

MAFALDA SOFIA FERREIRA CARVALHO

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – O
CONTACTO COM A DEFICIÊNCIA**

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Lisboa

2011

MAFALDA SOFIA FERREIRA CARVALHO

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA – O
CONTACTO COM A DEFICIÊNCIA**

Seminário/ Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Ramos Leitão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

Lisboa

2011

O factor decisivo para vencer o maior obstáculo é, invariavelmente, ultrapassar o obstáculo anterior.

Henry Ford

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, orientador deste projecto, agradeço o apoio, a partilha de saberes, e a orientação atempada e construtiva que sempre me motivou para a consecução deste estudo, assim como, estimulou o meu interesse pelo conhecimento mais aprofundado nesta área.

À professora Sofia Fonseca, pela disponibilidade demonstrada, e pelas breves, mas doudas indicações.

A todos os que contribuíram na aplicação dos questionários, especialmente à minha irmã, Sílvia Carvalho e ao meu cunhado Marco Faleiro. A eles agradeço também o precioso tempo dedicado à revisão deste documento.

O meu profundo agradecimento à minha tia Paula Macedo e, especialmente, à minha prima Vera Bastos pela competência e pelo tempo que generosamente me dedicaram transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos estatísticos, com paciência, lucidez e confiança.

Por último, um agradecimento especial e muito sentido aos meus pais, à minha irmã, ao meu namorado e a todos os meus amigos pelo incentivo que me deram ao longo destes anos da minha formação profissional. Sem eles teria sido muito difícil ultrapassar alguns obstáculos. Obrigado por me apoiarem e me encaminharem sempre no bom sentido. Obrigado pelo amor, alegria e atenção.

RESUMO

Actualmente as práticas de exclusão evoluíram para uma perspectiva de inclusão, assim como para a consciencialização dos direitos e deveres de cada um, como forma de dar resposta à sociedade heterogénea existente. A visão baseada nos sistemas de identificação e classificação dos sujeitos em várias categorias de deficiências era algo muito usual, mas que foi abolida, dando assim lugar ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, com uma óptica mais abrangente, tendo em conta o contexto em que o sujeito está envolvido (Nunes, 2000).

As atitudes dos professores face aos alunos com deficiência têm melhorado significativamente (Ribeiro, 1999), no entanto o processo de inclusão destas crianças no ensino regular não está isento de problemas. Neste sentido, e para que este desafio seja ultrapassado com sucesso, torna-se essencial que os professores modifiquem as suas atitudes e passem a desempenhar um papel mais activo nas suas funções, devendo para isso, começar por adaptar o currículo, e posteriormente repensar as suas estratégias e métodos de trabalho, como forma a responder às necessidades de todos os alunos (Ainscow, 1997).

O objectivo principal deste estudo é verificar se o contacto com a deficiência (a nível da experiência no ensino, formação inicial e contacto na infância/juventude), por parte dos professores, influencia as suas atitudes em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência, bem como às vantagens que esta representa para esses mesmos alunos.

A amostra foi constituída por 672 professores do ensino regular, todos estão actualmente no activo e leccionam níveis de ensino do Pré-Escolar ao Ensino Secundário, de Norte a Sul do país. (N = 482 do género feminino e N =190 do género masculino). O instrumento de avaliação aplicado foi o questionário APIAD – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (Leitão, 2011).

Concluiu-se que a experiência no ensino de alunos com deficiência influencia significativamente a atitude dos professores face à formação necessária (deficiência motora: $p < 0,001$; deficiência auditiva: $p < 0,001$; deficiência visual: $p < 0,001$; deficiência mental: $p = 0,004$) e face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência (deficiência motora: $p = 0,005$; deficiência auditiva: $p < 0,001$; deficiência visual: $p < 0,001$; deficiência mental: $p = 0,022$).

No que se refere ao contacto com pessoas com deficiência durante a formação inicial, concluiu-se que existem diferenças significativas na atitude dos professores face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência (deficiência motora: $p < 0,001$; deficiência auditiva: $p < 0,001$; deficiência visual: $p < 0,001$; deficiência mental: $p < 0,001$). No entanto, no que respeita à formação, a atitude dos professores não difere, independentemente de terem tido esse contacto (deficiência motora: $p = 0,393$; deficiência auditiva: $p = 0,456$; deficiência visual: $p = 0,055$; deficiência mental: $p = 0,342$).

Relativamente ao contacto com pessoas com deficiência durante a infância/juventude conclui-se que não existem diferenças na atitude dos professores em relação à formação necessária (deficiência motora: $p = 0,893$; deficiência auditiva: $p = 0,667$; deficiência visual: $p = 0,459$; deficiência mental: $p = 0,918$). Por sua vez, no que respeita às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência, esta variável só influencia significativamente a atitude dos professores no caso da deficiência visual (deficiência motora: $p = 0,154$; deficiência auditiva: $p = 0,100$; deficiência visual: $p = 0,045$; deficiência mental: $p = 0,149$).

Palavras-Chave: Inclusão – Atitude dos Professores – Formação – Vantagens – Contacto com a Deficiência.

ABSTRACT

Currently the exclusionary practices evolved to an inclusion perspective, as well as the awareness of rights and duties of each one as a way to reply to the existing heterogeneous society. The vision-based systems for identification and classification of subjects into various categories of disabilities was very unusual, but it was abolished, giving way to the concept of Special Educational Needs, with a broader perspective, considering the context in which the subject is involved (Nunes, 2000).

The teachers attitude face to the students with disabilities have improved significantly (Ribeiro, 1999), however the process of inclusion of these children in regular education isn't exempt of problems. In this direction and so this challenge is exceeded successfully, it is essential that teachers change their attitudes and start to perform a more active role in their functions, and to do so, start by adapting the curriculum and then rethink their strategies and working methods, in order to meet the needs of all students (Ainscow, 1997).

The main purpose of this study is to verify that the contact with the disability (educational level of experience, initial formation and contact in childhood/youth), among teachers, influences their attitudes towards the needed formation for the inclusion of students with disabilities as well as the benefits that this represents for them.

The sample consisted by 672 regular educational teachers, all currently in employment and teaching from Preschool to High school, from North to South. (N = 482 females and N = 190 males). The evaluation instrument used was the survey APIAD - Teachers attitude towards the inclusion of students with disabilities (Leitão, 2011).

It was concluded that the experience in teaching students with disabilities influences significantly the teachers attitude faced to the necessary formation (motor disability: $p < 0,001$; hearing impairment: $p < 0,001$; visual impairment: $p < 0,001$; mental disability: $p = 0,004$) and faced to the inclusion benefits for students with disabilities (motor disability: $p = 0,005$; hearing impairment: $p < 0,001$; visual impairment: $p < 0,001$; mental disability: $p = 0,022$).

Concerning to the contact with people with disabilities during the initial formation, it was concluded that there are significant differences in the teachers attitude face to the inclusion benefits for students with disabilities (motor disability: $p < 0,001$; hearing impairment: $p < 0,001$; visual impairment: $p < 0,001$; mental disability: $p < 0,001$). In relation to the formation, the teachers attitude is the same, regardless of whether or not they have had such contact (motor disability: $p = 0,393$; hearing impairment: $p = 0,456$; visual impairment: $p = 0,055$; mental disability: $p = 0,342$).

Regarding to the contact with people with disabilities during childhood/youth, it was concluded that there is no difference in the teachers attitude in relation to the formation needed (motor disability: $p = 0,893$; hearing impairment: $p = 0,667$; visual impairment: $p = 0,459$; mental disability: $p = 0,918$). On the other way, regarding to the inclusion benefits for students with disabilities, this influences significantly the teachers attitude just in the visual impairment. (motor disability: $p = 0,154$; hearing impairment: $p = 0,100$; visual impairment: $p = 0,045$; mental disability: $p = 0,149$).

Keywords: Inclusion - Teachers Attitude - Formation - Benefits - Contact with disability

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
ABSTRACT	4
ÍNDICE DE TABELAS	8
ÍNDICE DE ANEXOS	10
I – INTRODUÇÃO	11
II – REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 Atitudes.....	14
2.1.1 Conceito de Atitude.....	14
2.1.2 Estrutura das Atitudes	16
2.1.3 Estudos sobre Atitudes	17
2.2 Da Integração à Inclusão	22
2.2.1 Processo de Integração	24
2.2.2 Processo de Inclusão	26
2.2.3 Educação Inclusiva.....	28
2.2.4 Os Professores e a Inclusão	29
2.2.4.1 Experiência e Formação Profissional.....	29
2.2.5 Vantagens da Inclusão.....	32
2.2.5.1 Vantagens da disciplina de Educação Física na Inclusão Escolar	33
2.2.6 Estratégias para a Inclusão	34

III – METODOLOGIA	38
3.1 Caracterização do Estudo	38
3.2 Instrumentos de Medida	38
3.2.1 APIAD	39
3.2.2 Ficha de Caracterização Pessoal	40
3.3 Procedimentos	40
3.4 Análise e Tratamento de Dados	41
3.5 Definição do Objectivo.....	41
3.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo	41
3.6.1 Variáveis Independentes.....	41
3.6.2 Variáveis Dependentes	42
3.7 Definição de Hipóteses.....	42
3.8 Caracterização da Amostra.....	43
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	48
4.1 Análise Comparativa Inferencial	48
4.1.1 Dimensão B – Formação	48
4.1.2 Dimensão D – Vantagens	50
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
VI – CONCLUSÕES	57
Limitações do Estudo	59
Recomendações	59
VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de Frequências relativas ao Género

Tabela 2 – Tabela de Frequências relativas à Faixa Etária

Tabela 3 – Tabela de Frequências relativas às Habilitações Literárias

Tabela 4 – Tabela de Frequências relativas à Escola de Formação

Tabela 5 – Tabela de Frequências relativas ao Nível de Ensino

Tabela 6 – Tabela de Frequências relativas ao Grupo Disciplinar

Tabela 7 – Tabela de Frequências relativas às Funções de Gestão e Coordenação

Tabela 8 – Tabela de Frequências relativas à Experiência Profissional

Tabela 9 – Tabela de Frequências relativas à Experiência no Ensino de Alunos Deficientes

Tabela 10 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com Deficientes na F. Inicial

Tabela 11 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com Deficientes na Infância/
Juventude

Tabela 12 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência.

Tabela 13 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Formação Inicial.

Tabela 14 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Infância/Juventude

Tabela 15 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência.

Tabela 16 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Formação Inicial.

Tabela 17 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Infância/Juventude.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: APIAD – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência

ANEXO 2: Apresentação de Resultados

Tabela 1 – Independent Samples Test – Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

Tabela 2 – Independent Samples Test - Contacto na Formação Inicial

Tabela 3 – Independent Samples Test – Contacto na Infância/Juventude

Tabela 4 – Tabela de Frequências para a questão 2

Tabela 5 – Tabela de Frequências para a questão 4

Tabela 6 – Tabela de Frequências para a questão 8

Tabela 7 – Tabela de Frequências para a questão 12

Tabela 8 – Tabela de Frequências para a questão 13

Tabela 9 – Tabela de Frequências para a questão 14

I – Introdução

A atitude da sociedade face à inclusão das pessoas com deficiência tem melhorado significativamente ao longo dos tempos. No entanto, apesar das melhorias, ainda se verificam determinados preconceitos e lacunas no que respeita à organização social da escola, assim como à função educativa que esta representa na vida das crianças e jovens. “O facto de se encarar a instituição escolar como um potencial instrumento de justiça e igualdade social, proporcionando o acesso a todos na base de igualdade de oportunidades, acarretou também um enorme aumento da diversidade e complexidade” (Poças, 2009; p. 1). Este aumento leva a que o sistema educativo regular nem sempre consiga oferecer as mesmas oportunidades de ensino a todos os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. Isto acontece porque continua a existir pouca informação e conseqüentemente pouca formação profissional.

A constituição da República Portuguesa estabelece no artigo 13º que todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei, e que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado ou prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social. Neste sentido, é fundamental que o sistema educativo reestruture as escolas, de modo a que estas promovam uma educação diversificada e inclusiva, com vista ao sucesso global de todos alunos, independentemente das suas características. Estas orientações enquadram-se na perspectiva da Declaração de Salamanca de 1994, que “aconselha mudanças metodológicas e organizativas, sendo o atendimento, no caso particular das crianças com necessidades educativas especiais, prestado numa abordagem inclusiva” (Ainscow, 1995, citado por, Poças, 2009, p. 2).

