	% do Total	7,8%	12,2%	20,0%
Não	Freq.	29	43	72
	% Dificuldades	40,3%	59,7%	100,0%
	% Formação NEE	80,6%	79,6%	80,0%
	% do Total	32,2%	47,8%	80,0%
Total		36	54	90
% Dificuldades		40,0%	60,0%	100,0%
% Formação NEE		100,0%	100,0%	100,0%
% do Total		40,0%	60,0%	100,0%

Verifica-se que a proporção de professores que sentem dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com os alunos NEE é mais elevada nos professores sem formação no âmbito NEE (20,4% vs 19,4%), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 0,012$, $p=0,914$. Assim sendo, não se valida esta hipótese.

H5 – O contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE.

Para testar esta hipótese, foram tidos em conta dois grupos de docentes: professores com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial (n=13) e professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=22). Os resultados do teste do Qui-quadrado de independência podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 19 – Hipótese 5: testes do Qui-quadrado

	Valor	df	Sig.
Pearson Chi-Square	4,406	1	,075 *
Continuity Correction	2,761	1	,097
Likelihood Ratio	4,301	1	,038
Fisher's Exact Test			,075
N of Valid Cases	35		

* $p \leq 0,10$

Tabela 20 – Hipótese 5: dificuldades de relacionamento dos professores com alunos com NEE vs contexto de formação dos professores no âmbito das NEE

Dificuldades de relacionamento	Formação NEE		
	Inicial	Contínua e/ou especializada	Total
Sim			
Freq.	5	2	7
% Dificuldades	71,4%	28,6%	100,0%
% Formação NEE	38,5%	9,1%	20,0%
% do Total	14,3%	5,7%	20,0%
Não			
Freq.	8	20	28
% Dificuldades	28,6%	71,4%	100,0%
% Formação NEE	61,5%	90,9%	80,0%
% do Total	22,9%	57,1%	80,0%
Freq.	13	22	35
% Dificuldades	37,1%	62,9%	100,0%
% Formação NEE	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	37,1%	62,9%	100,0%

Verifica-se que a proporção de professores que sentem dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com os alunos NEE é mais elevada nos

professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial (38,5% vs 9,1%), sendo a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 4,406, p=0,075$.

Com base no que foi referido relativamente a esta hipótese, verifica-se que esta se encontra validada.

H6 – Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE sentem mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial.

Para testar esta hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=22) e professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=67) (professores sem qualquer formação em NEE e professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial). Nesta hipótese são apenas considerados 89 sujeitos, uma vez que um deles, apesar de ter referido que tinha formação no âmbito das NEE, não especificou o contexto. Os resultados do teste do Qui-quadrado de independência podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 21 – Hipótese 6: testes do Qui-quadrado

	Valor	df	Sig.
Pearson Chi-Square	9,331	1	,002*
Continuity Correction	7,864	1	,005
Likelihood Ratio	9,267	1	,002
Fisher's Exact Test			,005
N of Valid Cases	89		

* $p \leq 0,10$

Tabela 22 – Hipótese 6: dificuldades de relacionamento dos professores com alunos com NEE vs formação específica dos professores no âmbito das NEE

Dificuldades	Formação NEE		Total
	Sem formação contínua e/ou especializada	Contínua e/ou especializada	
Sim			
Freq.	46	7	53
% Dificuldades	86,8%	13,2%	100,0%
% Formação NEE	68,7%	31,8%	59,6%
% do Total	51,7%	7,9%	59,6%
Não			
Freq.	21	15	36
% Dificuldades	58,3%	41,7%	100,0%
% Formação NEE	31,3%	68,2%	40,4%

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

% do Total	23,6%	16,9%	40,4%
Freq.	67	22	89
% Dificuldades	75,3%	24,7%	100,0%
% Formação NEE	100,0%	100,0%	100,0%
% do Total	75,3%	24,7%	100,0%

Verifica-se que a proporção de professores que sentem dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial é mais elevada nos professores sem formação contínua e/ou especializada em NEE (68,7% vs 31,8%), sendo a diferença estatisticamente significativa, $\chi^2(1) = 9,331$, $p=0,002$. Tendo em conta o que anteriormente foi referido, esta hipótese encontra-se validada.

H7 – As dificuldades sentidas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial estão relacionadas com o local onde a receberam (escola de formação inicial).

Para testar a hipótese, categorizou-se os sujeitos inquiridos em dois grupos: professores com escola de formação inicial na Região Autónoma dos Açores (n=56) e professores com formação inicial em Portugal continental (n=33). Os resultados do teste do Qui-quadrado de independência podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 23 – Testes do Qui-quadrado para a hipótese 7

	Valor	df	Sig.
Pearson Chi-Square	,363	1	,547
Continuity Correction	,144	1	,704
Likelihood Ratio	,365	1	,545
Linear-by-Linear Association	,359	1	,549
N of Valid Cases	89		

Tabela 24 – Hipótese 7: dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial vs escola de formação inicial

		Deficiente formação		Total
		Sim	Não	
Região Autónoma dos Açores	Freq.	32	24	56
	% Escola	57,1%	42,9%	100,0%
	% Deficiente...	60,4%	66,7%	62,9%
	% do Total	36,0%	27,0%	62,9%

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

	Freq.	21	12	33
Portugal continental	% Escola	63,6%	36,4%	100,0%
	% Deficiente...	39,6%	33,3%	37,1%
	% do Total	23,6%	13,5%	37,1%
	Freq.	53	36	89
	% Escola	59,6%	40,4%	100,0%
	% Deficiente...	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	59,6%	40,4%	100,0%

Verifica-se que a proporção de professores que sentem mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial é mais elevada nos professores das escolas de formação inicial de Portugal continental (63,6% vs 57,1%), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $\chi^2 (1) = 0,363$, $p=0,547$. Desta forma, esta hipótese em questão não é validada.

H8 – Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram necessitar de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

Para testar esta hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=22) e professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=67) (professores sem qualquer formação em NEE e professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial). Nesta hipótese são apenas considerados 89 sujeitos, uma vez que um deles, apesar de ter referido que tinha formação no âmbito das NEE, não especificou o contexto. Os resultados do teste do Qui-quadrado de independência podem ser apreciados na tabela que se segue.

Tabela 25 – Hipótese 8: testes do Qui-quadrado

	Valor	Df	Sig.
Pearson Chi-Square	13,284	1	,000 *
Likelihood Ratio	11,541	1	,001
Linear-by-Linear Association	13,612	1	,000
N of Valid Cases	89		

* $p \leq 0,05$

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspetiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

Tabela 26 – Hipótese 8: necessidades de formação dos professores no âmbito das NEE vs formação dos professores no âmbito das NEE

Necessita de formação		Formação NEE		Total
		Sem formação contínua e/ou especializada	Contínua e/ou especializada	
Sim	Freq.	45	5	50
	% Necessita...	90,0%	10,0%	100,0%
	% Formação NEE	67,2%	22,7%	56,2%
	% do Total	50,6%	5,6%	56,2%
Não	Freq.	22	17	39
	% Necessita...	56,4%	43,6%	100,0%
	% Formação NEE	32,8%	77,3%	43,8%
	% do Total	24,7%	19,1%	43,8%
Freq.		67	22	89
% Necessita...		75,3%	24,7%	100,0%
% Formação NEE		100,0%	100,0%	100,0%
% do Total		75,3%	24,7%	100,0%

Verifica-se que a proporção de professores que consideram necessitar de formação na área de educação especial, no sentido da educação inclusiva, é significativamente mais elevada nos professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (67,2% vs 22,7%), $\chi^2(1) = 13,284$, $p=0,000$, pelo que se valida esta hipótese.

H9 – A formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas perceções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE.

H9.1 – Os professores com formação no âmbito das NEE revelam melhores perceções do que os professores sem formação no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

Para testar esta sub-hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação no âmbito das NEE (n=36) e professores sem formação no âmbito das NEE (n=54). Os resultados do teste t de Student podem ser apreciados na tabela que se segue, tendo sido encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 27 – Sub-hipótese 9.1: percepções dos professores acerca da inclusão vs formação dos professores no âmbito das NEE

	Com formação		Sem formação		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Percepções	2,20	,23	2,35	,27	0,009 *

* $p \leq 0,05$

Verifica-se, portanto, que relativamente às percepções, os professores sem formação em NEE obtêm valores mais elevados nesta escala do que os professores com formação em NEE (2,35 vs 2,20), pelo que não se confirma a hipótese formulada.

H9.2 – Os professores com formação no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação no âmbito das NEE.

Para testar esta sub-hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação no âmbito das NEE (n=36) e professores sem formação no âmbito das NEE (n=54). Os resultados do teste t de Student podem ser apreciados na tabela que se segue, verificando-se que, apesar de se registarem valores superiores no grupo de professores com formação no âmbito das NEE (3,71 vs 3,62), as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, $t(88) = 0,930$, $p=0,355$. Assim sendo, esta hipótese não se confirma.

Tabela 28 – Sub-hipótese 9.2: atitudes dos professores face à inclusão vs formação dos professores no âmbito das NEE

	Com formação		Sem formação		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Atitudes	3,71	,47	3,62	,43	0,355

H10 – A formação específica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas percepções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE.

H10.1 – Os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam melhores percepções do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE.

Para testar esta sub-hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE

(n=22) e professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=67) (professores sem qualquer formação em NEE e professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial). Os resultados do teste t de Student podem ser apreciados na tabela que se segue, tendo sido encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 29 – Sub-hipótese 10.1: perceções dos professores sobre a inclusão vs formação contínua e/ou especializada dos professores no âmbito das NEE

	Sem formação		Com formação		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Perceções	2,34	,27	2,16	,18	0,001 *

* $p \leq 0,05$

A partir destes dados, verifica-se que ao nível das perceções, os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE obtêm valores mais elevados nesta escala do que os professores com formação contínua e /ou especializada em NEE (2,34 versus 2,16). Assim sendo, a hipótese não é validada.

H10.2 – Os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE.

Para testar esta sub-hipótese, os sujeitos inquiridos foram categorizados em dois grupos: professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=22) e professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE (n=67) (professores sem qualquer formação em NEE e professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial). Os resultados do teste t de Student podem ser apreciados na tabela que se segue, tendo sido encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 30 – Sub-hipótese 10.2: atitudes dos professores face à inclusão vs formação contínua e/ou especializada dos professores no âmbito das NEE

	Sem formação		Com formação		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Atitudes	3,62	,42	3,80	,51	0,099 *

* $p \leq 0,10$

A partir dos dados da tabela 30, pode verificar-se que os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE obtêm valores mais elevados nesta escala do que os professores sem formação em NEE (3,80 vs 3,62). Assim sendo, e pelo que anteriormente foi referido, valida-se esta hipótese.

Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel

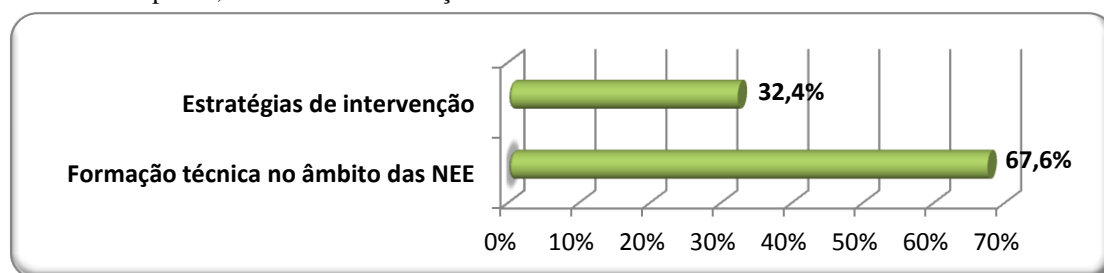
No questionário utilizado para a recolha de dados, uma das questões era de carácter aberto, implicando, por parte dos inquiridos, uma resposta aberta, escrevendo o que entendessem conforme o que era solicitado. Nesta questão, era pedido que os professores especificassem a formação de que necessitavam na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva. Da totalidade dos sujeitos inquiridos, 47% responderam a esta questão. De seguida serão apresentados os dados referentes à análise das respostas dos docentes, as quais se encontram na íntegra no anexo 5, já mencionado.

Tabela 31- Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva.

TEMA: Necessidades de formação					
Categorias	Subcategorias	Itens	Frequência	(%)	
Formação técnica no âmbito das NEE	Identificação de alunos com NEE	• “Formação para saber (...) identificar crianças com NEE”.	2		
			2	2,9%	
	Avaliação de alunos com NEE	• “Avaliar alunos com NEE”.	1		
			1	1,5%	
	Gestão curricular	• “Adaptações curriculares”.	3		
		• (...) como planificar de forma a que o aluno se sinta parte integrante da turma”.	1		
		• “Colaborar na elaboração do PEI”.	1		
			5	7,4%	
	Conhecimento acerca das diferentes tipologias de NEE	• “Formação nas diferentes áreas das NEE, de uma maneira geral.”	4		
		• “Deficiência visual.”	8		
		• “Deficiência auditiva.”	8		
		• “Formação ao nível da sobredotação (...)”.	2		
		• “Formação no âmbito da deficiência mental (...)”.	2		
		• “Dificuldades de aprendizagem”.	4		
		• “Dificuldades (...) na linguagem.”	1		
• “Todos os anos tenho alunos com (...) distúrbios do comportamento, talvez necessite de formação nesta área (...)”.		4			
• “A prática motora nos alunos com NEE.”		2			
• “Alunos com Síndrome de Down (...)”.		1			
• “Alunos com (...) Síndrome de Asperger (...)”.		1			
	• “Alunos (...) autistas (...)”.	1			
		38	55,9%		
Estratégias de intervenção	Organização do trabalho em função de todos os alunos	• “Diferenciação pedagógica.”	2		
		• “Estratégias para a inclusão dos alunos com NEE e estratégias que promovam a aceitação e colaboração dos outros alunos”.	6		
		8	11,8%		
	Organização do trabalho em função dos alunos com NEE	• “Recursos didáticos existentes, (...)”.	1		
• “Como intervir junto de alunos com NEE.”		13			
		14	20,6%		

Realizada a análise de conteúdo às produções escritas dos inquiridos, pode verificar-se através da informação apresentada no quadro acima que as respostas à questão aberta foram agrupadas em duas categorias distintas. São elas formação técnica no âmbito das NEE e estratégias de intervenção. Do total dos docentes que responderam à questão, 67,6% referiram sentir necessidades de formação técnica no âmbito das NEE e 32,4% no que diz respeito a estratégias de intervenção, tal como se pode verificar através da análise do gráfico que se segue.

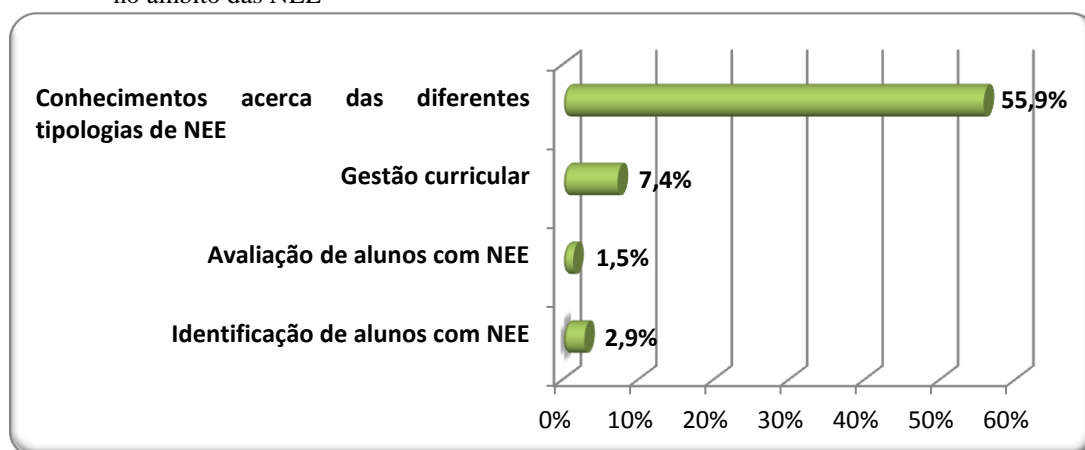
Gráfico 1 - Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva



Perante a riqueza e diversidade das respostas apresentadas, para cada um das categorias delineadas, foram criadas diferentes subcategorias. Começando pela categoria **formação técnica no âmbito das NEE**, foram criadas quatro subcategorias: identificação de alunos com NEE, avaliação alunos com NEE, gestão curricular e, por fim, conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE.

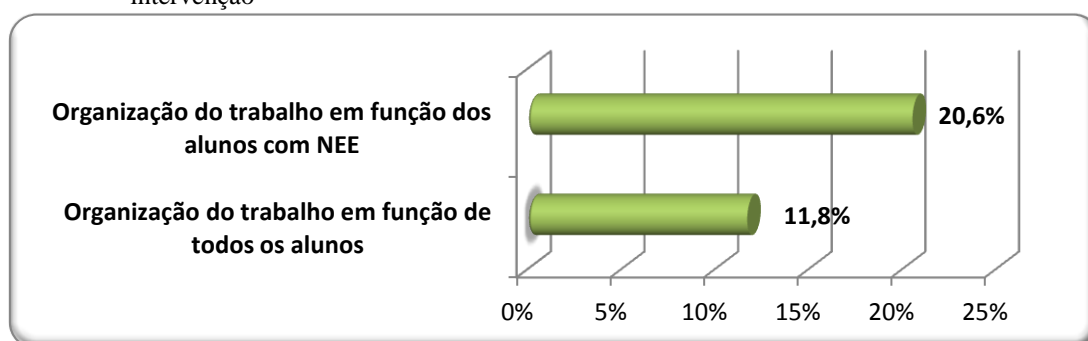
Destas quatro subcategorias, mais de metade dos professores inquiridos, 55,9%, apontam para a necessidade de aprofundamento de conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE. Nesta subcategoria, verifica-se que, de acordo com os dados da tabela anterior, das lacunas referidas pelos docentes, o destaque vai para as deficiências visual e auditiva. Relativamente à subcategoria gestão curricular, 7,4% dos docentes revelam lacunas neste sentido, nomeadamente ao nível da planificação do trabalho e da elaboração de documentos orientadores, tais como o PEI dos alunos com NEE. Em termos de identificação e avaliação de alunos com NEE, afirmam necessitar de formação 2,9% e 1,5% dos docentes, respetivamente, como se pode ver no gráfico 2.

Gráfico 2 - Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos ao nível da formação técnica no âmbito das NEE



Quanto à categoria **estratégias de intervenção**, as respostas dadas pelos docentes conduziram à criação de duas subcategorias: organização do trabalho em função de todos os alunos e organização do trabalho em função dos alunos com NEE. A análise do gráfico 3 revela que, dos docentes que referiram necessitar de formação ao nível das estratégias de intervenção, uma grande percentagem, 20,6%, revelou uma maior preocupação relativamente à organização do trabalho apenas em função dos alunos com NEE, nomeadamente ao nível dos recursos didáticos e metodologias mais adequadas para intervir junto destes alunos. Uma menor percentagem dos professores, 11,8%, revelou necessitar de formação quanto à organização do trabalho em função de todos os alunos da turma, no sentido de promover a inclusão das crianças com NEE.

Gráfico 3- Necessidades de formação referidas pelos professores inquiridos ao nível das estratégias de intervenção



2. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados no ponto anterior, irá proceder-se já de seguida à discussão dos mesmos, procurando estabelecer uma relação entre os objetivos, as hipóteses definidas para a realização deste estudo e os resultados obtidos e, sempre

que possível, com a literatura consultada. É referido sempre que possível no sentido em que, apesar de haver muitos estudos acerca da formação de professores relacionada com a questão da inclusão, a verdade é que, apesar de se ter aprofundado a pesquisa, não foram encontradas investigações que fossem ao encontro de algumas das hipóteses definidas, pela particularidade e especificidade das variáveis utilizadas. As variáveis utilizadas na maioria dos estudos consultados acerca da temática da formação de professores relacionavam-se com aspetos como a idade, o género, o tempo de serviço, contrariamente ao que se verifica nesta investigação, como já de seguida se comprovará.

Tomando como ponto de partida o primeiro objetivo geral, verificar que tipo de formação os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel consideram mais adequada na preparação para a educação inclusiva, foram definidos cinco objetivos específicos. Relativamente ao primeiro objetivo específico, verificar de que forma os professores consideram a sua formação inicial para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva, formulou-se a hipótese **os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem recebido ou não formação no âmbito das NEE**, a qual foi validada na medida em que os sujeitos inquiridos consideram que a formação inicial que receberam é fraca ou nula na preparação para o atendimento a crianças e jovens com NEE, na maioria dos itens definidos.

Connor e Ferri (2007) partilham a mesma perspetiva quando referem que os professores não possuem preparação para trabalharem com alunos com NEE. Para que eles adquiram tal formação de uma forma eficaz, necessitam de receber formação específica liderada por professores que tenham praticado a escola inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002; Angelides, 2008).

Relativamente ao segundo objetivo específico, compreender se o facto dos professores possuírem formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação (inicial ou específica) influenciam as competências para trabalharem com alunos com NEE, assim como o relacionamento pessoal e pedagógico com estes alunos, definiram-se quatro hipóteses. A primeira hipótese, **a formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE**, é

confirmada pelos resultados obtidos no presente estudo, pois os valores encontrados são estatisticamente significativos. Os resultados obtidos nesta hipótese corroboram resultados de estudos como o de Monteiro (2000) e o de Oliveira (2009), uma vez que apontam para o facto de que ainda há muito a fazer para que os professores que iniciam a sua profissão possam gerir, com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta. Ou seja, estes autores acabam por referir os docentes que terminam a sua formação inicial não se sentem aptos para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva.

Outros estudos neste âmbito revelam que este último grupo de docentes são menos eficazes na definição de estratégias de intervenção para trabalhar com NEE, (Smith, 2000; Hammond & Ingalls, 2003), necessitando, desta forma, de mais suporte tanto ao nível de mais recursos como ao nível de mais formação do que os professores com formação no âmbito das NEE (Mastin, 2010).