No entanto, importa salientar que a aceitação da inclusão não passa apenas por legislar leis e reconhecer princípios (Nunes, 2000). Para que as escolas do futuro sejam realmente prestigiadas e marquem pela diferença, devem ser dirigidas por professores qualificados. Hoje em dia a tarefa mais complicada e exigente é ensinar bem, “crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem em termos gerais aprender porque não são suficientemente bem ensinadas” (Rodrigues, 2001).

No contexto educativo, as atitudes dos professores assumem um papel importante e decisivo no processo de aprendizagem dos alunos. Estas podem constituir um auxílio ou um obstáculo à inclusão e podem ser um factor decisivo para a efectiva implementação deste processo. Rosenthal e Jacobson (1968) e Good e Brophy (1972) afirmam que “as atitudes e expectativas dos professores em relação a determinados alunos ou grupos de alunos condicionam os seus comportamentos (clima sócio-emocional, qualidade e quantidade de feedbacks, forma de organização do input e output), processo que por sua vez pode influenciar os níveis de desempenho desses mesmos alunos” (citado por Leitão, 2010; p. 30).

Neste sentido, e face a diversidade da população escolar, torna-se fundamental que os professores apostem mais na sua formação, devendo esta estender-se para além da formação adquirida no período de faculdade. Estes devem organizar todo o contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem, de modo a que os alunos desenvolvam atitudes e competências, que lhes permitam interagir e cooperar com os colegas, tendo por base o respeito pela diferença (Leitão, 2010). Mazzotta (1993) afirma que os profissionais só actuam positivamente perante alunos com deficiência se tiverem formação académica eficiente. Mas será que esta formação é suficiente para que os professores consigam enfrentar as divergências do mundo escolar e, ao mesmo tempo, desenvolver atitudes favoráveis face à inclusão de alunos deficientes na escola?

Este estudo surge precisamente para tentar responder a esta questão e a outras com ela relacionadas. Assim sendo o objectivo principal deste estudo é verificar se o contacto com a deficiência (a nível da experiência no ensino, formação inicial e contacto na infância/juventude), por parte dos professores, influencia as suas atitudes em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência, bem como às vantagens que esta representa para esses mesmos alunos.

O trabalho procura obedecer a uma estrutura lógica, que passo a descrever.

A primeira parte é referente à Introdução, que pretende definir os objectivos do estudo e clarificar a temática a abordar, contextualizando-a com a realidade actual e verificando as implicações que esta representa no nosso dia-a-dia. Esta termina com a estrutura do estudo, onde apresenta toda a organização lógica do trabalho, assim como o conteúdo referente a cada um dos capítulos.

O Capítulo I – Revisão da Literatura – visa contextualizar o estudo com base em conceitos e teorias orientadoras. Assim sendo, as variáveis que condicionam o estudo, encontram-se estruturadas tendo sido realizada uma análise sistemática de vários autores, que directa ou indirectamente contribuíram para a compreensão desta investigação.

No Capítulo II – Metodologia - relata o percurso realizado ao longo da investigação, em termos de métodos e procedimentos utilizados. Apresenta a caracterização do estudo e da amostra, os processos de selecção dos instrumentos, as características do questionário e os procedimentos de aplicação utilizados na recolha de informação. Refere também as questões ligadas à análise e tratamento de dados estatísticos.

O Capítulo III – Apresentação dos Resultados – inclui os resultados obtidos, na perspectiva de análise estatística descritiva e inferencial.

O Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados – abrange as reflexões retiradas ao longo do trabalho, e analisa os resultados obtidos, face a revisão da literatura.

No Capítulo V – Considerações Finais – são apresentadas as conclusões do estudo, as limitações do mesmo e algumas recomendações para futuras investigações.

Finalmente, no Capítulo VI – são apresentadas as referências bibliográficas, que serviram para fundamentar e justificar o estudo em questão.

II – Revisão da Literatura

2.1 Atitudes

As atitudes e os comportamentos fazem parte integrante do quotidiano dos professores. Mas como será que estas dimensões se relacionam entre si? Para obter esta resposta, importa começar por esclarecer o conceito de atitude e, posteriormente, compreender a estrutura que esta apresenta.

2.1.1 Conceito de Atitude

A compreensão da formação e mudança de atitudes, tem sido objecto de estudo das ciências sociais e humanas ao longo destes anos, por este motivo torna-se num elemento de investigação constante. Para a psicologia social, a atitude é um conceito intermediário entre a maneira de agir e a maneira de pensar dos diferentes sujeitos. Assim, quando alguém exterioriza determinada atitude, depreende-se que existem um conjunto de sentimentos, pensamentos e opiniões que, eventualmente, podem diferir de indivíduo para indivíduo (Nunes, 2000).

Ao longo do tempo, foram vários os autores que tentaram encontrar uma definição conceptual de atitudes, mas não conseguiram (Pinheiro, 2001), muitos deles continuam a confundir este conceito com outros muito idênticos e, por este motivo, não se chega a um consenso.

- Segundo Nunes (2000) “as atitudes não são, manifestamente, observáveis mas sim, inferidas a partir da observação do comportamento do indivíduo, perante determinada situação ou acontecimento” (p. 15). O autor refere que apesar da existência de diferentes conceitos de “atitude”, todos têm em comum, o facto de:
 - a) As atitudes se referirem à subjectividade das experiências;
 - b) As atitudes serem sempre referidas a um objecto;
 - c) As atitudes incluírem uma dimensão afectivo-avaliativa; (p. 17)

- Para Eagly & Chaiken (1993), as atitudes são “tendências psicológicas avaliativas expressas através da avaliação de uma entidade particular envolvendo um certo grau de favor ou desfavor” (p.1).
- Segundo Vaz (1997) as atitudes podem ser definidas como processos mentais individuais que originam respostas reais, de cada indivíduo, no mundo social que o rodeia.
- Ajzen (1988) por sua vez afirma que “as atitudes podem ser definidas, como predisposições para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (citado por Ribeiro, 1999; p. 3).
- Para Fazio (1990) “a atitude é uma associação entre um objecto (situações sociais, indivíduos, problemas sociais, etc.) e uma avaliação relativa a esse objecto, que se encontra armazenada na memória” (citado por Poças, 2009; p. 9).
- Para Jaspars (1996), “são vistas geralmente como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. Por definição, as atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento” (citado por Lima, 1996, p. 168).

Face às definições acima citadas pode-se compreender a dificuldade sentida pelos vários autores, no que respeita à determinação deste conceito. Como forma de esclarecer esta ambiguidade, Sherif e Sherif (1967) apresentaram alguns critérios que ajudam a distinguir o conceito de atitude de todos os outros conceitos. Os autores afirmam que as atitudes não são permanentes, podendo assim ser modificadas, não são inatas, na medida em que contêm uma componente de aprendizagem social e implicam uma relação entre o sujeito e objecto. (citado por Duarte, 1992).

É fácil perceber que a atitude e o comportamento estão intimamente ligados entre si, no entanto não podemos correr o risco de confundir os conceitos, porque estes não significam o mesmo. As atitudes resultam da interacção social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social, não é algo que seja inato. O comportamento, por sua vez, surge como um conjunto de reacções face a um estímulo exterior (Nunes, 2007).

Com o objectivo de compreender a relação existente entre a atitude dos indivíduos e os seus comportamentos, Fishbein e Ajzen (1980) defendem que as estas representam um factor importante na previsão do comportamento humano. No entanto distinguem atitudes gerais face a um objecto atitudinal (influenciam indirectamente) de atitudes específicas face a um comportamento relacionado com um objecto específico (são úteis na previsão do comportamento). Os autores salientam que o comportamento é uma escolha, uma acção ponderada entre várias alternativas.

2.1.2 Estrutura das Atitudes

Tal como se pôde verificar, existem vários conceitos de atitudes, e cada um segue uma linha de pensamento. Apesar das diferenças existentes é possível encontrar alguns pontos de convergência entre os vários autores (Poças, 2009). Estes pontos referem-se à componente avaliativa (que constitui o fulcro do conceito de atitudes), à representação das atitudes na memória, e à sua estrutura que engloba três componentes: afectiva, comportamental e cognitiva.

Para Fishbein (1966), considerando as crenças e os comportamentos associados às atitudes, a componente afectiva é a única característica através do qual se podem medir as atitudes. Estas estão intimamente ligadas aos sentimentos do sujeito relativamente ao objecto. Por outro lado, a componente comportamental, pode ser definida como a preparação, orientação ou predisposição para a acção, no fundo refere-se à componente activa que leva a determinados comportamentos, estes podem ser favoráveis ou não. (Fishbein e Ajzen, 1980). Por último a componente cognitiva, que inclui percepções, crenças, ideias e opiniões que o indivíduo tem acerca de determinado objecto, sejam elas verdadeiras ou falsas. Esta pressupõe vivências que dão origem a ideias pessoais. (Nunes, 2000; p. 18).

Podemos afirmar que as atitudes podem ser formadas ou desenvolvidas tendo por base de qualquer uma destas componentes. No entanto, importa referir que nenhuma destas é inteiramente independente das outras, as três estão inter-relacionadas. As nossas emoções influenciam o nosso comportamento, assim como as nossas crenças influenciam as nossas emoções. Segundo Poças (2009) esta estrutura tripartida constitui o sistema de classificação de respostas mais relevantes ao nível das atitudes, para além de permitir conhecer o conteúdo das mesmas, este conhecimento só é possível através de respostas observáveis (cognitivas, afectivas e comportamentais). Morales e Moya (1994) afirmam que “as respostas cognitivas englobam as percepções e informações relativas ao objecto de atitude, as respostas comportamentais incluem as tendências, intenções e acções direccionadas ao objecto de atitude” (citado por Poças, 2009; p. 12).

2.1.3 Estudos sobre Atitudes

As atitudes face à deficiência têm sofrido uma evolução significativa, uma vez que actualmente, transita-se de um panorama centrado somente no sujeito para uma visão mais globalizante do mesmo, onde se valorizam as competências e os ambientes que o envolvem (escola, família, comunidade) (Ribeiro, 1999). É de realçar que a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, nunca foi tão evidente como actualmente. Estes assumem uma tarefa fundamental na formação de atitudes, positivas e negativas face ao processo de ensino-aprendizagem (Nunes, 2007). Segundo Wilczenski (1993) “o sucesso da inclusão de crianças com NEE nas actividades lectivas regulares depende de uma intensa preparação que os professores poderão receber durante a sua formação” (citado por Poças, 2009; p. 37). Bender, Scott e Vail (1995) afirmam que os professores que utilizam estratégias de ensino inclusivas com maior frequência, são aqueles têm mais atitudes positivas em relação à inclusão (citado por Oliveira et al, 2005). Pressupõe-se que para uma mudança de atitude eficaz, seja necessário combinar estratégias de difusão e informação sobre a deficiência e promover contactos e experiências entre “pessoas com deficiência” e “pessoas sem deficiência” (Fishbein & Ajzen, 1980, citado por Lima, 1996).

Existem vários estudos que visam a compreensão dos factores associados à inclusão de alunos com NEE. A maioria deles comprova que as atitudes favoráveis dos professores são consideradas factores decisivos para que este processo decorra com sucesso (Monteiro, 2008 citado por Conastser, Block & Lepore, 2000). De uma forma geral a variável que mais influencia as atitudes dos professores é a percepção do grau de êxito obtido, “pois esta tem subjacente uma série de outras variáveis como: o nível de informação, conhecimentos adquiridos, aquisição de estratégias específicas, contacto com a experiência com alunos com deficiência” (Nunes, 2000; p. 20). Apesar do contacto com os alunos com deficiência proporcione, na maioria das vezes, o desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos professores, existem situações em que este mesmo contacto, pode resultar de experiências negativas, neste sentido os autores recomendam que esta intervenção deve ser muito bem planeada e sistematizada (Reber et al., 1995, citado por Poças, 2009).

Thomas (1978) salienta que nos últimos 30 anos em Inglaterra ocorreu um desenvolvimento satisfatório em relação à postura atitudinal face à deficiência, no entanto, apesar da evolução significativa, continuam a existir sinais de incerteza, insegurança e discriminação, com os quais os deficientes têm de se confrontar. Segundo o autor, as pessoas com deficiência apresentam limitações impostas pela própria sociedade e, outras que lhes são auto-impostas e que provêm da aceitação do estatuto que lhe é conferido.