Quanto à segunda hipótese, **o contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE**, conclui-se que se confirma parcialmente, pois os professores com formação especializada e/ou contínua em NEE consideram-se mais aptos neste sentido, à exceção de um dos itens definidos.

Estes resultados demonstram que, no geral, os docentes com formação contínua e/especializada em NEE se sentem mais aptos para trabalharem com alunos com NEE do que os docentes com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial. Verifica-se, desta forma que a formação inicial não prepara devidamente os professores quanto às competências necessárias para as práticas inclusiva (Morgado 2003). Outros estudos desenvolvidos neste âmbito demonstram que este tipo de formação está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de alunos com NEE (Monteiro, 2000; Oliveira, 2009).

É neste sentido que a formação contínua assume um papel preponderante no aumento da autoconfiança dos professores aquando da intervenção junto de alunos com NEE, uma vez que essa formação promove competências e conhecimentos ao nível da prática pedagógica (Leitão, 2007).

Como terceira hipótese definiu-se que **a formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE**, tendo-se verificado que esta não se confirma, na medida em que, apesar dos professores que referem não ter formação no âmbito das NEE revelarem mais dificuldades no relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE do que os professores com esta formação, as diferenças registadas não são significativas. Estes dados vêm contrariar Oliveira (2009) quando refere que a carência de formação referida pelos professores no seu estudo se encontra relacionada com as dificuldades que sentem na sua prática pedagógica para lidarem com alunos com NEE.

Quanto à quarta e última hipótese definida para este objetivo específico, **o contexto de formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE**, verifica-se que os professores com formação em NEE apenas em contexto de formação inicial sentem mais dificuldades no relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE do que os professores que possuem formação especializada e/ou contínua na área aqui em questão, confirmando-se esta hipótese. Relativamente a esta hipótese, não foram encontrados estudos com as variáveis formação de professores e relacionamento pessoal pedagógico com alunos com NEE.

Quanto ao terceiro objetivo específico, verificar se a formação específica no âmbito das NEE condiciona as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão, definiu-se como hipótese, **os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE sentem mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial**. Os resultados deste estudo mostram que os sujeitos inquiridos sem formação contínua e/ou especializada ao nível das NEE revelavam mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial, concluindo-se, portanto, a validade desta hipótese.

Oliveira (2009) confirma estes resultados num estudo em que constatou que no que respeita à formação de professores, em especial no que concerne à de carácter inicial, ainda há muito a fazer para que os docentes que iniciam a sua profissão possam gerir,

com alguma segurança, as múltiplas questões que a educação inclusiva levanta. Esta autora refere que essa carência de formação referida pelos professores encontra-se relacionada com as dificuldades que sentem na sua prática pedagógica para lidarem com alunos com NEE e, conseqüentemente, para tornarem o princípio da inclusão uma realidade. Também Paiva (2012) concluiu no seu estudo que os docentes sem formação específica para trabalharem com alunos com NEE referem que as dificuldades que sentem atribuem o problema da inclusão ao facto de não possuírem esta formação.

Para o quarto objetivo específico, perceber se existe relação entre as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial e a escola de formação inicial, definiu-se como hipótese **as dificuldades sentidas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial estão relacionadas com o local onde a receberam (escola de formação inicial)**, a qual não se verificou. Perante estes resultados, parece legítimo afirmar-se que as dificuldades sentidas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial não estão relacionadas com o local onde a receberam, ou seja, com a escola de formação inicial.

Em relação ao quinto objetivo específico, verificar se a formação no âmbito das NEE e se o contexto desta formação condicionam a necessidade de formação na área da educação especial, definiu-se como hipótese **os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram necessitar de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva**, tendo-se verificado que esta se confirma, pois os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam sentir mais necessidade de formação a este nível.

Rodrigues (2003) vem ao encontro destes resultados quando refere que a formação inicial de professores revela lacuna relativamente a aspetos relacionados com a intervenção educativa junto de alunos com NEE, visto alguns professores ainda continuarem a manifestar falta de formação para desenvolverem práticas inclusivas e darem respostas adequadas a estes alunos, em contexto de sala de aula.

Neste sentido, estes professores revelam necessidades de formação ao nível da inclusão, pois é necessário que os docentes se sintam preparados e confiantes na definição e implementação de estratégias que facilitem a aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1998; Rodrigues, 2006; Leitão, 2007; Sanches & Teodoro, 2006). Ao encontro desta perspectiva, Correia (2003) aponta para o facto de que a formação específica e especializada é essencial para que os professores possam desenvolver competências no sentido de prestarem os apoios necessários a todos os alunos e responder adequadamente às características e necessidades de cada um.

Para o segundo objetivo geral, conhecer as perceções e as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel face à educação inclusiva, tendo em conta a sua formação, definiu-se como objetivo específico compreender se a formação dos professores no âmbito das NEE e se a formação específica a este nível influenciam as suas perceções e atitudes relativamente à inclusão de alunos com NEE. Assim sendo, foi delineada como hipótese **a formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas perceções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE**, tendo esta sido dividida em duas sub-hipóteses.

Relativamente à primeira sub-hipótese, **os professores com formação no âmbito das NEE revelam melhores perceções do que os professores sem formação no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE**, verificou-se que esta não se confirma, pois os professores sem formação em NEE obtêm valores mais elevados nesta escala do que os professores com formação em NEE. Relacionados com esta sub-hipótese e com as variáveis em questão, não foram encontrados estudos de modo a estabelecer comparações com os resultados obtidos.

A segunda sub-hipótese, **os professores com formação no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação no âmbito das NEE**, não se verifica neste estudo na medida em que as diferenças encontradas entre os dois grupos de docentes inquiridos não revelaram significância em termos estatísticos, apesar de se terem registado valores mais elevados nos professores com formação em NEE.

Loerman et al. (2007) parecem chegar à mesma conclusão quando refere que os professores podem ter sucesso na promoção da inclusão e atitudes inclusivas mesmo

sem formação para tal, desde que tenham competências de aprendizagem. No entanto, estes dados vêm contrariar os resultados obtidos por alguns investigadores, com estudos que indicam também que a formação de professores influencia as suas atitudes face à inclusão (Batsiou et al, 2008; Sharma & Loreman, 2008).

Para este segundo objetivo específico, foi ainda definida como hipótese **a formação específica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel no âmbito das NEE influencia significativamente as suas perceções e as suas atitudes relativas à inclusão de alunos com NEE**, a qual foi dividida em duas sub-hipóteses. A primeira sub-hipótese, **os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam melhores perceções do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE, relativamente à inclusão de alunos com NEE**, não se confirma pois os resultados obtidos demonstram que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE obtêm valores mais elevados do que os professores com formação contínua e/ou especializada em NEE. Relacionados com esta sub-hipótese e com as variáveis em questão, não foram encontrados estudos que permitissem a comparação com os resultados obtidos.

A segunda sub-hipótese, **os professores com formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE revelam atitudes mais favoráveis à prática da educação inclusiva do que os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE**, confirma-se na medida em que os sujeitos inquiridos com formação contínua e/ou especializada revelam atitudes mais favoráveis à prática da inclusão de alunos com NEE do que aqueles que não possuem essa formação.

Este resultado vai ao encontro do que afirmam autores como Rodrigues (2000), Silva (2002) e Vaz (2005) quando referem que, dada a sua forte relação com as atitudes dos professores, a variável habilitações literárias, à qual está associada a formação específica, é fundamental e deverá ser tida em conta na implementação da inclusão. Neste sentido, verifica-se que a formação especializada promove atitudes mais positivas (Wall, 2002; Webb, 2004; Mastin, 2010). Num estudo levado a cabo por Paiva (2008), verificou-se que os professores que possuíam formação especializada ou que tinham feito formação contínua na área das NEE, demonstraram atitudes mais positivas face a inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

Mais recentemente Paiva (2012) realizou um estudo em Portugal acerca da temática da formação de professores e das atitudes dos mesmos face à inclusão de alunos com NEE. Uma das conclusões a que chegou foi que os professores que possuem formação especializada ou formação contínua nesta área, revelam atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula. Assim, a formação especializada no âmbito NEE promove nos professores atitudes mais positivas face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, verificando-se que existe uma relação entre as atitudes dos professores e a formação especializada nesta área (Paiva, 2012).

Apresentados e devidamente comentados os resultados obtidos com as hipóteses formuladas, serão de seguida alvo de comentário os dados referentes à questão aberta que serviu de base para o estudo de carácter qualitativo deste trabalho de investigação. Tendo como objetivo geral identificar as necessidades de formação que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel sentem para trabalharem com alunos com NEE no sentido educação inclusiva, foi definido como objetivo específico fazer o levantamento das necessidades de formação dos professores para trabalharem com alunos com NEE no sentido da educação inclusiva.

Uma vez que os dados resultantes desta questão eram de natureza qualitativa, foi realizada uma análise de conteúdo, tal já foi referido. Para tal foram criadas duas categorias: **formação técnica no âmbito das NEE** e **estratégias de intervenção**, para as quais foram criadas subcategorias, devido à riqueza das respostas dadas. Assim, para a primeira categoria foram criadas as seguintes subcategorias: **identificação de alunos com NEE**, **avaliação de alunos com NEE**, **gestão curricular e conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE**. Para a segunda categoria, foram criadas duas subcategorias: **organização do trabalho em função de todos os alunos** e **organização do trabalho em função dos alunos com NEE**.

Após a análise das produções escritas dos professores acerca desta questão, verificou-se que a maioria dos docentes revelou necessitar de formação ao nível da categoria **formação técnica no âmbito das NEE**, com destaque para a necessidade de aprofundarem **conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE**. Alguns autores apontam para a necessidade que os professores sentem em aprofundar conhecimentos acerca das problemáticas apresentadas pelos alunos com NEE, com o

intuito de atenderem com mais eficácia às necessidades pedagógicas específicas de cada um (Marchesi, 2001; Sanches, 2001; Cortesão 2004; Morgado, 2004).

Dentro desta subcategoria verificou-se uma maior incidência das respostas nas deficiências visual e auditiva, o que poderá estar relacionado com os dados da tabela 4 (classificação da formação inicial para ensinar alunos com NEE), na qual se verifica que os valores mais baixos vão precisamente para estas deficiências. Neste sentido, uma vez que os docentes consideram que a sua formação inicial para trabalharem com alunos com problemas ao nível da audição e da visão é fraca ou nula, é perfeitamente compreensível que afirmem necessitar de formação neste âmbito.

Em relação à segunda categoria, constatou-se que a maioria dos docentes consideram necessitar mais de formação ao nível da **organização do trabalho em função dos alunos com NEE** do que ao nível da **organização do trabalho em função de todos os alunos**. Aqui verifica-se uma maior preocupação dos professores em relação ao trabalho desenvolvido junto dos alunos com NEE e não tanto com todos os alunos da turma. Este sentimento poderá estar relacionado com o facto dos professores revelarem lacunas ao nível da sua formação para trabalharem com alunos com NEE, tal como nos mostra o estudo de Oliveira (2009). De referir que algumas das categorias e subcategorias definidas vão ao encontro de estudos realizado por Silva (2008) acerca das necessidades de formação dos professores decorrentes da inclusão de alunos com NEE, tal como mostra o quadro 2.

Capítulo IV – Conclusões

A realização deste estudo teve como base a investigação acerca da questão da formação de professores relacionada com a educação inclusiva. Tendo em conta a complexidade e diversidade dos problemas apresentados pelos alunos com NEE ao longo do seu percurso escolar e a importância da formação dos professores no atendimento adequado a estas crianças, é imprescindível que se produza mais investigação e conhecimentos, para se proceder a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos. Foi precisamente com este intuito que se desenvolveu este trabalho de investigação que, terá como objetivo prestar um humilde contributo no aprofundamento da temática da formação de professores para a inclusão educativa de alunos com NEE.

O levantamento das perceções e das atitudes dos docentes relativamente à inclusão destes alunos é essencial, para que a escola possa efetivar a filosofia da inclusão. Não basta colocar os alunos com NEE em salas de aulas e em escolas regulares se depois os docentes que com eles trabalham, não partilham dos ideais inclusivos, pois deste modo os alunos nunca alcançarão o sucesso.

Assim, com a realização deste trabalho investigativo não foi objetivo determinar simplesmente as perceções e as atitudes dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel, mas procurar determinar estas perceções e atitudes, relacionando-as com a formação de professores. Foi ainda definido com objetivo verificar se os docentes inquiridos se consideravam preparados para desenvolverem um trabalho adequado junto dos alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva. Por fim, procurou fazer-se o levantamento das necessidades de formação destes docentes na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva dos alunos com NEE.

Deste modo, atendendo aos objetivos definidos e às hipóteses formuladas neste estudo que incidiu sobre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer na ilha de S. Miguel, foram registadas as seguintes conclusões:

- a) De um modo geral, os professores consideram a sua formação inicial como sendo fraca ou nula para ensinar alunos com NEE, independentemente de terem ou não formação no âmbito das NEE.
- b) A formação no âmbito das NEE influencia significativamente as competências dos professores para trabalharem com alunos com NEE, nomeadamente na colaboração na execução do Projeto Educativo Individual, na identificação e na avaliação de alunos com NEE e na intervenção junto destes alunos. Verificaram-se valores mais elevados nas competências para o desenvolvimento de um trabalho adequado juntos de alunos com NEE no grupo dos professores com formação no âmbito das NEE.
- c) O contexto de formação dos professores no âmbito das NEE influencia significativamente as suas competências para trabalharem com alunos com NEE, nomeadamente na colaboração na elaboração do Projeto Educativo Individual, na avaliação de alunos com NEE e na intervenção juntos destes alunos. Não se verifica o mesmo relativamente à identificação de alunos com NEE.

- d) A formação dos professores no âmbito das NEE parece não influenciar o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE, uma vez que não se registaram níveis de significância entre os professores com formação ao nível das NEE e os professores sem formação ao nível das NEE.
- e) Contrariamente ao facto de possuírem ou não formação no âmbito da NEE, o contexto de formação dos professores no âmbito das NEE (se foi apenas em contexto de formação inicial ou se foi em contexto de formação contínua e/ou especializada) influencia o relacionamento pessoal e pedagógico com alunos com NEE, uma vez que se verifica que os professores com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial sentam mais dificuldades neste relacionamento do que os professores com formação contínua e/ou especializada ao nível das NEE, sendo esta diferença significativa.
- f) Os professores sem formação contínua e/ou especializada, ou seja, os professores sem qualquer formação no âmbito das NEE e os professores com formação no âmbito das NEE apenas em contexto de formação inicial, sentem mais dificuldades na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial do que os docentes com formação contínua e/ou especializada em NEE.
- g) As dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido a deficiente formação inicial não estão relacionadas com o local onde receberam esta formação. Por outras palavras, não existe relação entre estas dificuldades e a escola de formação inicial.
- h) Os professores sem formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE consideram necessitar de formação na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva, contrariamente ao docentes com esta formação.
- i) A formação dos professores no âmbito das NEE (o facto de possuírem ou não formação no âmbito das NEE) não influencia significativamente as suas perceções em relação à inclusão de alunos com NEE, verificando-se o mesmo em relação às atitudes.
- j) A formação específica no âmbito das NEE (o facto de possuírem ou não formação contínua e/ou especializada no âmbito das NEE) não influencia significativamente as perceções dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE, não se verificando

o mesmo quanto às atitudes, pois os professores com formação específica apresentam valores mais elevados do que os professores sem formação específica no âmbito das NEE.

Neste estudo, foi também traçado como objetivo o levantamento das necessidades de formação dos professores na área da educação especial, no sentido da educação inclusiva. Desta análise às respostas dos sujeitos inquiridos, conclui-se que a maior parte aponta para o facto de necessitar de formação ao nível da formação técnica no âmbito das NEE, revelando especial preocupação em aprofundar conhecimentos acerca das diferentes tipologias de NEE. Ao nível das estratégias de intervenção, os professores referem necessitar mais de formação ao nível da organização do trabalho em função dos alunos com NEE.

Apresentadas as conclusões e tendo consciência de que este estudo apresenta limitações, é importante deixar algumas recomendações. Sendo a questão da educação inclusiva a filosofia pela qual se regem as escolas atuais, a questão da formação de professores assume um papel de grande importância, pois este profissional constitui um elemento fundamental na concretização efetiva de uma escola verdadeiramente inclusiva. A falta de preparação dos professores para a inclusão de alunos com NEE pode constituir um entrave na implementação da educação inclusiva pelo que se recomenda que se continuem a realizar e a aprofundar estudos na área da formação dos professores para a educação inclusiva de alunos com NEE.

Em relação a este estudo em particular, seria interessante ter em conta a variável conhecimento da legislação que atualmente rege a educação especial relativamente às atitudes e às perceções. Seria igualmente interessante verificar em que medida o conhecimento acerca desta legislação influencia a preparação para a implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Um outro aspeto interessante seria o aprofundamento em relação ao contexto de formação em NEE, nomeadamente o contexto de formação inicial e o contexto de formação contínua e/ou especializada. Por último, seria importante comparar os professores com formação especializada e os professores com formação contínua, no sentido de se verificar se existem diferenças entre estes dois grupos de docentes relativamente a algumas das hipóteses formuladas.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2003). *Making special education inclusive*. London, David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), pp. 231-238.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 103-116.
- Ainscow, M. et alii. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Aguiar, J. (2009). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. Campinas, Papirus Editora
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilibrios.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In: Campos, B. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Porto Editora, pp. 21-31.
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), pp. 317-329.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

- Batista, A. (2009). *Educação Inclusiva: Necessidades de educação inclusiva de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em meio rural*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of greek and cyriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education* 12, pp. 201–19.
- Bénard da Costa, A. *et alii*. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal, fundamentos e sugestões. [Em linha]. Disponível em <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>>. [Consultado em 19/09/2011].
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Campos, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Porto Editora, pp.31-45.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 333-346.
- Connor, D. & Ferri, B. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), pp. 63-77.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp. 123-142.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto, Porto Editora.

- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.) Porto, Porto Editora.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas Especiais. In: Correia, L. (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora, pp. 11-16
- Correia, L. & Martins, A. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão, *Inclusão*, 1, pp. 15-29.
- Cortesão, L. (2004). Cruzando conceitos. In: Rodrigues, D. (Ed.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 58-72.
- Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusivas. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora
- Esteve, J. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In: Teixeira, M. (Ed.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto, ISET, pp. 81-112.
- Esteves, M. (2005). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2007). *Formação de Professores: das concepções às realidades. A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29.
- Estrela, M. et alii. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa, FPCE-UL/INAFOP/IEE.

- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. (2006). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In: Moreira, A.; Alves, M.; Garcia, R. (Ed.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. São Paulo, Junqueira e Martin Editores, pp. 27-64.
- Flores, M.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, pp. 11-32
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures, Lusociência.
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), pp. 24-30.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp.77-91.
- Hegarty, S. (2006). "Inclusão e Educação Para Todos: parceiros Necessários", in Rodrigues, D. (Ed.) *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa, FMH Edições, pp. 67-73.
- Hill, M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário (2.ª ed.)*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In: Sim-Sim, I. (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores, pp. 9-25.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Mira-Sintra, edição do autor.

- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca, Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leitão, L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Lima, L. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In Vala, J. & Monteiro, M. (Ed.), *Psicologia social*. (5ª ed.). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga, Edições APPCDM distrital de Braga.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre service teacher attitudes towards inclusive education. In: Loreman, T. (Ed.). *Seven Pillars of Support for inclusive Education. Moving from “Why?” to “How?”* 3(2). [Em linha]. Disponível em <<http://www.wholeschooling.net>>. [Consultado em 06/09/1999].
- Mattos, E. (2004). Educação Inclusiva: Reflexões sobre inclusão e inclusão total. *Inclusão*, 5, pp. 50-61.
- Madureira, I.; Leite, T. (2000). Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In: Estrela, A.; Ferreira, J. (Org.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE.
- Madureira, I.; Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp. 77-91.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mastin, D. (2010). *General and special education teachers' attitudes toward inclusion of down syndrome students*. EUA, UMI, Proquest.

- Meijer J. (2003). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. [Em linha]. Disponível em <<http://www.europeanagency.org>>. [Consultado em 27/08/2011].
- Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, Ediciones Algibe.
- Minke, K., *et alli*. (1996). Teachers` Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform. *Journal of Special Education*, 30(2), pp. 152-185
- Mogarro, M. (2009). A formação de professores primários em Portugal: permanências e mudanças. *Ricerche Pedagogiche*, 32, pp. 131-142.
- Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado Universidade do Minho, I.E.P.
- Morgado, J. (2003), *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- Um desafio para os professores*. Lisboa, Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.
- OCDE (1995) *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: ambições, teorias e práticas*. Coimbra, SPRC.
- Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores. Teoria e praxis*. Braga, Universidade do Minho.
- Paiva, F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula*. Tese em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA.

- Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Pereira, L. (1993): *Evolução Histórica da Educação Especial*, In Pereira, L. (Ed.). *Integração Escolar, Colectânea de Textos*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp.9-11.
- Pereira, F. (2004). *Políticas e práticas educativas. O caso da educação especial e do apoio sócio-educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa, Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Pereira, C. (2005). *Gestão: Formação de Professores*. In: Ferreira, V. & Tavares, A. (Ed.), *Formação continuada pesquisa e saberes docentes*, pp.167-168.
- Pimenta, S. (2005). *O Estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* S. Paulo, Cortez.
- Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J.; Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa, Edições Colibri.
- Pletsch, M. (2009). *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. *Educ. Rev.*, 33. [Em linha]. Disponível em < <http://www.scielo.br>>. [Consultado em 03/01/2012].
- Pombo, O. (2002). *A escola, a recta e o Círculo*. Lisboa, Relógio d'Água.
- Ponte, J. (2005). *O processo de bolonha e a formação dos professores em Portugal*. In: Serralheiro, J. (Ed). *O professor de bolonha e a formação de professores portugueses*. Porto, Profedições, pp.63-73.
- Proença, J. (2008). *Formação Inicial de Professores de Educação Física: Testemunho e Compromisso*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Quivy, R., & Capenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa, Gradiva

- Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública. Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, face à Inclusão de Jovens com NEE*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Rodrigues, A. (2006). Análises de práticas e de necessidades de formação. *Ciências da Educação*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva – Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, pp.7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In: D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, pp. 13-34.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Lisboa, FEEL.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto, Porto Editora, pp. 6-20.
- Sá, E. (2008). *Textos com educação*. Coimbra, Almedina.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto, Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-156.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Santos, J. (2007). *Ensinar-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa, Assírio e Alvim.

- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Tese de Mestrado, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1996). Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958 – 1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children* 63 (1), pp. 59-74.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, pp, 35-50.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, pp. 773-785.
- Silva, M. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. [Em linha]. Disponível em <<http://www.teses.usp.br>>. [Consultado em 21/03/2012].
- Silva, M. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, pp. 33-48.
- Silva, M. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, pp. 51-60.
- Silva, M. (2008). Inclusão e formação docente. *EcoS*, 10(2), pp. 479-498.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona da Educação*, 13, p. 151.
- Simões, A. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. *Revista O Professor*, 70 (3), pp. 17-19.

- Simon, J. (2000): *A Integração Escolar das Crianças Deficientes* (2nd ed). Lisboa: Edições ASA.
- Smith, M. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84(613), 54-60.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa, Assírio e Alvim.
- Tejada Fernadéz, J. (2009). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2). [Em linha]. Disponível em <<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435>>. [Consultado em 07/06/2012].
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. [Em linha]. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. [Consultado em 23/03/2011].
- Vaz, J. (2005). *As Atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Vaz, J. (2007). Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania. In: Ramos, F. (Ed.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Comunidad Andaluza, Universidade de Granada, pp. 169-179.
- Wall, R. (2002) Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *View*, 34(3), pp. 111-119.
- Webb, N. (2004) *Inclusion of students with disabilities: a survey of teachers attitudes toward inclusive education*. Tese de Doutoramento, Walden University. USA.
- Zabalza, M. (1999). *Diversidade e Currículo*. Lisboa, Ministério da Educação.

Legislação consultada

1986

Assembleia da Republica. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela lei nº 115/97, de 19 de Setembro e ainda pela lei 49/2005 de 30 de agosto de 2005: estabelece o quadro geral do sistema educativo

1990

Ministério da educação. Decreto-Lei nº 35/1990 de 25 de Janeiro: define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória

1991

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto: regulamenta a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares

2006

Assembleia Legislativa. Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de Abril: define o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo na Região Autónoma dos Açores

2007

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro: altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Ministério da Educação. Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro: aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

2008

Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro: define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

2012

Secretaria Regional da Educação e Formação. Portaria n.º 60/2012, de 29 de maio: aprova o regulamento de gestão administrativa e pedagógica de alunos. Revoga a Portaria n.º 76/2009, de 23 de setembro e o Despacho n.º 745/2010, de 23 de julho.

Anexos

Anexo 1 – Questionário.

Anexo 2 – Pedido de autorização à Direção Regional da Educação e Formação dos Açores para aplicação dos questionários nas escolas.

Anexo 3 – Resposta ao pedido de autorização enviado à Direção Regional da Educação e Formação dos Açores.

Anexo 4 – Autorização do presidente do Concelho Executivo da Escola Básica e Secundária da Povoação para aplicação dos questionários aos professores.

Anexo 5 – Produções escritas dos professores inquiridos relacionadas com as necessidades de formação na área da educação especial, no âmbito da educação inclusiva.

Anexo 6 – Perceção dos professores inquiridos sobre a inclusão de alunos com NEE.

Anexo 7 – Atitudes dos professores inquiridos face à inclusão de alunos com NEE.

Anexo 8 – Demonstração das hipóteses.

Anexo 1 – Questionário

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Senhor(a) Professor(a)

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo integrado numa tese de Mestrado na área das Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa, no qual se pretende conhecer as perceções e as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel acerca da educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais.

Solicita-se a sua colaboração, a qual se concretiza com a resposta às questões que se seguem, garantindo-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em questão.

Obrigada pela disponibilidade.

Cristina Vasconcelos

I-DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade _____ anos 2. Sexo: Masculino
Feminino 3. Tempo de serviço _____
(contado até ao início do presente ano letivo)
4. Categoria profissional
- Professor(a) do Quadro de Escola
Professor(a) contratado(a)
5. Habilitações literárias (assinale com X o que corresponde ao seu caso):
- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Outras. Quais? _____
6. Escola de formação inicial _____

II-FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

7. Tem alguma formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)? (assinale com X).
- Sim Se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 8 e seguintes.
Não Se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 10 e seguintes.
8. Qual foi a sua formação no âmbito das N.E.E.? (assinale com X)
- Formação inicial (no contexto do Bacharelato ou da Licenciatura)
 Formação contínua (com ou sem créditos)
 Formação especializada em educação especial
 Outra. Qual? _____
9. A formação incluiu disciplinas/conhecimentos nas áreas de: (assinale com X tudo o que interessar)
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Perturbações de comportamento | <input type="checkbox"/> Estratégias de intervenção |
| <input type="checkbox"/> Noções de Educação Especial | <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva |
| <input type="checkbox"/> Adaptações curriculares | <input type="checkbox"/> Deficiência mental |
| <input type="checkbox"/> Dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> Deficiência visual |
| <input type="checkbox"/> Equipamentos especiais de compensação | <input type="checkbox"/> Deficiência motora |
| | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

10. Como classifica a sua formação inicial para ensinar alunos com N.E.E.? (assinale com X uma alternativa em cada linha)

	Boa	Suficiente	Fraca	Nula
1. Deficiência mental				
2. Deficiência visual				
3. Deficiência auditiva				
4. Deficiência motora				
5. Sobredotação cognitiva				
6. Multideficiência				
7. Distúrbios de comportamento				
8. Dificuldades de aprendizagem				
9. Doença crónica				

11. Em que medida se considera apto(a) a: (assinale com X uma alternativa em cada linha)

	Muito apto(a)	Apto(a)	Pouco apto(a)	Nada apto(a)
1. Colaborar na elaboração do Projeto Educativo Individual.				
2. Identificar alunos com N.E.E.				
3. Avaliar alunos com N.E.E.				
4. Intervir juntos de alunos com N.E.E.				

12. Conhece os normativos legais que regulam a Educação Especial? (assinale com X)

Sim Quais? _____

Não

13. Considera necessitar de formação na área da Educação Especial, no sentido da Educação Inclusiva? (assinale com X)

Sim Não

14. Se respondeu sim à questão 13, poderá especificar de que formação necessita?

III – DIFICULDADES E CONSTRANGIMENTOS DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.

15. Sente dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos N.E.E.? (assinale com X)

Sim Não

Se sim, a que nível? (assinale com X a afirmação com a qual está mais de acordo)

Formação técnica
 Constrangimentos pessoais/emocionais
 Constrangimentos profissionais

16. Sente dificuldades na implementação da inclusão devido: (assinale com X as 3 afirmações com as quais está mais de acordo)

<input type="checkbox"/>	Barreiras arquitetónicas
<input type="checkbox"/>	Ausência de legislação
<input type="checkbox"/>	Preconceitos da sociedade
<input type="checkbox"/>	Falta de técnicos
<input type="checkbox"/>	Falta de benefícios financeiros

<input type="checkbox"/>	Deficiente formação inicial
<input type="checkbox"/>	Deficiente formação do professor de Educação Especial
<input type="checkbox"/>	Falta de equipamento pedagógico/didático adequado
<input type="checkbox"/>	Falta de preparação do Órgão de Gestão da Escola
<input type="checkbox"/>	Falta de articulação com o docente de Educação Especial

IV – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.

	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho Opinião
17. (assinale com X uma alternativa em cada linha)				
1. Na sua opinião, a escola está preparada para receber alunos com NEE.				
2. Na sua opinião, os professores sentem que os alunos com NEE são parte integrante da turma.				
3. Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE.				
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada independentemente das dificuldades que apresentem.				
5. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.				
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma regular poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.				
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos face à diferença.				
8. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.				
9. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares têm acesso a um currículo mais amplo.				
10. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.				
11. Só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as turmas regulares.				
12. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas turmas regulares prejudicam o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.				
13. A frequência das turmas regulares é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com NEE.				
14. Existem recursos materiais necessários para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.				
15. Existe tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.				
16. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico.				
17. O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos.				
18. Existe na escola um docente de Educação Especial disponível para colaborar com o professor no atendimento a alunos com NEE.				
19. O docente de Educação Especial avalia, em conjunto com o/os professor(es), as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos.				
20. Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o/os professor(es) a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.				

V – ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM N.E.E.

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
18. (assinale com X uma alternativa em cada linha)					
1. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE reflito mais sobre os critérios de avaliação.					
2. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos NEE recorro a leituras/investigação na especialidade.					
3. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE simplifico/elimino competências.					
4. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as atividades letivas.					
5. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE.					
6. Quando necessário, na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE, peço ajuda aos colegas do grupo de docência.					
7. Na lecionação em turmas com alunos com NEE procuro efetuar demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.					
8. Na lecionação em turmas com alunos com NEE reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.					
9. Na lecionação em turmas com alunos com NEE repito mais vezes os exercícios práticos.					
10. Na lecionação em turmas com alunos com NEE utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas.					
11. Na lecionação em turmas com alunos com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.					
12. Na lecionação em turmas com alunos com NEE diminuo o número de atividades por aula.					
13. Na lecionação em turmas com alunos com NEE utilizo materiais de aprendizagem que produzo para estes alunos.					
14. Na lecionação em turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para os alunos na sala de aula.					
15. Na lecionação em turmas com alunos com NEE solicito a colaboração do docente de Educação Especial.					
16. Na lecionação em turmas com alunos com NEE recorro ao trabalho de pares/colaborativo.					
17. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE.					
18. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma discuto as adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE.					
19. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar com os alunos com NEE.					
20. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma analisamos os casos dos alunos com NEE.					
21. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.					
22. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma, sempre que necessário, reformulamos os critérios de avaliação para os alunos com NEE.					
23. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.					
24. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma elaboramos adaptações curriculares para alunos com NEE.					

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo 2 – Pedido de autorização à Direção Regional da Educação e Formação dos Açores para aplicação dos questionários nas escolas

Exma. Senhora

Diretora Regional da Educação e Formação dos Açores

Cristina Raquel Melo Vasconcelos, docente do Quadro de Nomeação Definitiva a exercer funções na EB/S da Povoação, encontrando-se a realizar Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel, de modo a possibilitar a concretização do estudo empírico da investigação.

Aguardando a melhor atenção para este assunto, receba os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente,

Cristina Vasconcelos

Anexo 3 – Resposta ao pedido de autorização enviado à Direção Regional da Educação e Formação dos Açores



REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO



Direcção Regional da Educação e Formação

Exma. Sra.
Prof.ª Cristina Raquel Melo Vasconcelos

Lomba do Carro, 120 D
9650-320 Povoação

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Angra do Heroísmo
N.º		N. S-DRE/2011/3661	28-06-2011
Proc.		Proc. DGPD/11/0.26	

Assunto: APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No seguimento do solicitado sobre o assunto em epígrafe, transmite-se que esta Direção Regional nada tem a opor, desde que V. EXª. obtenha o consentimento dos docentes a questionar.