Garcia e Alonso (1985) através de um estudo acerca das atitudes dos professores face à integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais, concluíram que, os professores mais jovens apresentam um valor de atitudes mais positivas; verificam-se atitudes mais positivas, face à integração de crianças com NEE, em professores que consideram estar mais bem informados sobre a integração; observam-se diferenças significativas entre os professores dos diferentes níveis de ensino, ou seja, quanto mais elevado for o grau de ensino, menos positivas são as atitudes dos professores.

Croll e Moses (1995), através de um estudo realizado no Reino Unido, avaliaram o grau e o tipo de influência das necessidades educativas especiais, apresentadas pelos alunos de uma escola de ensino regular. Os autores concluíram que existe uma atitude mais favorável relativamente à integração de crianças deficientes motoras ou com dificuldades de aprendizagem, do que a crianças deficientes mentais que apresentem problemas comportamentais (Silva, 1997, citado por Nunes, 2000).

As atitudes estão em constante formação e mudança, actuam como um reflexo da sociedade e por isso são aprendidas gradualmente através da experiência e contacto com o mundo que a rodeia. Estas determinam o processo de integração (Nunes, 2000) e, possibilitam uma maior clareza e consistência, permitindo ao indivíduo estabelecer determinados limites de referência que lhe possibilitam organizar e perceber melhor o meio envolvente (Vaz, 1997). Mazzota (2003) afirma que profissionais envolvidos na construção do desenvolvimento psicofísico e social das crianças com deficiência devem construir práticas pedagógicas que visem a construção de atitudes novas em relação a essas pessoas. Gorgatti et. al. (2004) defendem que a mudança de atitudes e comportamentos é necessária para que a inclusão de alunos com deficiência seja eficaz, conduzindo assim ao sucesso e fazendo com que os perconceitos existentes, seja ultrapassados. Segundo Fazio e Zana (1981) a experiência directa favorece a formação de atitudes, mais estáveis e duradouras (citado por Lima, 1996). Larriveé e Cook (1979), referem que os professores do ensino regular manifestam atitudes desfavoráveis perante a integração de alunos com deficiências ligeiras (citado por Silva, 1998). Segundo os autores e através das investigações que fizeram puderam concluir, entre muitas outras coisas, que as atitudes dos professores do ensino regular face a integração escolar tendem a ser mais positivas à medida que o nível de ensino diminui.

Em baixo, passo a citar mais alguns estudos, desta vez direccionados para a área da Educação Física.

- Hartmann & Marquezan (1999) afirmam que o professor de Educação Física deve conter conhecimentos suficientes voltados para a aptidão física e desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo da criança, para que assim, se consiga regular todo o processo de acordo com as necessidades das mesmas. É igualmente importante que o professor tenha conhecimento acerca das potencialidades e limitações do aluno.
- Steward (1991) realizou um estudo de forma a compreender as atitudes de professores estagiários de EF perante alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos em questão foram identificados como: sem dificuldades/deficiências; deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem; e deficiência física. Os resultados revelaram que os professores reagiram de forma mais positiva perante os alunos sem deficiência ou que apresentavam apenas deficiência física. O autor salienta que as categorias escolhidas para agrupar os alunos influenciaram a atitude dos professores.

- Rizzo e Vispoel (1992), através um estudo acerca da influência de duas disciplinas do curso de educação física (Actividade Física Adaptada e Educação Física para Crianças), perante crianças deficientes, concluem que os professores estagiários com formação na disciplina de Actividade Física Adaptada desenvolvem mais atitudes positivas, do que os que frequentaram a outra disciplina.
- Rodrigues (2003), afirma que os professores de Educação Física são conotados como sendo os professores que desenvolvem atitudes mais favoráveis à inclusão. O autor afirma que as atitudes positivas podem ser determinadas pelo conhecimento acerca da deficiência, assim como pela experiência que este têm com as crianças deficientes. Para ele os diferentes tipos de deficiência influenciam as atitudes dos docentes, estes tendem a expressar atitudes negativas perante alunos com deficiência física.
- Downs & Williams (1994) através de estudo acerca de atitudes salientam que: os estagiários europeus têm atitudes mais positivas perante alunos com deficiência física do que com deficiência intelectual; os indivíduos que contactam pela primeira vez com alunos deficientes apresentam atitudes mais positivas, do que aqueles que têm contacto prévio com os mesmos; e não se encontram correlações significativas entre a atitude dos professores face a inclusão de alunos no ensino regular e a experiência com os mesmos.
- Rizzo & Kirkendall (1995) através de um estudo realizado, afirmam que os professores que apresentam experiência no ensino de alunos com deficiência são os que apresentam atitudes mais positivas perante alunos com deficiência intelectual e de aprendizagem.

- Hodge (1998), através do PEATID - III., examinou as atitudes de futuros professores de EF perante alunos que apresentam deficiência. O autor observou os professores, antes e depois destes terem começado as formações de Actividade Física Adaptada, com e sem experiência no terreno. As conclusões salientam que os professores que frequentaram formações no âmbito da Actividade Física Adaptada e que têm experiência no ensino de alunos com deficiência apresentaram atitudes mais positivas perante alunos com deficiência (citado por Poças, 2009, p. 39).
- Segundo Rizzo e Kowalski (1996), os professores estagiários durante a sua formação só têm de frequentar, uma disciplina semestral relacionada com Actividade Física Adaptada, logo os conteúdos são abordados de uma forma muito superficial e como é lógico acabam por ter de se excluir conhecimentos imprescindíveis ao ensino. Neste sentido, os professores ficam apenas com algumas noções, e não com uma formação específica. Face a esta realidade, importa referir ainda que a ausência completa de estágios nesta área de ensino, leva a que as atitudes dos professores sejam assim, constrangedoras e negativas, na medida em que não conseguem responder eficazmente às necessidades destas crianças, promovendo, muitas vezes, uma aprendizagem desadequada (citado por Poças, 2009, p. 39).

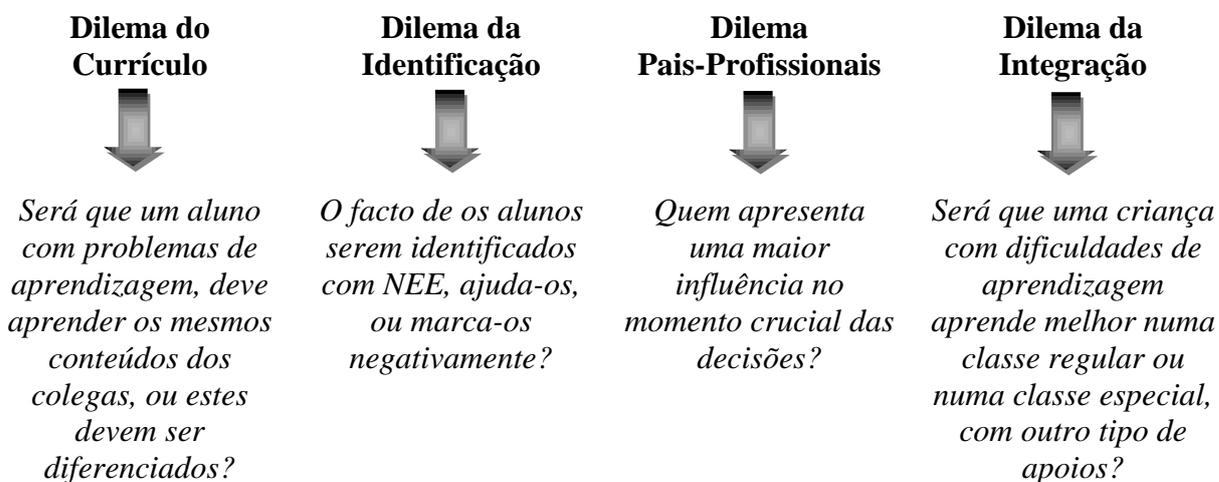
Em suma, para que o processo de inclusão seja eficaz, é necessário que haja uma reestruturação do sistema educativo, esta deverá ir ao encontro de pressupostos ligados à cooperação, na medida em que a inclusão tende a criar uma escola para todos. (Rodrigues, 2001 & Maciel, 2000). Apesar dos recursos, as competências dos professores e a reestruturação técnica serem elementos fundamentais em todo o processo de inclusão, importa referir que a mudança de atitudes é sem dúvida o elemento mais crucial.

2.2 Da Integração à Inclusão

É fundamental começar por esclarecer o conceito de *Necessidades Educativas Especiais (NEE)*. Estas incluem os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, decorrentes da interacção dinâmica entre factores ambientais e /ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas no domínio em causa. Na Declaração de Salamanca (1994, p. 6) este conceito “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

De acordo com o decreto-lei 3/2008, são considerados *alunos com NEE* todos aqueles que apresentam limitações significativas, de carácter permanente, que resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Armstrong e Barton (2003) afirmam que estes alunos, apresentam dificuldades de aprendizagem no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura, e evidenciam perturbações afectivas ou de comportamento, de origem diversa. Os autores referem que o insucesso destes se reflecte mais nas aprendizagens básicas.

Norwich (1993), refere que é necessário analisar algumas questões problemáticas irrentes às decisões que se deve ter perante alunos com NEE, no que respeita à atenção educativa dos mesmos. Este refere-se às questões, como sendo “dilemas” que implicam vários níveis de decisão, na medida em que oferecem um leque variado de alternativas possíveis, todas elas com aspectos positivos. Os quatro dilemas são referentes ao Currículo, à Identificação, aos Pais-Profissionais e à Integração.



O autor realizou um estudo a diferentes grupos de professores, e este levou-o a confirmar que os dilemas de facto existem. A maioria dos inquiridos manifestou um grau de concordância significativo acerca da forma como estes se resolvem. Apesar dos quatro dilemas terem aspectos interessantes a debater, a reflexão que se segue centrar-se-á apenas no primeiro (Currículo), uma vez que este continua a provocar algumas inquietações no âmbito escolar. Importa começar por assimilar que a integração educativa se baseia num currículo que pode ser comum ou diferente. Os alunos com necessidades educativas especiais, devem estar integrados nas escolas regulares e devem passar por aprendizagens semelhantes à dos alunos ditos normais, no entanto, como cada indivíduo apresenta potencialidades e dificuldades diferentes, torna-se fundamental adequar todo o processo, tendo assim em conta os ritmos de aprendizagem de cada um, assim como o tempo que cada um demora a assimilar os conhecimentos (Norwich, 1993).

Este dilema apresenta duas dimensões aparentemente incompatíveis, a igualdade e a diferença. Clark et. al (1997, p. 171) expressaram o seguinte ponto de vista:

“ (...) é fácil ver como se pode acomodar o que é comum – formulando um currículo comum, criando escolas completamente inclusivas e proporcionando experiências de aprendizagem idênticas para todas as crianças, é também fácil de ver que os caminhos mais óbvios para responder à diferença seguem exactamente estratégias opostas: a formulação de currículos alternativos, a criação de diferentes escolas para diferentes tipos de alunos e a provisão de diferentes tipos de experiências de aprendizagem para diferentes grupos ou indivíduos. Mas como podem precisamente estas perspectivas tão diversas ser conciliadas de tal maneira que os currículos sejam comuns e também diferenciados, que as escolas sejam inclusivas mas também selectivas, que as classes proporcionem experiências de aprendizagem e sejam as mesmas para todos e diferentes para cada um?”.

Segundo Rodrigues (2001) é necessário encontrar um equilíbrio entre solicitações que são aparentemente contraditórias, porque “dar uma ênfase excessiva às vantagens que a integração proporciona na socialização dos alunos com graves problemas de aprendizagem pode conduzir ao esquecimento de que também é necessário o progresso destes alunos noutras dimensões do conhecimento” (p. 97).

O estudo realizado por Norwich (1993) incluiu uma série de questões que visavam compreender como é que este dilema podia ser resolvido. A maioria das respostas foca a dificuldade em manter o equilíbrio entre o “proporcionar experiências de aprendizagem iguais” e ao mesmo tempo “ter em conta as necessidades individuais de cada aluno”. Os professores afirmam que é muito complicado e que exige muito empenho e recursos. No que respeita à dimensão comum, salientam que é necessário proporcionar as mesmas experiências de aprendizagem, de maneira a que os alunos possam progredir e vivenciar práticas relevantes. Quanto à dimensão diferença, asseguram que se deve oferecer aos alunos, apenas o que é viável, ou seja, o que eles conseguem compreender e assimilar, o que mais os motiva e o que se adapta e ajusta às suas necessidades (Norwich, 1993 p. 30).

2.2.1 Processo de Integração

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que as escolas devem assegurar condições adequadas ao desenvolvimento pleno de todas as crianças, assim como criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo. A tendência aponta para a integração de crianças com deficiência em escolas normais e a grande convicção do futuro é que estas crianças tenham as mesmas oportunidades que as crianças não deficientes, pois cabem-lhe as mesmas e legítimas aspirações de realização pessoal e de participação e transformação social (Fonseca, 1989).

Segundo Nunes (2000), *integrar*, representa o direito a fazer parte de alguma coisa, no fundo, fazer parte da sociedade podendo assim frequentar a escola regular e usufruir de todas as adaptações organizacionais e curriculares exigidas face às necessidades específicas.

Para Wolfensberger (1972) “*integração* é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns da sua cultura” (citado por Niza, 1996; p. 142). Birch (1974), define *integração escolar* como um processo que pretende unir a educação regular e a educação especial, com o objectivo de proporcionar a todas as crianças, um conjunto de aprendizagens com base nas suas necessidades.

Em meados do século XX (anos 60), começaram a ser introduzidos novos conceitos e práticas como forma de dar respostas às crianças e jovens com necessidades educativas especiais no ensino regular, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar (Sanches & Teodoro, 2006). Palacios (1987), refere que as duas variáveis mais importantes para o êxito da integração são: a formação e as atitudes dos professores. Para ele as atitudes desempenham um papel importante na criação de expectativas, positivas, ou não, face aos alunos. (citado por Vaz, 1997).

A National Association of Retarded Citizens (E.U.A.) define o conceito de integração escolar como “a oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal” (citado por Jiménez, 1997, p. 29). Importa salientar que esta retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, permitindo-lhes assim usufruir de um novo espaço e de novos parceiros de socialização, e aprendizagem (escola regular).

As práticas pedagógicas também foram alteradas para uma vertente mais educativa (do ensino especial para a escola regular), cujo programa passa a ser mais individualizado e de acordo com as características de cada aluno, no entanto este programa é desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial (Sanches & Teodoro, 2006). Este processo desempenha um papel de extrema importância, pois proporciona à criança com NEE, a oportunidade de se preparar convenientemente para o futuro, construindo desta forma uma base sólida, e excluindo todos os aspectos negativos relevados em tempos anteriores.

Giangregio (1993), através de um estudo realizado nos E.U.A, tentou identificar, através do questionamento a professores do ensino regular, aspectos relacionadas com a experiência destes na integração. Os resultados obtidos destacam que os professores inicialmente passam por uma experiência negativa, que é caracterizada pelo pouco contacto com os alunos, e também pelo facto de ficarem responsáveis por estes. Contudo, grande parte deles salienta que experimentaram mudanças em relação às suas expectativas, assim como em relação ao seu comportamento face aos alunos integrados (citado por Panaças, 1995).

2.2.2 Processo de Inclusão

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) surge para alterar o paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Segundo o Decreto-lei nº3/2008, constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, traduzindo-se deste modo numa escola inclusiva.

Segundo Leitão (2010), *inclusão* significa “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”. No fundo, “é uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática” (p. 1). Esta visa não só a preparação e o desenvolvimento das escolas, para que estas possam garantir as condições necessárias ao desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais, inserindo desta forma o aluno com deficiência nas classes regulares, como também, tende a estruturar o currículo individual de cada aluno em resposta à sua diversidade e às necessidades da própria sociedade.

A *inclusão escolar* centra-se nas pessoas deficientes e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, tendo como principal princípio a defesa da justiça social, celebrando deste modo a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Esta pressupõe mudanças físicas relacionadas às diferentes concepções existentes na escola, sendo que uma das preocupações está inerente à formação de professores (em níveis teóricos, práticos e pessoais), que muitas vezes é esquecida e pouco valorizada, o que faz com que as práticas utilizadas não estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiência (Silveira, 2006).

A inclusão escolar e social evolve a mudança global das políticas educativas num todo e não apenas na implementação, parcelar e localizado de novas metodologias e recursos. Essa mudança deve começar pela construção de dinâmicas de trabalho que assentem na ideia de aprendizagem e do ensino cooperativo em contextos naturais. Neste sentido, depreende-se que “o papel das instituições de educação especial pode manifestar-se como elemento facilitador das mudanças nas práticas integradoras tradicionais ao organizar-se como recurso de apoio e suporte à inclusão” (Leitão, 1999 p. 17).

Porter (1997, citado por Sanches & Teodoro, 2006 p. 14) afirma que as principais diferenças entre a abordagem tradicional (Integração) e a nova abordagem (Inclusão) são:

Integração – Educação Especial:

- está centrada no aluno;
- a avaliação é feita por especialistas;
- os resultados surgem através de diagnóstico/prescrição;
- existe um programa específico para o aluno (adequado às suas necessidades);

Inclusão – Educação Inclusiva:

- está centrada na sala de aula;
- a resolução dos problemas surge através da colaboração;
- criam-se estratégias conjuntas para os professores;
- a sala de aula é vista como um todo (favorecendo a adaptação e o apoio);

A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, mas institui a inserção de uma forma completa e sistemática. O conceito refere-se à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares. A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular. Neste sentido, Clark et al., (1995), afirmam que:

“em vez de se sublinhar a ideia de integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objectivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças”. (citado por Ainscow, 1997, p. 13).

Meijer (1998), como coordenador da investigação Integração na Europa, afirma que para se atingir o sucesso pessoal devemos ir da colocação de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular (Integração Escolar), a uma avaliação da qualidade do programa ou do ensino em geral (Inclusão Escolar).

Face à realidade existente a integração “perdeu gradualmente terreno como ideia fundamental que sustentava a educação especial” (Rodrigues, 2001; p. 81). Segundo o autor, a preocupação em integrar os alunos com NEE na escola regular, era menor e o que se devia fazer, era investir na reforma das escolas, de modo a que as crianças não fossem excluídas do processo. Assim sendo, e após variadíssimos debates acerca da reforma global da escola, bem como da criação de escolas inclusivas, garantido assim uma educação comum a todos, a inclusão passa definitivamente a substituir a integração.

2.2.3 Educação Inclusiva

Falar de *educação inclusiva*, é falar de aprendizagens dentro da sala de aula, como refere Sanchez (2003) “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p. 121). Este conceito tenta evidenciar uma nova percepção acerca do papel da escola regular na educação de alunos com NEE (Hegarty, 1994, citado por Rodrigues, 2001). Neste sentido, pretende-se que os ambientes educacionais em questão consigam garantir uma educação apropriada e de alta qualidade.

As *escolas regulares* “segundo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, citado por Rodrigues, 2001; p. 19). Embora os ambientes educacionais regulares tentem responder eficazmente às necessidades dos alunos ditos especiais, oferecendo-lhes assim, iguais oportunidades, e reconhecendo os seus direitos de forma a prepará-los para um futuro melhor, ainda continuam a existir “barreiras arquitectónicas, físicas, psicológicas e comportamentais, que dificultam a operacionalização desses mesmos direitos” (Nunes, 2000; p. 13).

A *escola inclusiva*, por outro lado “é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003; p. 119).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define a escola inclusiva como uma escola que: pratica a democracia, e a equidade; reflecte a comunidade como um todo; não selecciona, não exclui, não rejeita; não é competitiva; é composta por elementos abertos, positivos e diversificados; não apresenta barreiras, sendo por isso acessível a todos os alunos, quer em termos físicos, como educativos (Currículo, Apoios e Métodos de Comunicação). Estas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos e é estruturada em função dessas necessidades, tendo como principal princípio, garantir que todos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que cada um apresenta (Ainscow, 1997).

Em baixo refere-se o caminho a percorrer para se chegar à escola inclusiva (da integração, à inclusão), (Ainscow, 1995, citado por Sanches & Teodoro, 2006 p. 13).

- Das necessidades educativas especiais:
 - **À educação para todos;**
- Das medidas complementares para responder aos alunos especiais:
 - **À resposta às necessidades educativas de todas as crianças e jovens;**
- De um sistema educativo que se mantém inalterável nas suas linhas gerais:
 - **À reestruturação das escolas: mudanças metodológicas e organizacionais e sucesso nas aprendizagens para todos;**
- Da perspectiva centrada na criança:
 - **À perspectiva centrada no currículo.**

Ainscow (2000) afirma que para que as escolas sejam mais inclusivas, torna-se imprescindível que os conhecimentos e as práticas utilizadas passem a ser assumidas e valorizadas por todos. As instituições e os agentes envolvidos não podem ter medo de arriscar, por isso devem tentar ultrapassar as barreiras existentes começando por encarar a diferença como um desafio e uma oportunidade para criar novas situações de aprendizagem e descobrindo novos recursos acessíveis a todos.

2.2.4 Os Professores e a Inclusão

2.2.4.1 Experiência e Formação Profissional

O professor é considerado o elemento chave do processo educativo, uma vez que através do envolvimento deste com a sociedade escolar, conseguimos caminhar para a construção de escolas mais inclusivas assim como, para a renovação das práticas utilizadas na sala de aula. (Porter et. al, 1997). Mazzotta (1993) afirma que a formação adequada dos profissionais que actuam com portadores de deficiência só será possível através de uma eficiente formação académica. Importa referir no entanto, que os professores se sentem pouco apoiados no que respeita à oferta de meios para melhorarem o ensino.

Alguns estudos comprovam a insatisfação dos professores face à formação adquirida, estes afirmam que a formação inicial não os preparou devidamente para conseguirem responder correctamente às diversidades do ensino (Manson, 1999, Tomlinson, 1999, citados por Holloway, 2000). Serrano (2005), salienta que os professores nos cursos de formação inicial mostram insegurança no momento de lidar com os alunos com deficiência. Esta insegurança é provocada pela ausência de tempos curriculares centrados na inclusão.

A consciencialização dos professores dessa falta de preparação, produzem sentimentos angustiantes nos mesmos (Fierro, 1987 citado por Vaz, 1997).

Para Barrueco (1991), “as atitudes aparecem no tempo como resultado de vivências experienciadas, influenciando de forma positiva ou negativa”, o autor aponta como solução a substituição das experiências negativas por outras novas, para que estas sejam mais gratificantes do que as iniciais (Vaz, 1997, citado por Nunes, 2000, p. 29). Jones (1984) salienta que as atitudes negativas face a população deficiente são baseadas na experiência e/ou na falta de informação, estas por sua vez conduzem a comportamentos de rejeição e discriminação para os alunos deficientes. Lee Tatia and Rodda, Michael (1994), concordam e referem ainda que a origem destas parece estar ligada à falta de conhecimento sobre a deficiência, no fenómeno de dispersão, no condicionamento sociocultural generalizado e no medo do ostracismo social. Para estes, a falta de contacto com estas pessoas deficientes contribui significativamente para o aparecimento da ansiedade e confusão, junto das mesmas.

Assim sendo, Garcia, Garcia e Rodrigues (1991), “realçam o papel fundamental da formação como requisito indispensável para o desenvolvimento de atitudes positivas”. (Vaz, 1997, citado por Nunes, 2000, p. 29). Os professores que têm experiência profissional com alunos deficientes ultrapassam mais rapidamente as barreiras da inclusão, e apresentam por isso atitudes mais favoráveis e positivas (Rodrigues, 2005 & Giangreco et. al. 1993). A formação académica nas áreas da deficiência, aliada a uma experiência de ensino com estes alunos, contribui significativamente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas regulares (Avramidis & Norwich, 2002 & Nunes, 2004).

As barreiras face à inclusão de crianças com NEE na escola regular, estão intimamente ligadas com a resistência à mudança que devia acontecer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Estas deviam seguir os requisitos da inclusão, ou seja: gerar novas formas de agir e de pensar; repensar nos recursos humanos e materiais; criar expectativas positivas; entre outros (Hauser, 1987; Cabero e Garcia (1991), citado por Vaz, 1997).

Ainscow (1997 p. 16) afirma então que é necessário sensibilizar mais os professores acerca das possibilidades de aperfeiçoarem as suas práticas de ensino, (...) estes necessitam de adoptar novas formas de pensamento, e conseqüentemente devem sentir confiança/vontade de vivenciar novas experiências, para que assim descubram novas possibilidades de aperfeiçoamento. O autor considera que vale a pena lutar para ir ao encontro das escolas inclusivas, caminhando assim para uma sociedade mais orientada para o ensino a pessoas diferentes, e desenvolvendo pedagogias e estratégias capazes de orientar e educar todos os alunos, independentemente das suas limitações, no entanto, quando um professor não possui formação necessária para enfrentar a inclusão, prestando assim um apoio adequado, deve optar por utilizar estratégias pedagógicas de referência e desenvolver actividades de ensino individualizado, junto do aluno NEE.