Com os melhores cumprimentos

rl A DIRECTORA REGIONAL

MARIA DA GRAÇA LOPES TEIXEIRA

PMC/

Na resposta indicar «nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

Anexo 4 – Autorização do presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária da Povoação para aplicação dos questionários aos professores

Autorização
11/2/2022

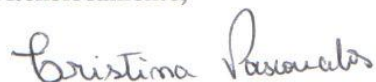
Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica e Secundária da Povoação

Assunto: Pedido de colaboração no preenchimento de um questionário a aplicar aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da elaboração de um trabalho de investigação.

Cristina Raquel Melo Vasconcelos, encontrando-se a realizar Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, vem por este meio solicitar a V.ª Ex.ª autorização para a aplicação de um questionário aos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a possibilitar a concretização do estudo empírico da investigação.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada.

Atenciosamente,



(Cristina Raquel Melo Vasconcelos)

Anexo 5 – Produções escritas dos professores inquiridos relacionadas com as necessidades de formação na área da educação especial, no âmbito da educação inclusiva

1. “Formação para saber identificar, ensinar e lidar com crianças com NEE.”
2. “Formação nas diversas áreas das NEE, de uma maneira geral.”
3. “Deficiência visual e auditiva.”
4. “Deficiência auditiva.”
5. “Formação especializada.”
6. “Formação em NEE e todas as problemáticas que esta envolve.”
7. “Formação para a inclusão de alunos com NEE.”
8. “Formação ao nível da sobredotação e da deficiência visual.”
9. “Formação no âmbito da deficiência mental, visual e auditiva.”
10. “Dificuldades de aprendizagem e na linguagem.”
11. “Distúrbios de comportamento.”
12. “Formação contínua (atuação e adequação do CIA)”.
13. “Todos os anos tenho alunos com dificuldades de aprendizagem e com distúrbios do comportamento, talvez necessite de formação nesta área. No entanto, se vier a ter algum aluno invisual ou surdo, também necessitava de formação.”
14. “Dificuldades de aprendizagem.”
15. “Escola inclusiva-estratégias.”
16. “Adaptações curriculares.”
17. “Adaptações curriculares.”
18. “Deficiência visual e auditiva.”
19. “Deficiência visual e auditiva.”
20. “Alunos com Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, autistas e deficientes visuais.”
21. “A prática motora nos alunos com NEE.”
22. “Linguagem gestual.”
23. “Formação na área da Educação Física.”
24. “Deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, sobredotação cognitiva, distúrbios do comportamento.”
25. “Estratégias para trabalhar com alunos hiperativos, autistas, com défice de atenção, com distúrbios emocionais, ...”

26. “Dadas as características dos alunos que tenho tido nas minhas turmas, preciso de instrumentos/estratégias para intervir junto dos alunos com distúrbios no domínio cognitivo e com a problemática do autismo.”
27. “Saber lidar com alunos que revelam comportamentos diferentes do que estamos habituados, ou seja, de formação de todo o tipo.”
28. “Como intervir junto dos alunos com NEE no sentido de os poder ajudar nas suas aprendizagens.”
29. “Estratégias/atividades para alunos com NEE.”
30. “Estratégias de intervenção juntos de alunos com NEE.”
31. “Problemáticas de aprendizagem.”
32. “Estratégias de intervenção com alunos com NEE.”
33. “Diferenciação pedagógica.”
34. “Intervenção e metodologias mais adequadas, diferenciação pedagógica e recursos didáticos existentes para crianças com NEE.”
35. “Como atuar, em contexto de sala de aula, com alunos com NEE.”
36. “Formação em atividades que possibilitem a inclusão dos alunos na turma.”
37. “Na forma de abordar a problemática do aluno e estratégias de intervenção.”
38. “A formação necessária para trabalhar com alunos da Educação Especial.”
39. “Estratégias para a inclusão dos alunos com NEE e estratégias que promovam a aceitação e colaboração dos outros alunos.”
40. “Inclusão de alunos com NEE na sala de aula, metodologias de intervenção para o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.”
41. “Como integrar o aluno com NEE na turma, como planificar de forma a que o aluno se sinta parte integrante da turma.”
42. “Como colaborar na elaboração do PEI; como identificar alunos com NEE; como avaliar alunos com NEE e como intervir junto de alunos com NEE.”

Anexo 6 – Perceção dos professores inquiridos sobre a inclusão de alunos com NEE

		Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Não tenho opinião	Total
1. Na sua opinião, a escola está preparada para receber alunos com NEE.	Freq.	15	54	20	1	90
	%	16,7	60,0	22,2	1,1	100,0
2. Na sua opinião, os professores sentem que os alunos com NEE são parte integrante da turma.	Freq.	9	39	42		90
	%	10,0	43,3	46,7		100,0
3. Ensinar alunos com NEE na turma regular tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos sem NEE	Freq.	46	37	7		90
	%	51,1	41,1	7,8		100,0
4. A inclusão dos alunos com NEE na escola regular deve ser sempre considerada.	Freq.	13	44	33		90
	%	14,4	48,9	36,7		100,0
5. Os alunos com NEE devem permanecer na escola regular, mas em salas de apoio.	Freq.	26	38	18	8	90
	%	28,9	42,2	20,0	8,9	100,0
6. A inclusão dos alunos com NEE numa turma regular poderá ser uma mais-valia para o processo.	Freq.	9	39	38	4	90
	%	10,0	43,3	42,2	4,4	100,0
7. A inclusão de alunos com NEE na escola regular desenvolve nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos.	Freq.	2	25	62	1	90
	%	2,2	27,8	68,9	1,1	100,0
8. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares são mais estimulados.	Freq.	5	36	44	5	90
	%	5,6	40,0	48,9	5,6	100,0
9. Os alunos com NEE inseridos em turmas regulares têm acesso a um currículo mais amplo.	Freq.	14	40	31	5	90
	%	15,6	44,4	34,4	5,6	100,0
10. Existe equipamento adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.	Freq.	44	32	6	8	90
	%	48,9	35,6	6,7	8,9	100,0
11. Só os alunos com NEE ligeiras devem frequentar as turmas regulares.	Freq.	31	35	21	3	90
	%	34,4	38,9	23,3	3,3	100,0
12. O tempo e a atenção requeridos pelos alunos com NEE nas turmas regulares prejudica o desenvolvimento das competências dos alunos sem NEE.	Freq.	17	46	23	4	90
	%	18,9	51,1	25,6	4,4	100,0
13. A frequência das turmas regulares é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com NEE.	Freq.	6	44	35	5	90
	%	6,7	48,9	38,9	5,6	100,0
14. Existem recursos materiais necessários para desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.	Freq.	50	28	7	5	90
	%	55,6	31,1	7,8	5,6	100,0
15. Existe tecnologia adequada de modo a maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	Freq.	48	27	10	5	90
	%	53,3	30,0	11,1	5,6	100,0
16. O docente de Educação Especial apresenta sugestões de carácter pedagógico e metodológico.	Freq.	4	26	53	7	90
	%	4,4	28,9	58,9	7,8	100,0
17. O docente de Educação Especial disponibiliza informações sobre as dificuldades dos alunos.	Freq.	1	22	61	6	90
	%	1,1	24,4	67,8	6,7	100,0
18. Existe na escola um docente de Educação Especial disponível para colaborar com o professor no atendimento a alunos com NEE.	Freq.	3	20	62	5	90
	%	3,3	22,2	68,9	5,6	100,0
19. O docente de Educação Especial avalia, em conjunto com o/os professor(es), as dificuldades, as capacidades e os progressos dos alunos.	Freq.	2	18	64	6	90
	%	2,2	20,0	71,1	6,7	100,0
20. Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o/os professor(es) a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	Freq.		17	67	6	90
	%		18,9	74,4	6,7	100,0

Anexo 7 – Atitudes dos professores inquiridos face à inclusão de alunos com NEE

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE reflito mais sobre os critérios de avaliação.	Freq.		2	24	52	12	90
	%		2,2	26,7	57,8	13,3	100,0
2. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos NEE recorro a leituras/investigação na especialidade.	Freq.		11	33	44	2	90
	%		12,2	36,7	48,9	2,2	100,0
3. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE simplifico/elimino competências.	Freq.	5	6	33	34	12	90
	%	5,6	6,7	36,7	37,8	13,3	100,0
4. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE planifico mais detalhadamente as atividades letivas.	Freq.	1	4	23	51	11	90
	%	1,1	4,4	25,6	56,7	12,2	100,0
5. Na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE procuro definir estratégias apropriadas aos alunos com NEE	Freq.			12	52	26	90
	%			13,3	57,8	28,9	100,0
6. Quando necessário, na planificação das atividades letivas das turmas com alunos com NEE, peço ajuda aos colegas do grupo de docência.	Freq.	1	7	35	40	7	90
	%	1,1	7,8	38,9	44,4	7,8	100,0
7. Na lecionação em turmas com alunos com NEE procuro efetuar demonstrações práticas sobre os conteúdos teóricos apresentados.	Freq.		1	15	64	10	90
	%		1,1	16,7	71,1	11,1	100,0
8. Na lecionação em turmas com alunos com NEE reforço o recurso a materiais didáticos diversificados.	Freq.		1	33	42	14	90
	%		1,1	36,7	46,7	15,6	100,0
9. Na lecionação em turmas com alunos com NEE repito mais vezes os exercícios práticos.	Freq.	1		25	50	14	90
	%	1,1		27,8	55,6	15,6	100,0
10. Na lecionação em turmas com alunos com NEE utilizo materiais didáticos específicos para as diferentes problemáticas	Freq.	1	5	38	39	7	90
	%	1,1	5,6	42,2	43,3	7,8	100,0
11. Na lecionação em turmas com alunos com NEE intensifico o uso das novas tecnologias.	Freq.	5	7	39	35	4	90
	%	5,6	7,8	43,3	38,9	4,4	100,0
12. Na lecionação em turmas com alunos com NEE diminuo o número de atividades por aula.	Freq.	4	22	49	12	3	90
	%	4,4	24,4	54,4	13,3	3,3	100,0
13. Na lecionação em turmas com alunos com NEE utilizo materiais de aprendizagem que produzo para estes alunos.	Freq.	2	2	34	47	5	90
	%	2,2	2,2	37,8	52,2	5,6	100,0
14. Na lecionação em turmas com alunos com NEE procuro uma localização apropriada para os alunos na sala de aula.	Freq.	2	2	18	29	39	90
	%	2,2	2,2	20,0	32,2	43,3	100,0
15. Na lecionação em turmas com alunos com NEE solicito a colaboração do docente de Educação Especial.	Freq.		3	30	38	19	90
	%		3,3	33,3	42,2	21,1	100,0
16. Na lecionação em turmas com alunos com NEE recorro ao trabalho de pares/ colaborativo.	Freq.		1	43	33	13	90
	%		1,1	47,8	36,7	14,4	100,0
17. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma colaboro na planificação do processo de ensino/aprendizagem para cada aluno com NEE.	Freq.	4	6	25	39	16	90
	%	4,4	6,7	27,8	43,3	17,8	100,0
18. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma discuto as adaptações curriculares necessárias para cada aluno com NEE.	Freq.	4	6	23	40	17	90
	%	4,4	6,7	25,6	44,4	18,9	100,0
19. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma recebo sugestões do docente de Educação Especial sobre a metodologia a adotar com os alunos com NEE.	Freq.	7	8	23	36	16	90
	%	7,8	8,9	25,6	40,0	17,8	100,0
20. Nas reuniões do Conselho de Núcleo/Turma analisamos os casos dos alunos com NEE.	Freq.	2	1	21	42	24	90
	%	2,2	1,1	23,3	46,7	26,7	100,0
21. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma trocamos conhecimentos e materiais sobre as diferentes problemáticas dos alunos com NEE.	Freq.	3	6	23	43	15	90
	%	3,3	6,7	25,6	47,8	16,7	100,0
22. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma, sempre que	Freq.	6	4	18	48	14	90
	%						

necessário, reformulamos os critérios de avaliação para os alunos com NEE.	%	6,7	4,4	20,0	53,3	15,6	100,0
23. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma trocamos sugestões sobre a implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE.	Freq.	4	4	24	42	16	90
	%	4,4	4,4	26,7	46,7	17,8	100,0
24. Nas reuniões de Conselho de Núcleo/Turma elaboramos adaptações curriculares para alunos com NEE.	Freq.	5	5	21	44	15	90
	%	5,6	5,6	23,3	48,9	16,7	100,0