A UNESCO desenvolveu um projecto, que dá especial importância à aprendizagem a partir da experiência. A estratégia utilizada foi a organização de seminários, orientados por pessoas certificadas, de modo a proporcionar aos professores, a possibilidade de experimentarem novas estratégias de aprendizagem activa, podendo assim compará-las com as técnicas utilizadas até agora. Importa referir que estes seminários focam três factores-chave, relativamente à inclusão na sala de aula:

- 1º - Importância da planificação para a classe como um todo;
- 2º - Utilização eficiente dos recursos naturais que dispõem, ou seja, os próprios alunos;
- 3º - Importância da capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos.

Rodrigues (2001) afirma que os professores devem centrar a sua atenção em três áreas principais: Formação Inicial, Professores Especializados e Formação Contínua. O autor afirma que antigamente existia uma tendência para formar professores de educação especial num contexto completamente diferente do da formação de professores das escolas regulares, o que não fazia muito sentido, uma vez que existia uma grande percentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem a frequentar as escolas regulares. No contexto da educação inclusiva, este modelo é completamente desajustado, uma vez que, nos dias de hoje é fundamental que todos os professores possuam conhecimentos específicos acerca dos alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, para que o ensino e o contributo ao nível da avaliação seja eficaz e conduza ao sucesso dos mesmos (p. 45).

A formação é um elemento essencial para a aquisição de competências e/ou atitudes na perspectiva da educação inclusiva, neste sentido torna-se fundamental que os professores continuem a investir na sua formação (inicial e/ou contínua) para que assim se sintam capazes de responder às necessidades dos diferentes alunos. Importa salientar que em inúmeros países, a formação contínua para professores surge como pré-requisito fundamental para propagar a educação inclusiva.

2.2.5 Vantagens da Inclusão

A Declaração de Salamanca veio legitimar e reforçar a posição, de que todos os alunos têm direito a frequentar o mesmo tipo de ensino, cabendo assim à escola ajustar-se a esta diversidade, utilizando para isso, diferentes práticas pedagógicas. Esta mudança assenta na reformulação de estratégias, métodos de trabalho e organização, que devem conseguir responder eficazmente às crianças com problemas, se assim for, irá beneficiar o ensino em geral. São vários os estudos que comprovam que uma inclusão de qualidade produz efeitos benéficos aos alunos com deficiência, no entanto, se esta for mal planeada, pode também provocar efeitos não desejados (Lieberman, James & Ludwa 2004). Os mesmos autores referem que os factores chave para o sucesso da inclusão dependem em grande parte do ambiente que o professor proporciona, assim como das atitudes que este tem perante todo este processo. Assim sendo, cabe aos profissionais construir práticas que visem a construção de uma nova atitude em relação às crianças com NEE. Estas atitudes devem proporcionar solidariedade, cooperação, respeito mútuo e aceitação, excluindo qualquer possibilidade de preconceito e estigma (Mazzota, 2003).

Larriveé e Cook (1979, citados por Correia, 1997) referem que um número considerável de professores concorda que a integração no ensino regular contribui para uma melhor socialização e auto-conceito dos alunos com NEE, afirmando no entanto que no que toca aos ganhos académicos se manifestam atitudes menos positivas. Correia (1997) concorda com estes autores no que respeita aos ganhos académicos e afirma que a integração exerce um efeito positivo sobre as crianças com NEE. Este mesmo autor assegura que os ganhos académicos são influenciados devido: ao pouco tempo que os professores dispõe para acompanhar individualmente o aluno com NEE; à inexistência de serviços de apoio e programas de formação; e à incapacidade e insegurança sentidas pelo professor relativamente à elaboração de estratégias de ensino e aprendizagens adequadas aos alunos NEE.

Ferreira (2007) por sua vez afirma que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quando inseridos em salas de aula regular, apresentam melhores resultados académicos; níveis mais baixos de comportamentos de desvio; e têm uma melhor aceitação pelos colegas “ditos normais”.

2.2.5.1 Vantagens da disciplina de Educação Física na Inclusão Escolar

Existem estudos na área da Educação Física que comprovam que os alunos com necessidades educativas especiais conseguem alcançar resultados positivos mais frequentes, se estiverem incluídos nas turmas dos alunos ditos normais. Cruz (1997, citado por Oliveira, 2002) na sua tese “Classe Especial e Regular no contexto da Educação Física: Segregar ou Integrar?” comprova este facto, através da realização de actividades como, a ginástica, jogos lúdicos, jogos desportivos-colectivos, numa turma com NEE. O autor afirma que “ (...) em aulas realizadas em conjunto com alunos de classes regulares, ditos normais, os alunos portadores de deficiência mental tiveram um desempenho consideravelmente acima dos seus próprios tempos, nas mesmas actividades” (p. 61). No entanto, importa referir, que a prática desportiva, quando usada sem princípios de inclusão, é uma actividade que não favorece a cooperação, não valoriza a diversidade e pode gerar sentimentos de frustração (Aguar e Duarte, 2005).

Através das aulas de Educação Física conseguimos transmitir conhecimentos relativos a pessoas com deficiência mental, motora, auditiva e visual. Através delas também se proporcionam desafios constantes que implicam vários níveis de decisão na procura de objectivos comuns. Como referem Johnson, D. e Johnson, R. (1994), a persistência na procura de objectivos comuns, a persistência dos esforços colectivos, não vem da cabeça “*they come from the heart*” (citados por Leitão, 2010, p. 22).

Chateau (1987, citado por Oliveira, 2002) afirma que o homem só é completo quando brinca, partindo daí, damos uma importância aos jogos a serem trabalhados numa perspectiva educacional, ou seja, levar os alunos através de uma relação social a terem: respeito às regras, prazer, limites espaço-temporais, liberdade, ordenação, cooperação entre outros. Esta perspectiva proporciona aos alunos um bem-estar físico e social e por isso, garante que estes desenvolvam em conjunto as suas capacidades perceptivas, afectivas, de integração e inserção social.

O papel da Educação Física dentro de uma Educação Inclusiva faz-nos reflectir que tudo é possível, mas para isso é necessário estar disposto a modificar a nossa forma de encarar o mundo, assim como alterar a concepção da sociedade. Glat (1995), afirma que ao aproximarmos-nos dos indivíduos ditos especiais, devemos entender as suas especificidades e as suas dificuldades individuais – incluído a sua deficiência. Assim torna-se mais fácil em conjunto “criar um programa individual de integração que atenda às suas necessidades, possibilidades e desejos (...) não podemos carregá-lo ao colo, podemos apenas ajudá-lo a percorrer o seu caminho, que no final das contas, será solitário e individual, como o de todos nós.” (citado por Oliveira, 2002; p. 44).

Neste sentido, para que a prática pedagógica cause efeitos benéficos no aluno, é essencial que o professor actue em consciência, para isso numa mesma aula os objectivos a alcançar, os conteúdos a leccionar e a avaliação a realizar devem ser diferentes e adequados às características de cada um, tendo sempre como ponto de partida as potencialidades e dificuldades apresentadas. “Participar num processo inclusivo é estar predisposto a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um, numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e acções” (Verenguer e Pedrinelli, 2005; citados por Poças, 2009 p. 32).

2.2.6 Estratégias para a Inclusão

Tal como já foi referido, as escolas inclusivas visam satisfazer as necessidades dos diferentes alunos, adaptando-se por isso aos ritmos de aprendizagem de cada um. Estas têm como princípio garantir que todas as crianças aprendam juntas independentemente das dificuldades e/ou diferenças que apresentam. Para isso torna-se fundamental adequar os currículos, adoptar estratégias pedagógicas eficientes, utilizar recursos e cooperar de forma positiva com as respectivas comunidades (Unesco, 1994).

Actualmente “ é inquestionável que em todo o mundo há muitas crianças que não recebem a educação adequada e entre elas conta-se uma grande quantidade de crianças com deficiências” (Rodrigues, 2001). Isto acontece apesar de há já mais de quarenta anos as nações do mundo, através da Declaração Universal dos Direitos do Homem, terem proclamado que “todos têm direito à educação”. (Ainscow, 1998, p. 12).

Assim sendo, é fundamental “ajudar os professores a aperfeiçoarem as suas técnicas enquanto profissionais, de forma a tornarem-se mais reflexivos e críticos” (Ainscow, 1997, p. 14). O autor coloca uma questão pertinente: - Como é que os professores podem ser ajudados a organizar as suas aulas, de modo que assegurem a aprendizagem de todos os alunos?

Segundo Leitão (2010; p. 9) o facto de as escolas actualmente serem confrontadas com uma grande “diversidade étnica e cultural, com problemas de comportamento, violência, casos de toxicodependência, deficiência, entre muitos outros”, leva a que seja imprescindível investir mais nas oportunidades educacionais, pensar na valorização pessoal dos professores e na necessidade existente em elaborar estratégias de desenvolvimento inicial e de formação contínua, para os ajudar a adoptar novas formas de trabalho, dando assim respostas às necessidades das crianças (Nunes, 2000). O sistema educativo, pode começar por desenvolver práticas pedagógicas visando a cooperação e a ajuda mútua e, também acompanhar de forma mais assertiva todo o processo de diversidade e heterogeneidade envolvente nas escolas, para que assim se consiga responder adequadamente às mudanças da população escolar. (Leitão, 2010).

Ainscow (1997) refere que “apesar dos movimentos em prol da integração de crianças ditas com necessidades educativas especiais, com uma ênfase nas abordagens tais como a diferenciação curricular e um apoio adicional na sala de aula, a orientação baseada na deficiência continua a estar profundamente enraizada em muitas escolas e salas de aula” (p. 20). Para que esta ideologia se altere, é necessário que os professores melhorem enquanto profissionais, para isso devem renovar a sua base de conhecimento, reflectir mais sobre as suas atitudes e passar a ser mais crítico, no que respeita aos níveis de decisão que têm de tomar. Para o autor os factores chave para a criação de salas de aula mais inclusivas são:

- “*planificação para a classe como um todo*” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;
- “*improvisação*” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula;

- “*utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos*” – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é um processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao feedback dos alunos, no decorrer das actividades (p.16-17).

Segundo Leitão (2010), uma das estratégias que os professores podem e devem adoptar para a inclusão de alunos com NEE é a *aprendizagem cooperativa*. Esta é uma escolha assertiva, pois está centrada no aluno e no trabalho cooperativo entre grupos organizados com base na diferença. O facto de se proporcionar uma diversidade grande de actividades, recorrendo assim a diferentes formas e contextos sociais, ajuda os alunos a construir e aprofundar a compreensão do mundo em que vivem (p.10). O autor, evidencia:

“que se deve encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos, e as formas de organização escolar que assentam em toda uma ética da cooperação entre professores, em toda uma ética da cooperação entre alunos, em toda uma ética da reciprocidade das relações de ajuda e apoio que asseguram uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes”. (Leitão, 2010, p. 10-11).

Para Guerra (2002), a *diferenciação de ensino* é uma estratégia valiosa, pois ajuda os alunos mais fracos a encontrar os seus interesses. Neste sentido, o professor deve:

- respeitar as diferenças e o ritmo de aprendizagem dos alunos;
- valorizar as experiências anteriores (escolares ou não);
- estimular as interacções, troca de experiências e saberes;
- promover as responsabilidades individuais;
- valorizar as aquisições e produções dos alunos;
- criar um clima favorável ao desenvolvimento socio-moral (p. 12);

É necessário actuar na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos (citado por Rodrigues, 2001). No entanto, importa referir que mais relevante que os recursos materiais é a forma como a tarefa é conceptualizada. Assim sendo, a “oportunidade de considerar novas possibilidades” e o “apoio à experimentação e reflexão” parecem ter mais importância e, são assim consideradas estratégias para a valorização profissional dos professores. (Ainscow, 1997).

A elaboração de estratégias, nasce através da percepção que se tem acerca da aprendizagem e dos próprios alunos (Nunes, 2000). Estas surgem como forma de encorajar os professores a explorarem novas formas de desenvolver a sua prática, trabalhando mais em cooperação, apostando mais na sua formação, (inicial e continua), diferenciando o ensino, de modo a que os métodos de trabalho se ajustem tendo em conta todos os alunos da classe, incluindo assim os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

III – Metodologia

Este capítulo tem como principal objectivo apresentar o quadro metodológico da investigação em causa. Desta forma, começo por fazer uma breve caracterização do estudo, focando os instrumentos e procedimentos necessários para a sua aplicação. Posteriormente, saliento o processo de selecção da amostra, defino os objectivos, as variáveis em questão e as hipóteses. Por último, caracterizo a amostra no que se refere ao género, idade, habilitações literárias, escola de formação, nível de ensino, grupo disciplinar, funções de gestão ou coordenação pedagógica, experiência profissional e contacto com a deficiência.

3.1 Caracterização do Estudo

Este é um estudo realizado, no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, e classifica-se como um método de investigação quantitativo, uma vez que resulta da aplicação de um questionário e, porque tem como principal finalidade descrever as variáveis em questão, verificando posteriormente a relação existente entre elas.

Importa referir que é um estudo exploratório, uma vez que o instrumento de avaliação nunca foi aplicado à população alvo em questão – professores do pré-escolar ao secundário do ensino regular do nosso país, constituindo-se assim, numa investigação pioneira.

3.2 Instrumentos de Medida

Neste estudo foi aplicado o questionário APIAD (Leitão, 2011) – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência, que é composto por duas partes, sendo a primeira referente aos dados biográficos do professor e a segunda refere-se à parte da investigação.

3.2.1 Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (APIAD)

A atitude dos professores face à inclusão é apurada através da resposta a 14 afirmações. Cada resposta deverá recair sobre os quatro tipos de deficiência (Motora, Auditiva, Visual e Mental) e estas serão medidas através da Escala de Likert de 5 pontos, em que (1 = Discordo Completamente; 2 = Discordo; 3 = Não Concordo Nem Discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo Totalmente).

O instrumento de medida é constituído por seis dimensões:

- **Dimensão A** – Competências dos Professores
(incorpora 2 itens, 1 e 5)
- **Dimensão B** – Formação dos Professores
(incorpora 3 itens, 12,13 e 14)
- **Dimensão C** – Exigências Adicionais aos Professores
(incorpora 3 itens, 3,7 e 9)
- **Dimensão D** – Vantagens da Inclusão para os Alunos Deficientes
(incorpora 3 itens, 2,4 e 8)
- **Dimensão D1** – Vantagens da Inclusão para os Alunos ditos Normais
(incorpora 2 itens, 6 e 11)
- **Dimensão E** – Vantagens da Inclusão
(incorpora 5 itens, 2, 4, 6, 8 e 11)
- **Dimensão F** – Atitude Geral dos Professores perante a Inclusão
(incorpora 14 itens, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14)

As variáveis associadas a cada uma destas dimensões foram calculadas considerando a média dos itens correspondentes.

No que respeita à caracterização, este trata-se de um questionário fechado, constituído por questões sucessivas, cuja ordem e formulação foram fixadas antecipadamente. Importa salientar que a entrega dos questionários foi feita directamente aos professores, e para garantir a comparabilidade das respostas, todos os inquiridos receberam as mesmas instruções de preenchimento, através da folha de rosto.

3.2.2 Ficha de Caracterização Individual

Esta visa recolher toda a informação adicional acerca das características de cada inquirido, possibilitando assim uma melhor e mais precisa caracterização da amostra. Sendo esta ficha, parte integrante do questionário, inclui os seguintes dados biográficos:

- Género e Idade;
- Habilitações Literárias;
- Escola de Formação;
- Nível de Ensino que leccionam;
- Grupo Disciplinar a que pertencem;
- Funções desenvolvidas na área da Gestão e/ou Coordenação Pedagógica;
- Experiência Profissional;
- Experiência de Ensino a alunos com deficiência;
- Contacto com a Deficiência (na formação inicial e/ou na infância/juventude);
- Área Geográfica onde lecciona;

3.3 Procedimentos

Este processo começou com a pré-validação do questionário, e posteriormente com a recolha de dados (realizada entre os meses de Fevereiro e Maio), através da aplicação do instrumento de avaliação em vários distritos de Norte a Sul do País.

Sendo a população alvo deste estudo constituída por professores, os principais locais de entrega foram as instituições escolares. Importa salientar que os questionários foram sempre acompanhados de uma carta, com o devido pedido de autorização para a realização do estudo em questão. Os inquiridos foram contactos na sua maioria pessoalmente e sempre de modo informal. Para o correcto preenchimento do questionário, foi fundamental durante o processo de entrega esclarecer alguns aspectos importantes, dentro dos quais, o âmbito e os objectivos do trabalho em questão. Todos os professores envolvidos no estudo souberam que o questionário tinha um carácter confidencial.

3.4 Análise e Tratamento de Dados

Os dados recolhidos através da aplicação dos questionários (APIAD) e a ficha de caracterização individual, foram tratados através da utilização de um software apropriado, SPSS v.14 (Statistical Package for the Social Sciences).

No que diz respeito ao tratamento estatístico, foi utilizada a estatística descritiva, apresentando o cálculo dos diferentes parâmetros estatísticos descritivos, de modo a organizar e analisar os dados relativos à amostra. Posteriormente foi necessário recorrer à média como medida de tendência central, ao desvio padrão como medida de dispersão, e às tabelas de frequência e respectivos valores percentuais, para as variáveis em escala nominal.

Para analisar a relação das variáveis em estudo (Formação e Vantagens) com cada uma das variáveis independentes (experiência no ensino de alunos com deficiência; formação inicial com cadeiras que levaram ao contacto com pessoas deficientes; contacto com pessoas com deficiência durante a infância/juventude) foi aplicado o Teste t-student para dois grupos independentes. Foi utilizado um nível de significância de 5%.

3.5 Definição do Objectivo

O objectivo principal deste estudo é verificar se o contacto com a deficiência (a nível da experiência no ensino, formação inicial e contacto na infância/juventude), por parte dos professores, influencia as suas atitudes em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência, bem como às vantagens que esta representa para esses mesmos alunos.

3.6 Definição e Caracterização das Variáveis em Estudo

3.6.1 Variáveis Independentes

- Experiência no ensino de alunos com deficiência;
- Formação inicial com cadeiras que levaram ao contacto com pessoas deficientes;
- Contacto com pessoas com deficiência durante a infância/juventude;

3.6.2 Variáveis Dependentes

- Atitude dos professores em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência (Motora, Auditiva, Visual e Mental) – Dimensão B;
- Atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência (Motora, Auditiva, Visual e Mental) – Dimensão D.

3.7 Definição de Hipóteses

As hipóteses propostas para este trabalho são a seguir listadas:

B1: A atitude dos professores, que já tiveram alguma experiência no ensino de alunos com deficiência, em relação a formação necessária para a inclusão dos mesmos (deficiência motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que não tiveram experiência no ensino de alunos com deficiência.

B2: A atitude dos professores, que na formação inicial tiveram alguma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência, em relação a formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência (motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que na formação inicial não tiveram nenhuma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência.

B3: A atitude dos professores, que na infância ou juventude tiveram contacto com pessoas com deficiência, em relação a formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência (motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que na infância ou juventude não tiveram contacto com pessoas com deficiência.

D1: A atitude dos professores, que já tiveram alguma experiência no ensino de alunos com deficiência, em relação as vantagens da inclusão para os mesmos (deficiência motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que não tiveram experiência no ensino de alunos com deficiência.

D2: A atitude dos professores, que na formação inicial tiveram alguma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas deficientes, em relação as vantagens da inclusão para os alunos com deficiência (motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que na formação inicial não tiveram nenhuma cadeira que os levasse ao contacto com pessoas com deficiência.

D3: A atitude dos professores, que na infância ou juventude tiveram contacto com pessoas com deficiência, em relação as vantagens da inclusão para os alunos com deficiência (motora, auditiva, visual e mental) difere da atitude dos professores que na infância ou juventude não tiveram contacto com pessoas com deficiência.

3.8 Caracterização da Amostra

O presente estudo teve por base uma amostra de 672 professores do ensino regular, todos estão actualmente no activo e leccionam níveis de ensino do Pré-Escolar ao Ensino Secundário, de Norte a Sul do país.

Tabela 1 – Tabela de Frequências relativas ao Género

	Frequência	Percentagem (%)
Feminino	482	71,7
Masculino	190	28,3
Total	672	100,0

Quanto à variável género, dos 672 professores que constituem a amostra e de acordo com a Tabela 1, 71,7% são do género Feminino (N=482) e 28,3% são indivíduos do género Masculino (N = 190).

Tabela 2 – Tabela de Frequências relativas à Faixa Etária

	Frequência	Percentagem (%)
<30 anos	105	15,6
30 a 40 anos	268	39,9
41 a 50 anos	184	27,4
>50 anos	115	17,1
Total	672	100,0

No que respeita à faixa etária dos sujeitos da amostra, 15,6% têm idades inferiores a 30 anos, 17,1% têm idades superiores a 50 anos de idade, 27,4% têm entre 41 e 50 anos de idade e por último, 39,9% têm idades compreendidas entre 30 e 40 anos (Tabela 2).

Tabela 3 – Tabela de Frequências relativas às Habilitações Literárias

	Frequência	Percentagem (%)
Bacharelato	17	2,5
Licenciatura	502	74,7
Pós-Graduação	78	11,6
Mestrado	72	10,7
Doutoramento	3	,4
Total	672	100,0

No que respeita às habilitações literárias (Tabela 3), os resultados apresentam que a maior percentagem de inquiridos possui o grau académico de Licenciatura, com uma frequência de 502 professores (74,7%), seguido do grupo dos professores com Pós-Graduação com 78 indivíduos (11,6%), e dos com Mestrado com 72 indivíduos (10,7%). Com menos representação está o grupo de professores com Bacharelato, composto por 17 indivíduos (2,5%) e dos com Doutoramento, com apenas 3 indivíduos (0,4%).

Tabela 4 – Tabela de Frequências relativas à Escola de Formação

	Frequência	Percentagem (%)
Universidades Públicas	363	54,0
Universidades Privadas	78	11,6
Escolas Superiores Públicas	136	20,2
Escolas Superiores Privadas	69	10,3
ULHT	26	3,9
Total	672	100,0

Quanto à variável escola de formação (Tabela 4) podemos verificar que 54% dos professores frequentaram Universidades Públicas (N=363) e 11,6% frequentaram Universidades Privadas (N=78). Dentro das Universidades Privadas, 26 professores realizaram a sua formação académica na ULHT. Relativamente às Escolas Superiores, 20,2% frequentaram as Públicas (N=136) e 10,3% frequentaram as Privadas (N=69).

Tabela 5 – Tabela de Frequências relativas ao Nível de Ensino

	Frequência	Percentagem (%)
Pré-Escolar	45	6,7
1º Ciclo	96	14,3
2º e 3º Ciclo	243	36,2
Secundário	288	42,9
Total	672	100,0

A Tabela 5 apresenta a distribuição dos professores da amostra por nível de ensino que leccionam.

Tabela 6 – Tabela de Frequências relativas ao Grupo Disciplinar

	Frequência	Percentagem (%)
Educação Física	124	18,5
Humanidades	152	22,6
Ciências	178	26,5
Expressões	80	11,9
Educadores de Infância	41	6,1
1º Ciclo	97	14,4
Total	672	100,0

Quanto ao grupo disciplinar (Tabela 6), 26,5% dos professores faz parte do grupo de Ciências (N=178), 22,6% do grupo de Humanidades (N=152), 18,5% do grupo de Educação Física (N=124), 14,4% do grupo do 1º Ciclo (N=97), 11,9% do grupo de Expressões (N=80) e por último 6,1% dos docentes pertencentes ao grupo dos Educadores de Infância (N=41).

Tabela 7 – Tabela de Frequências relativas às Funções de Gestão e Coordenação

	Frequência	Percentagem (%)
Não	490	72,9
Sim	182	27,1
Total	672	100,0

De acordo com a Tabela 7, 27,1% dos professores afirma exercer alguma função de Gestão ou Coordenação na escola e, 72,9% refere que não.

Tabela 8 – Tabela de Frequências relativas à Experiência Profissional

	Frequência	Percentagem (%)
<5anos	104	15,5
5 a 10 anos	150	22,3
>10 anos	418	62,2
Total	672	100,0

No que diz respeito aos anos de experiência profissional (Tabela 8), verifica-se que 62,2% dos professores tem mais de dez anos de ensino (N=418), 22,3% tem uma experiência de 5 a 10 anos (N=150) e por último, 15,5% da população é referente aos professores com menos de 5 anos de experiência (N=104).