Anexo 8 – Demonstração das hipóteses

Hipótese 1

Frequencies

Frequency Table

Q10_1_B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	23	63,9	63,9	63,9
		Boa ou suficiente	13	36,1	36,1	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	34	63,0	63,0	63,0
		Boa ou suficiente	20	37,0	37,0	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_2B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	32	88,9	88,9	88,9
		Boa ou suficiente	4	11,1	11,1	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	36	66,7	66,7	66,7
		Boa ou suficiente	18	33,3	33,3	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_3B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	31	86,1	86,1	86,1
		Boa ou suficiente	5	13,9	13,9	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	37	68,5	68,5	68,5
		Boa ou suficiente	17	31,5	31,5	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_4B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	21	58,3	58,3	58,3
		Boa ou suficiente	15	41,7	41,7	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	24	44,4	44,4	44,4
		Boa ou suficiente	30	55,6	55,6	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_5B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	25	69,4	69,4	69,4
		Boa ou suficiente	11	30,6	30,6	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	28	51,9	51,9	51,9
		Boa ou suficiente	26	48,1	48,1	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_6B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	27	75,0	75,0	75,0
		Boa ou suficiente	9	25,0	25,0	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	39	72,2	72,2	72,2
		Boa ou suficiente	15	27,8	27,8	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_7B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	21	58,3	60,0	60,0
		Boa ou suficiente	14	38,9	40,0	100,0
		Total	35	97,2	100,0	
	Missing	System	1	2,8		
	Total		36	100,0		
Não	Valid	Fraca ou nula	26	48,1	48,1	48,1
		Boa ou suficiente	28	51,9	51,9	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_8B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	10	27,8	27,8	27,8
		Boa ou suficiente	26	72,2	72,2	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	14	25,9	25,9	25,9
		Boa ou suficiente	40	74,1	74,1	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

Q10_9B

Formação NEE			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sim	Valid	Fraca ou nula	27	75,0	75,0	75,0
		Boa ou suficiente	9	25,0	25,0	100,0
		Total	36	100,0	100,0	
Não	Valid	Fraca ou nula	34	63,0	63,0	63,0
		Boa ou suficiente	20	37,0	37,0	100,0
		Total	54	100,0	100,0	

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Formação_NEE = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Formação_NEE = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.361)=Q10_1_B
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_1_B	Group 1	Fraca ou nula	23	,639	,361
		Group 2	Boa ou suficiente	13	,361	
		Total		36	+ 1,000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_1_B	Group 1	,001
		Group 2	
		Total	

```
NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.111)=Q10_2B
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_2B	Group 1	Fraca ou nula	32	,888889	,111000
		Group 2	Boa ou suficiente	4	,111111	
		Total		36	1,000000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_2B	Group 1	,000
		Group 2	
		Total	

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.139)=Q10_3B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_3B	Group 1	Fraca ou nula	31	,861111	,139000
		Group 2	Boa ou suficiente	5	,138889	
		Total		36	1,000000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_3B	Group 1	,000
		Group 2	
		Total	

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.417)=Q10_4B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_4B	Group 1	Fraca ou nula	21	,583	,417
		Group 2	Boa ou suficiente	15	,417	
		Total		36	1,000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_4B	Group 1	,033
		Group 2	
		Total	

NPAR TESTS

/BINOMIAL (0.306)=Q10_5B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_5B	Group 1	Fraca ou nula	25	,694	,306
		Group 2	Boa ou suficiente	11	,306	
		Total		36	1,000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_5B	Group 1	,000
		Group 2	
		Total	

NPAR TESTS

/BINOMIAL (0.25)=Q10_6B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_6B	Group 1	Fraca ou nula	27	,75	,25
		Group 2	Boa ou suficiente	9	,25	
	Total			36	1,00	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_6B	Group 1	,000
		Group 2	
	Total		

NPAR TESTS

/BINOMIAL (0.40)=Q10_7B

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_7B	Group 1	Fraca ou nula	21	,6	,4
		Group 2	Boa ou suficiente	14	,4	
	Total			35	1,0	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_7B	Group 1	,013
		Group 2	
	Total		

NPAR TESTS

/BINOMIAL (0.722)=Q10_8B

/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

Formação NEE			Category	N	Observed Prop.	Test Prop.
Sim	Q10_8B	Group 1	Fraca ou nula	10	,278	,722
		Group 2	Boa ou suficiente	26	,722	
		Total		36	1,000	

Binomial Test

Formação NEE			Exact Sig. (1-tailed)
Sim	Q10_8B	Group 1	,000 ^a
		Group 2	
		Total	

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,722.

```
CROSSTABS
  /TABLES=Q10_1_B BY Formação_NEE
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL ASRESID
  /COUNT ROUND CELL.
```

Crosstabs

```
CROSSTABS
  /TABLES=Q10_1_B Q10_2B Q10_3B Q10_4B Q10_5B Q10_6B Q10_7B Q10_8B Q10_9B BY Formação_NEE
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL ASRESID
  /COUNT ROUND CELL.
```

```
USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Formação_NEE = 1).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Formação_NEE = 1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.25)=Q10_9B
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Q10_9B	Group 1	27	,75	,25	,000
	Group 2	9	,25		
	Total	36	1,00		

```

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Formação_NEE = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Formação_NEE = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.37)=Q10_1_B
  /MISSING ANALYSIS.
    
```

NPar Tests

```

NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.63)=Q10_1_B
  /MISSING ANALYSIS.
    
```

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	* Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Q10_1_B	Group 1	20	,37	,63	,000 ^a
	Group 2	34	,63		
	Total	54	1,00		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,63.

```

NPAR TESTS
  /BINOMIAL (0.667)=Q10_2B
  /MISSING ANALYSIS.
    
```

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)	
Q10_2B	Group 1	Boa ou suficiente	18	,333	,667	,000 ^a
	Group 2	Fraca ou nula	36	,667		
	Total		54	1,000		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,667.

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.685)=Q10_3B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)	
Q10_3B	Group 1	Boa ou suficiente	17	,315	,685	,000 ^a
	Group 2	Fraca ou nula	37	,685		
	Total		54	1,000		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,685.

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.444)=Q10_4B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)	
Q10_4B	Group 1	Boa ou suficiente	30	,555556	,444000	,066
	Group 2	Fraca ou nula	24	,444444		
	Total		54	1,000000		

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.519)=Q10_5B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Q10_5B	Group 1	Boa ou suficiente	26	,481	,519	,339 ^a
	Group 2	Fraca ou nula	28	,519		
	Total		54	1,000		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,519.

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.722)=Q10_6B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Q10_6B	Group 1	Boa ou suficiente	15	,278	,722	,000 ^a
	Group 2	Fraca ou nula	39	,722		
	Total		54	1,000		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,722.

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.481)=Q10_7B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)
Q10_7B	Group 1	Boa ou suficiente	28	,518519	,481000	,339
	Group 2	Fraca ou nula	26	,481481		
	Total		54	1,000000		

NPART TESTS

/BINOMIAL (0.259)=Q10_8B
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)	
Q10_8B	Group 1	Boa ou suficiente	40	,741	,259	,000
	Group 2	Fraca ou nula	14	,259		
	Total		54	1,000		

NPART TESTS

```

/BINOMIAL (.630)=Q10_9B
/MISSING ANALYSIS.
    
```

NPar Tests

Binomial Test

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-tailed)	
Q10_9B	Group 1	Boa ou suficiente	20	,37	,63	,000 ^a
	Group 2	Fraca ou nula	34	,63		
	Total		54	1,00		

a. Alternative hypothesis states that the proportion of cases in the first group < ,63.

```

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(VAR00002 = 3).
VARIABLE LABELS filter_$ 'VAR00002 = 3 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
    
```


Hipótese 2

```
FILTER OFF.  
USE ALL.  
EXECUTE.  
NPAR TESTS  
  /M-W= Q_11_01 Q_11_02 Q_11_03 Q_11_04 BY VAR00002(1 2)  
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Mann-Whitney Test

```
NPAR TESTS  
  /M-W= Q_11_01 Q_11_02 Q_11_03 Q_11_04 BY Formação_NEE(1 2)  
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	Formação_NEE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q_11_01	Sim	36	51,51	1854,50
	Não	54	41,49	2240,50
	Total	90		
Q_11_02	Sim	36	58,08	2091,00
	Não	54	37,11	2004,00
	Total	90		
Q_11_03	Sim	36	54,43	1959,50
	Não	54	39,55	2135,50
	Total	90		
Q_11_04	Sim	36	51,33	1848,00
	Não	54	41,61	2247,00
	Total	90		

Test Statistics^a

	Q_11_01	Q_11_02	Q_11_03	Q_11_04
Mann-Whitney U	755,500	519,000	650,500	762,000
Wilcoxon W	2240,500	2004,000	2135,500	2247,000
Z	-2,172	-4,141	-2,981	-1,965
Asymp. Sig. (2-tailed)	,030	,000	,003	,049

a. Grouping Variable: Formação_NEE

```
T-TEST GROUPS=Formação_NEE(1 2)
```

```
/MISSING=ANALYSIS  
/VARIABLES=Q_11_01 Q_11_02 Q_11_03 Q_11_04  
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	Formação NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q_11_01	Sim	36	2,94	,583	,097
	Não	54	2,65	,555	,076
Q_11_02	Sim	36	3,03	,609	,101
	Não	54	2,43	,602	,082
Q_11_03	Sim	36	2,56	,809	,135
	Não	54	2,06	,596	,081
Q_11_04	Sim	36	2,86	,683	,114
	Não	54	2,57	,499	,068

Hipótese 3

NPAR TESTS

/M-W= Q_11_01 Q_11_02 Q_11_03 Q_11_04 BY VAR00001(1 2)
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

VAR00001		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q_11_01	Formação Inicial	13	13,88	180,50
	Formação continua	22	20,43	449,50
	Total	35		
Q_11_02	Formação Inicial	13	16,00	208,00
	Formação continua	22	19,18	422,00
	Total	35		
Q_11_03	Formação Inicial	13	10,19	132,50
	Formação continua	22	22,61	497,50
	Total	35		
Q_11_04	Formação Inicial	13	11,08	144,00
	Formação continua	22	22,09	486,00
	Total	35		

Test Statistics^a

	Q_11_01	Q_11_02	Q_11_03	Q_11_04
Mann-Whitney U	89,500	117,000	41,500	53,000
Wilcoxon W	180,500	208,000	132,500	144,000
Z	-2,231	-1,056	-3,733	-3,409
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,291	,000	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,067 ^b	,389 ^b	,000 ^b	,002 ^b

a. Grouping Variable: VAR00001

b. Not corrected for ties.

T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=Q_11_01 Q_11_02 Q_11_03 Q_11_04

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

VAR00001		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q_11_01	Formação Inicial	13	2,69	,480	,133
	Formação contínua	22	3,14	,560	,119
Q_11_02	Formação Inicial	13	2,92	,494	,137
	Formação contínua	22	3,14	,640	,136
Q_11_03	Formação Inicial	13	1,92	,494	,137
	Formação contínua	22	2,95	,722	,154
Q_11_04	Formação Inicial	13	2,38	,506	,140
	Formação contínua	22	3,18	,588	,125

Hipótese 4