Tabela 9 – Tabela de Frequências relativas à Experiência no Ensino de Alunos Deficientes

	Frequência	Percentagem (%)
Não	173	25,7
Sim	499	74,3
Total	672	100,0

Quanto à experiência no ensino de alunos com NEE (Tabela 9), a grande maioria dos professores 74,3% (N=499) afirmam ter tido essa experiência.

Tabela 10 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com Deficientes na F. Inicial

	Frequência	Percentagem (%)
Não	518	77,1
Sim	154	22,9
Total	672	100,0

No que respeita à Formação Inicial (Tabela 10), a grande maioria (N=518) afirma nunca ter tido nenhuma cadeira que o levasse ao contacto com pessoas deficientes.

Tabela 11 – Tabela de Frequências relativas ao Contacto com Deficientes na Infância/Juventude

	Frequência	Percentagem (%)
Não	308	45,8
Sim	364	54,2
Total	672	100,0

Finalmente, na Tabela 11 são apresentadas as percentagens de professores que tiveram contacto com deficientes durante a Infância/Juventude.

IV – Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados decorrentes do teste das hipóteses em causa neste estudo.

4.1 Análise Comparativa Inferencial

As hipóteses em estudo foram testadas recorrendo a uma análise inferencial paramétrica, mais concretamente, aplicando o Teste t-Student para duas amostras independentes. A aplicação deste teste decorre da validação de três pressupostos: variáveis em estudo quantitativas (variáveis relativas a cada dimensão); população com distribuição normal (pelo Teorema do Limite Central, como a amostra tem uma dimensão grande, $N=672$, a normalidade é assumida); e homocedasticidade (igualdade de variâncias).

Para as hipóteses B e D testou-se se o facto de um professor já ter tido contacto com a deficiência (a nível da experiência no ensino, formação inicial e contacto na infância/juventude) influencia de alguma forma a atitude que tem em relação à formação necessária para a inclusão de alunos com deficiência e também às vantagens desta para os mesmos. Para esta análise foi utilizado o Teste t-Student, (consultar anexo 2, tabelas 1, 2 e 3 com os resultados na íntegra).

4.1.1 Dimensão B – Formação

Nesta secção são apresentados os resultados relativos à dimensão Formação. As tabelas seguintes apresentam as médias, desvio padrão da dimensão Formação relativa a cada tipo de deficiência e o p-value associado a cada comparação ao nível da Experiência (Tabela 12), Contacto na Formação inicial (Tabela 13) e Contacto na Infância/Juventude (Tabela 14).

Tabela 12 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência.

	Experiência no Ensino de alunos com Deficiência	N	M	DP	p
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Não	173	3,633	,3940	<0,001
	Sim	499	3,774	,3866	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Não	173	3,640	,4061	<0,001
	Sim	499	3,779	,3949	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Não	173	3,621	,4258	<0,001
	Sim	499	3,753	,4218	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Não	173	2,367	,2772	0,004
	Sim	499	2,444	,3080	

Tabela 13 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Formação Inicial.

	Contacto na Formação Inicial	N	M	DP	p
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Não	518	3,730	,4019	0,393
	Sim	154	3,761	,3619	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Não	518	3,737	,4151	0,456
	Sim	154	3,765	,3557	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Não	518	3,702	,4370	0,055
	Sim	154	3,777	,3844	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Não	518	2,418	,3059	0,342
	Sim	154	2,444	,2888	

Tabela 14 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Formação entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Infância/Juventude

	Contacto na Infância/Juventude	N	M	DP	p
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Não	308	3,735	,4121	0,893
	Sim	364	3,739	,3768	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Não	308	3,736	,4042	0,667
	Sim	364	3,750	,4009	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Não	308	3,706	,4384	0,459
	Sim	364	3,730	,4164	
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Não	308	2,423	,3096	0,918
	Sim	364	2,425	,2959	

De acordo com as tabelas apresentadas em cima, concluímos que para esta dimensão, das três variáveis independentes analisadas, a experiência no ensino de alunos com deficiência é a única que influencia significativamente a atitude dos professores em relação a formação necessária para inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas. No que respeita às outras duas variáveis, não há evidência estatística para afirmar que estas influenciam as atitudes dos professores.

4.1.2 Dimensão D – Vantagens

Nesta secção são apresentados os resultados relativos à dimensão Vantagens. As tabelas seguintes apresentam as médias, desvio padrão da dimensão Vantagens relativa a cada tipo de deficiência e o p-value associado a cada comparação ao nível da Experiência (Tabela 15), Contacto na Formação inicial (Tabela 16) e Contacto na Infância/Juventude (Tabela 17).

Tabela 15 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência.

	Experiência no Ensino de alunos com Deficiência	N	M	DP	p
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Não	173	3,339	,4948	0,005
	Sim	499	3,473	,5584	
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Não	173	3,351	,5048	<0,001
	Sim	499	3,524	,5517	
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Não	173	3,428	,5228	<0,001
	Sim	499	3,596	,5147	
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Não	173	2,811	,6124	0,022
	Sim	499	2,937	,6267	

Tabela 16 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Formação Inicial.

	Contacto na Formação Inicial	N	M	DP	p
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Não	518	3,389	,5363	<0,001
	Sim	154	3,604	,5454	
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Não	518	3,419	,5226	<0,001
	Sim	154	3,682	,5708	
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Não	518	3,496	,4996	<0,001
	Sim	154	3,742	,5503	
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Não	518	2,823	,6068	<0,001
	Sim	154	3,180	,6087	

Tabela 17 – Média (M), Desvio Padrão (DP) e Resultado do Teste t-Student (p) para a comparação da dimensão Vantagens entre os grupos com (Sim) e sem (Não) Contacto na Infância/Juventude.

	Contacto na Infância/Juventude	N	M	DP	p
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Não	308	3,406	,5740	0,154
	Sim	364	3,466	,5194	
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Não	308	3,442	,5545	0,100
	Sim	364	3,511	,5354	
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Não	308	3,509	,5343	0,045
	Sim	364	3,590	,5085	
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Não	308	2,867	,6129	0,149
	Sim	364	2,937	,6342	

De acordo com as tabelas apresentadas em cima, concluímos que a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência é significativamente influenciada pela experiência no ensino e pelo contacto na formação inicial. Já no caso do contacto infância/juventude, esta só influencia significativamente a atitude dos professores no caso da deficiência visual, sendo não significativa para as restantes deficiências.

V – Discussão dos Resultados

Nas vivências que o ser humano vai tendo vão-se desenvolvendo, inevitavelmente, mecanismos que vão fazer com que o modo de actuação seja diferente em cada momento, com que as atitudes variem, com que haja uma interacção do Homem com o Mundo que o rodeia. Nesta interacção vai surgindo uma moldagem de parte a parte... Continuamente, esse Ser vai contactando com diversas pessoas e vai enriquecendo a nível sócio-cultural. Esse enriquecimento vai potenciar o alargamento de horizontes podendo, ou não, criar a motivação ou a vontade de ser parte do desenvolvimento físico, psíquico e/ou cognitivo de outro Ser. Tendo a possibilidade de fazer parte desse desenvolvimento, e tendo em conta que são as vontades que nos movem, há que encarar a formação como uma necessidade para a criação de melhorias em todos os campos que se relacionam directamente com a sociedade em que vivemos, apostando na inclusão. Criando uma sociedade cada vez mais inclusiva, em que cada um faz parte de um todo, faz parte de um Mundo cada vez mais global.

Neste capítulo o objectivo principal é discutir os resultados apresentados anteriormente, seguindo sempre uma lógica concordante face aos problemas e questões desta investigação. É fundamental que se estabeleça uma ligação forte entre este estudo e outros, associados à mesma temática. Os resultados auferidos serão objecto de análise e discussão.

Importa referir que os resultados deste estudo têm em conta quatro tipos de deficiência, em que as conclusões são quase sempre transversais e por isso serão apresentadas como um todo, sem especificar o tipo de deficiência. De salientar apenas que, no caso da deficiência mental em particular, as opiniões tendem a ser menos favoráveis que para as restantes deficiências.

FORMAÇÃO

Para a dimensão da formação, das três variáveis independentes consideradas nesta pesquisa, apenas a que se refere ao ensino de alunos com deficiência é diferenciadora, uma vez que a análise estatística permitiu concluir que a atitude dos professores que já ensinaram alunos com deficiência difere da atitude dos que nunca tiveram essa experiência. Analisando o cruzamento destas variáveis, pode-se concluir ainda que o facto de já terem tido experiência no ensino de alunos com deficiência, faz com que os professores encarem a formação como um investimento indispensável para por em prática a inclusão.

As três componentes do instrumento de trabalho aplicado (questionário) relacionadas com a formação são as questões 12, 13 e 14. Assim, no que diz respeito à questão número 12 pode-se concluir que, em média, *os docentes revelam um grande interesse em participar em futuras acções de formação, para se sentirem mais capazes de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência* (valores médios a rondar 3.9).

São vários os estudos que concluem que as atitudes favoráveis dos professores são consideradas factores decisivos para que o processo de inclusão decorra com sucesso (Monteiro, 2008, citado por Conastser, Block & Lepore, 2000). Aliado às atitudes está o papel imprescindível da formação. Mazzotta (1993) e Wilczenski (1993) afirmam que a formação adequada dos profissionais que actuam com portadores de deficiência só será possível através de uma eficiente formação académica, só assim o processo de inclusão poderá ter sucesso.

O facto de os professores mostrarem interesse nas formações prova que estão empenhados em querer melhorar as práticas pedagógicas utilizadas. Esta ideia vai ao encontro do pensamento de Ainscow (1997) que afirma que os professores necessitam de adoptar novas formas de vivenciar novas experiências, para que assim descubram novas possibilidades de aperfeiçoamento.

Os professores afirmam (na questão 13) que a sua formação inicial não os preparou devidamente para ensinar em conjunto, alunos com e sem deficiência (valores na ordem dos 2.1). Esta conclusão vem ao encontro de muitos estudos que comprovam a insatisfação dos professores face à formação inicial adquirida. Estes afirmam que não são devidamente preparados para conseguir responder a todas as diversidades do ensino (Manson, 1999, Tomlinson, 1999, citado por Holloway, 2000). Serrano (2005), num outro estudo, salienta que os professores, nos cursos de formação inicial, mostram insegurança no momento de contactar com as crianças deficientes e apontam como causa, a ausência de tempos curriculares centrados na inclusão.

O facto de, em média, os professores indicarem que a sua formação inicial não os preparou devidamente (questão 13) pode relacionar-se directamente com a vontade que revelam em participar em acções de formação para, quiçá, colmatarem essas lacunas resultantes da formação inicial. Nunes (2000) afirma que é imprescindível pensar na valorização pessoal dos professores e investir na elaboração de estratégias de desenvolvimento inicial e de formação contínua, de forma a dar as respostas adequadas às necessidades das crianças.

Ainscow (1997) refere que é fundamental proceder a mudanças para que os professores melhorem enquanto profissionais, renovando a sua base de conhecimento, reflectindo mais sobre as suas atitudes e passando a ser mais críticos no que respeita aos níveis de decisão que têm de tomar.

O facto de os professores pretenderem frequentar acções de formação para debelarem eventuais carências ou melhorarem modos de actuação perante a pessoa portadora de deficiência, indicia que este paradigma que Ainscow refere como mudança necessária poderá estar a acontecer, uma vez que os professores se apresentam críticos e consciencializados de que a formação é necessária para melhorar as atitudes nas mais diversas situações.

Cientes da importância da formação, e de forma a evitar que surjam atitudes negativas perante alunos com deficiência, é importante referir que se verificam atitudes mais positivas, face à integração de crianças com NEE, em professores que consideram estar mais bem informados sobre a integração (Garcia e Alonso, 1985).