```

CROSSTABS
  /TABLES=Q_15 BY Formação_NEE
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL.
  
```

Crosstabs

Q_15 * Formação_NEE Crosstabulation

			Formação_NEE		Total
			Sim	Não	
Q_15	Sim	Count	7	11	18
		% within Q_15	38,9%	61,1%	100,0%
		% within Formação_NEE	19,4%	20,4%	20,0%
		% of Total	7,8%	12,2%	20,0%
Q_15	Não	Count	29	43	72
		% within Q_15	40,3%	59,7%	100,0%
		% within Formação_NEE	80,6%	79,6%	80,0%
		% of Total	32,2%	47,8%	80,0%
Total		Count	36	54	90
		% within Q_15	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Formação_NEE	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	40,0%	60,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,012 ^a	1	,914		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,012	1	,914		
Fisher's Exact Test				1,000	,568
Linear-by-Linear Association	,011	1	,915		
N of Valid Cases	90				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,20.

b. Computed only for a 2x2 table

Hipótese 5

```

CROSSTABS
  /TABLES=Q_15 BY VAR00001.
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL.
  
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q_15 * VAR00001	35	38,9%	55	61,1%	90	100,0%

Q_15 * VAR00001 Crosstabulation

			VAR00001		Total
			Formação Inicial	Formação contínua	
Q_15	Sim	Count	5	2	7
		% within Q_15	71,4%	28,6%	100,0%
		% within VAR00001	38,5%	9,1%	20,0%
		% of Total	14,3%	5,7%	20,0%
	Não	Count	8	20	28
		% within Q_15	28,6%	71,4%	100,0%
		% within VAR00001	61,5%	90,9%	80,0%
		% of Total	22,9%	57,1%	80,0%
Total		Count	13	22	35
		% within Q_15	37,1%	62,9%	100,0%
		% within VAR00001	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	37,1%	62,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,406 ^a	1	,036		
Continuity Correction ^b	2,761	1	,097		
Likelihood Ratio	4,301	1	,038		
Fisher's Exact Test				,075	,050
Linear-by-Linear Association	4,280	1	,039		
N of Valid Cases	35				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

b. Computed only for a 2x2 table

```

CROSSTABS
  /TABLES=Q_15 BY VAR00001
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL

```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q_15 * VAR00001	35	38,9%	55	61,1%	90	100,0%

Q_15 * VAR00001 Crosstabulation

			VAR00001		Total
			Formação Inicial	Formação contínua	
Q_15	Sim	Count	5	2	7
		% within Q_15	71,4%	28,6%	100,0%
		% within VAR00001	38,5%	9,1%	20,0%
		% of Total	14,3%	5,7%	20,0%
Não	Count	8	20	28	
		% within Q_15	28,6%	71,4%	100,0%
		% within VAR00001	61,5%	90,9%	80,0%
		% of Total	22,9%	57,1%	80,0%
Total	Count	13	22	35	
		% within Q_15	37,1%	62,9%	100,0%
		% within VAR00001	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	37,1%	62,9%	100,0%

Chi-Square Tests^c

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,406 ^a	1	,036	,075	,050
Continuity Correction ^b	2,761	1	,097		
Likelihood Ratio	4,301	1	,038	,075	,050
Fisher's Exact Test				,075	,050
Linear-by-Linear Association	4,280 ^d	1	,039	,075	,050
N of Valid Cases	35				

Chi-Square Tests^c

	Point Probability
Pearson Chi-Square	
Continuity Correction ^b	
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	
Linear-by-Linear Association	,044
N of Valid Cases	

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is 2,069.

Hipótese 6

```

CROSSTABS
  /TABLES=Q_16_06 BY VAR00003
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000) .
  
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q_16_06 * VAR00003	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%

Q_16_06 * VAR00003 Crosstabulation

			VAR00003		Total
			professores sem formação contínua e/ou especializada	Formação contínua	
Q_16_06	sim	Count	46	7	53
		% within Q_16_06	86,8%	13,2%	100,0%
		% within VAR00003	68,7%	31,8%	59,6%
		% of Total	51,7%	7,9%	59,6%
	não	Count	21	15	36
		% within Q_16_06	58,3%	41,7%	100,0%
		% within VAR00003	31,3%	68,2%	40,4%
		% of Total	23,6%	16,9%	40,4%
Total		Count	67	22	89
		% within Q_16_06	75,3%	24,7%	100,0%
		% within VAR00003	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	75,3%	24,7%	100,0%

Chi-Square Tests^c

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,331 ^a	1	,002	,003	,003
Continuity Correction ^b	7,864	1	,005		
Likelihood Ratio	9,267	1	,002	,005	,003
Fisher's Exact Test				,005	,003
Linear-by-Linear Association	9,226 ^d	1	,002	,003	,003
N of Valid Cases	89				

Chi-Square Tests^c

	Point Probability
Pearson Chi-Square	
Continuity Correction ^b	
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	
Linear-by-Linear Association	,002
N of Valid Cases	

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,90.

b. Computed only for a 2x2 table

c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.

d. The standardized statistic is 3,037.

CROSSTABS

```

/TABLES=Q_16_06 BY VAR00003
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL ASRESID
/COUNT ROUND CELL
/METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
    
```

Hipótese 7

CROSSTABS

```

/TABLES=Escola BY Q_16_06
/FORMAT=AVALUE TABLES
/STATISTICS=CHISQ
/CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
/COUNT ROUND CELL.
  
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Escola * Q_16_06	89	100,0%	0	,0%	89	100,0%

Escola * Q_16_06 Crosstabulation

			Q_16_06		Total
			sim	não	
Escola	Região Autónoma dos Açores	Count	32	24	56
		% within Escola	57,1%	42,9%	100,0%
		% within Q_16_06	60,4%	66,7%	62,9%
		% of Total	36,0%	27,0%	62,9%
Portugal continental	Count	21	12	33	
	% within Escola	63,6%	36,4%	100,0%	
	% within Q_16_06	39,6%	33,3%	37,1%	
	% of Total	23,6%	13,5%	37,1%	
Total	Count	53	36	89	
	% within Escola	59,6% ^a	40,4%	100,0%	
	% within Q_16_06	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	59,6%	40,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,363 ^a	1	,547		
Continuity Correction ^b	,144	1	,704		
Likelihood Ratio	,365	1	,545		
Fisher's Exact Test				,656	,354
Linear-by-Linear Association	,359	1	,549		
N of Valid Cases	89				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Hipótese 8

```

CROSSTABS
  /TABLES=Q_13 BY VAR00003
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL
  /COUNT ROUND CELL
  /METHOD=MC CIN(99) SAMPLES(10000).
  
```

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q_13 * VAR00003	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%

Q_13 * VAR00003 Crosstabulation

			VAR00003		Total
			professores sem formação contínua e/ou especializada	Formação contínua	
Q_13	Sim	Count	45	5	50
		% within Q_13	90,0%	10,0%	100,0%
		% within VAR00003	67,2%	22,7%	56,2%
		% of Total	50,6%	5,6%	56,2%
Não		Count	22	17	39
		% within Q_13	56,4%	43,6%	100,0%
		% within VAR00003	32,8%	77,3%	43,8%
		% of Total	24,7%	19,1%	43,8%
Total		Count	67	22	89
		% within Q_13	75,3%	24,7%	100,0%
		% within VAR00003	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	75,3%	24,7%	100,0%

Chi-Square Tests^c

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,284 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	11,541	1	,001		
Likelihood Ratio	13,612	1	,000	,000	,000
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,135 ^d	1	,000	,000	,000
N of Valid Cases	89				

Chi-Square Tests^c

	Point Probability
Pearson Chi-Square	
Continuity Correction ^b	
Likelihood Ratio	
Fisher's Exact Test	
Linear-by-Linear Association	,000
N of Valid Cases	

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,64.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. For 2x2 crosstabulation, exact results are provided instead of Monte Carlo results.
- d. The standardized statistic is 3,624.

Hipótese 9.1

```
T-TEST GROUPS=Formação_NEE(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Percepções
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

Formação NEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Percepções	Sim	36	2,2056	,23354	,03892
	Não	54	2,3509	,27618	,03758

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Percepções	Equal variances assumed	4,037	,048	-2,598	88
	Equal variances not assumed			-2,687	83,027

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Percepções	Equal variances assumed	,011	-,14537	,05596
	Equal variances not assumed	,009	-,14537	,05411

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Percepções	Equal variances assumed	-,25657	-,03417
	Equal variances not assumed	-,25298	-,03776

Hipótese 9.2

```
T-TEST GROUPS=Formação_NEE(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Atitudes
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

Formação NEE		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Atitudes	Sim	36	3,7164	,47265	,07877
	Não	54	3,6258	,43995	,05987

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Atitudes	Equal variances assumed	,993	,322	,930	88
	Equal variances not assumed			,916	71,384

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference ^a	Std. Error Difference
Atitudes	Equal variances assumed	,355	,09066	,09752
	Equal variances not assumed	,363	,09066	,09894

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Atitudes	Equal variances assumed	-,10314	,28447
	Equal variances not assumed	-,10661	,28793

Hipótese 10.1

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=Percepções
 /CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Group Statistics

VAR00003		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Percepções	professores sem formação contínua e/ou especializada	67	2,3425	,27376	,03344
	Formação contínua	22	2,1614	,18512	,03947

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Percepções	Equal variances assumed	5,954	,017	2,889	87
	Equal variances not assumed			3,502	53,251

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Percepções	Equal variances assumed	,005	,18117	,06271
	Equal variances not assumed	,001	,18117	,05173

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Percepções	Equal variances assumed	,05653	,30581
	Equal variances not assumed	,07742	,28492

Hipótese 10.2

```
T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Atitudes
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

VAR00003		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Atitudes	professores sem formação contínua e/ou especializada	67	3,6206	,42579	,05202
	Formação contínua	22	3,8049	,51585	,10998

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Atitudes	Equal variances assumed	2,354	,129	-1,670	87
	Equal variances not assumed			-1,515	30,954

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Atitudes	Equal variances assumed	,099	-,18428	,11038
	Equal variances not assumed	,140	-,18428	,12166

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Atitudes	Equal variances assumed	-,40366	,03511
	Equal variances not assumed	-,43242	,06387