No que respeita à *participação em acções de formação para se sentirem mais capazes de ensinar, em conjunto, alunos com e sem deficiência (questão 14)*, pode-se concluir que a opinião destes não é consistente, uma vez que a média revela indiferença (valores médios a rondar os 2,5), e se analisarmos em termos de frequência, a maioria opinou desfavoravelmente. Tal acontecimento pode ser justificado pelo facto dos docentes, no geral, e apesar de se sentirem motivados a participar em acções de formação (questão 12), se sentirem pouco apoiados no que respeita à oferta de meios para melhorar o ensino (Mazzota, 1993), assim como pelas experiências negativas iniciais que possam ter tido com estas crianças (Giangrego, 1993, citado por Panaças, 1995). O autor anteriormente citado afirma que estas experiências são caracterizadas pelo pouco tempo que os professores têm para contactar com os alunos deficientes, e também pelo facto destes ficarem responsáveis pelos mesmos. Nalguns estudos realizados anteriormente comprova-se que, apesar da postura atitudinal face à deficiência ter melhorado significativamente, ainda continuam a existir sinais de incerteza, insegurança e discriminação (Thomas, 1978). Para que esta realidade se altere torna-se essencial que exista uma mudança de atitudes e comportamentos por parte dos professores, conduzindo assim ao sucesso destas crianças e fazendo com que os perconceitos sejam ultrapassados (Gorgatti et al., 2004).

VANTAGENS

Para a dimensão das vantagens, as variáveis ensino de alunos com deficiência e contacto na formação inicial assumem um papel diferenciador. Em ambos os casos, a análise estatística leva-nos à rejeição da hipótese nula e, como tal, a assumir que os professores que já ensinaram alunos com deficiência, assim como aqueles que durante a sua formação inicial tiveram cadeiras que os levaram ao contacto com pessoas deficientes, tem uma atitude diferente das dos restantes professores. No que respeita ao contacto na infância/juventude, importa salientar que esta variável só influencia significativamente a atitude dos professores no caso da deficiência visual.

Nesta dimensão foram analisadas as questões 2, 4 e 8 do instrumento de trabalho aplicado. No que respeita à inclusão de alunos com deficiência, os professores inquiridos têm uma opinião favorável (valores médios a rondar 3,6) acerca das *vantagens que esta representa na socialização e desenvolvimento psico-afectivo desses alunos (questão 2)*. Assim como concordam (3,5) que os *alunos deficientes são bem aceites pelos outros alunos da turma (questão 8)*. Estas conclusões vão ao encontro de vários estudos que apontam que o processo de inclusão de qualidade exerce efeitos positivos sobre as crianças com deficiência (Correia, 1997; Lieberman, James & Ludwa 2004). Para Correia (1997) e Ferreira (2007) existe um considerável número de professores que concorda que a inclusão contribui para uma melhor socialização dos alunos com deficiência, salientando que quando estes estão inseridos em turmas com alunos “ditos normais” recebem uma melhor aceitação dos mesmos. Cabe aos profissionais construir as suas práticas visando assim a construção de atitudes que proporcionem a solidariedade, a cooperação, o respeito mútuo e a aceitação (Mazzotta, 2003), se assim for, o processo de inclusão trará benefícios para os alunos em geral e até mesmo para os próprios professores. Este processo deve efectivar-se e ser assente em bases que visem uma predisposição para considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um, numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e acções, como referem Verenguer e Pedrinelli (2005, citados por Poças, 2009).

Na questão 4, que refere que os *alunos deficientes aprendem mais quando incluídos em turmas normais*, os professores não revelaram coerência nas respostas (valor médio 3), isto vai de encontro ao estudo realizado por Correia (1997) que afirma que a inclusão de alunos com deficiência produz um efeito negativo face aos ganhos académicos e isto deve-se, segundo o autor, ao pouco tempo que os professores dispõem para acompanhar os alunos com deficiência, à inexistência de serviços de apoio e formação e à incapacidade de elaborar estratégias de ensino adequadas. Já Ferreira (2007) é da opinião totalmente diferente, no que respeita aos ganhos académicos uma vez que, para ele, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quando inseridos em salas de aula regular, apresentam melhores resultados a nível académico. Cruz (1997, citado por Oliveira, 2002) concorda com o último autor e conclui que os alunos portadores de deficiência tiveram resultados consideravelmente acima do esperado.

Este valor médio (3) poderá relacionar-se com o facto de os professores não possuírem uma formação inicial adequada (questão 13), apesar de estarem predispostos para proceder a mudanças no que diz respeito a essa formação (questão 12), apostando na formação contínua. Como já foi referido anteriormente, a inclusão, quando feita com qualidade, produz efeitos benéficos aos alunos com deficiência ao nível da socialização e do auto-conceito (Larriveé e Cook, 1979, citados por Correia, 1997). Estes efeitos benéficos poderão ser o ponto de partida para a motivação dos alunos, de forma a conseguirem promover melhorias a nível académico. Para que a promoção dessas melhorias seja efectiva é essencial que a inclusão seja feita com qualidade, sendo para isso importante que os professores recebam a formação adequada.

VI – Conclusões

A Unesco defende que é importante combater as discriminações no acesso ao ensino e a educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo actual, promovendo uma “Educação Para Todos”, fazendo disso o seu lema.

Para que, ao longo da vida, a educação seja uma realidade ao alcance de todos é fulcral que sejam tidas em conta as diferenças existentes entre as pessoas sejam elas crianças, adultos ou idosos. Porque todos somos diferentes e todos merecemos a mesma igualdade de oportunidades.

A escola tem, cada vez mais, em conta estas diferenças e tem vindo a apostar na inclusão dos alunos portadores de deficiência em detrimento da integração. Incluir é diferente de integrar, e sendo esta tarefa mais árdua e complexa, cabe à escola continuar a tentar adaptar-se a nível curricular, apostar cada vez mais na formação dos professores e promover a entreajuda, a cooperação e a autonomia, focada num objectivo muito específico: o sucesso global de todos os alunos, independentemente das suas características.

Este sucesso só estará ao alcance dos alunos se os professores, que são um elo de ligação dos alunos com o Mundo, encararem a deficiência como uma realidade presente nos *campus* escolares e apostarem na melhoria das suas práticas pedagógicas para que as suas atitudes sejam cada vez mais positivas para com estes alunos.

Há, no entanto, um longo trilha a percorrer e este estudo é um pequeno passo de tantos que já foram dados por outros investigadores com um único objectivo: contribuir para o sucesso dos alunos com deficiência, tentando compreender a realidade que estes encontram e fornecendo uma ferramenta que responda às necessidades dos docentes. Para que esta ferramenta fosse forjada foram elaboradas hipóteses que pudessem dar respostas concretas a essas mesmas necessidades. É baseado nessas hipóteses que são infracitadas as conclusões a que cheguei:

- ✓ Existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável experiência no ensino de alunos com deficiência, quer em relação a atitude dos professores face à formação, quer face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. Os professores que já ensinaram estes alunos têm atitudes mais positivas face à inclusão, do que os que não tiveram essa experiência.

- ✓ Existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável contacto com a deficiência na formação inicial, face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. Os professores que tiveram contacto com a deficiência na sua formação inicial, têm atitudes mais positivas face à inclusão. Por sua vez, esta variável não apresenta diferenças estatisticamente significativas no que respeita à formação, isto é, o facto dos professores terem ou não contacto com a deficiência na sua formação inicial não influencia a sua atitude.

- ✓ Relativamente ao contacto com a deficiência durante a infância/juventude, as conclusões deste estudo não são relevantes, no sentido em que esta variável só influencia significativamente a atitude dos professores em relação às vantagens da inclusão, no caso da deficiência visual.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

1. O facto da linha de investigação permitir que um elevado número de alunos participe em conjunto para a construção de uma base de dados, produz logicamente um efeito bastante benéfico na consecução de todo o trabalho, uma vez que garante uma amostra bastante significativa. No entanto, o processo que envolve a fase de recolha e tratamento de dados fica por vezes comprometido (falhas ao nível do preenchimento dos dados; questionários em branco), o que leva a que muitos questionários tenham de ser ignorados e por isso a amostra acaba por diminuir consideravelmente.
2. O questionário aplicado não ter a sua própria validação.
3. A existência reduzida de estudos comparativos em relação a algumas variáveis.

RECOMENDAÇÕES FUTURAS

- ❖ Utilizar um maior número de variáveis independentes, de forma a enriquecer o estudo;
- ❖ Para além do questionário, realizar também algumas entrevistas aos professores;

VII – Referências Bibliográficas

AGUIAR, J.S. E DUARTE, E. (2005). Educação Inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Maio/Junho.

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guião para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (2000). *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.

AINSCOW, M. & FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

AINSCOW, M., PORTER, G., WANG, M., (1997). *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ARMSTRONG, F. & BARTON, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

AVRAMIDIS, E. & NORWICH, B. (2002). *Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*. 17, 129-147.

BIRCH, J. (1974) W. *mainstreaming: Educable mentally retardes children in regular classes*. The Council for Exceptional Children, Reston Virginia.

CÉSAR, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos*. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

CONASTER, P.; BLOCK, M. & LEPORE, M. (2000). Aquatic Instructors Attitudes towards Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197-207.

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. J.; SKIDMORE, A. J. (eds.) (1997). *New directions in special education*. London: Cassell.

DOWNS, P., & WILLIAMS, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: an european comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, (p.32-43)

DUARTE, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto, especialidade em Psicologia do Desporto. Universidades do Porto.

EAGLY, A. H. & CHAIKEN S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt.

FERREIRA, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

FISHBEIN, M & AJZEN, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Engleabod Cliffs: Prentice-Hall Inc.

FISHBEIN, M. (1966) The relations between beliefs, attitudes and behavior. In S. Fedelman (Ed.), *Cognitive consistency*. New York: Academic Press.

FONSECA, V. (1989), *Educação Especial*. Coleção Pedagogia. Editorial Notícias.

GARCIA, J. N. & ALONSO, J. C. (1985). Actitudes de los Maestros hacia la integración Escolares de Niños com Necesidades Especiales in *Infancia Y Aprendizaje*. Vol. 30, pp 51-68.

GIANGRECO, M.; DENNIS, R. & CLONINGER, C. (1993). I have Counted Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*. 59, 359-372.

GORGATTI, M. ; PENTEADO, S.; PINGE, M. & ROSE, D. (2004). Atitude dos Professores de Educação Física do Ensino Regular em Relação a Alunos Portadores de Deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*.12, 63-68.

GUERRA, M. (2002). *A Inclusão no 1º Ciclo: Estratégias para uma Criança com Paralisia Cerebral. Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial – Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*.

HARTMANN, B. E MARQUEZAN, R. (1999). A Educação Física adaptada: aspectos da formação de professores. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 10, n. 14, (p. 51-64).

HOLLOWAY, J. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction in Educational leadership. V 58, n.º 1, Setembro (pp.82-83).

JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro (obra original em espanhol, 1993).

JONES, R. (1984). *The Social Psychology of Chidwood Disability*. Education Paperbacks: Inglaterra.

LEE, T. & RODDA, M. (1994). Modification of Atitudes Toward People with Disabilites. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 7 (4): pp 229-238.

LEITÃO, F (1999). *Ecos – da Integração à Inclusão*. Comunicação apresentada no encontro: Redes Educativas, Diálogo em construção, organizado pela Direcção Regional de Educação de Lisboa.

LEITÃO, F. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Luso – Española Ediciones, S.L.

LIEBERMAN, L., JAMES, A., & LUDWA, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education*, 75(5), 37-55. Retrieved December 10, 2007.

LIMA, M. (1996) *Atitudes*. In Jorge Vala e M^a Monteiro (Eds), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-199.

MACIEL, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo Perspectiva*, v. 14, n. 2, (p.51-56).

MAZZOTA, M. J. S. (2003). Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional Brasileira. *Revista Movimento*, Niterói, v. 10, n. 7, (p.11-18)

MAZZOTTA, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: E P U.

MEIJER, J. M. (cor) (1998). *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*. European agency for development in special needs education.

NIZA, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 9,139-149.

NORWICH, B. (1993). “*Ideological dilemmas in special needs education: practioners’ views*”. *Oxford Review of Education*, 19, 4, 527-546.

NUNES, B (2000). *Integração Escolar no 1º CEB da Criança Deficiente Mental – Estudo de Atitudes* – Monografia de Fim de Curso na Área da Psicologia da Educação e Orientação Vocacional;

NUNES, I. (2007). Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

NUNES, J. (2004). Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B 2/3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao longo do Ano Lectivo 2003/2004. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

OLIVEIRA, A., BALEOTTI, L., MARTINS, S. (2005). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Paidéia* 15(32). Universidade Estadual Paulista de Marília.

OLIVEIRA, F., (2002). *Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar*. Revista Digital – Buenos Aires – Año 8 – Nº51 – Agosto de 2002. Retirado a 22 de Abril de 2010: <http://www.efdeportes.com/efd51/educa1.htm>

PANAÇAS, M. (1995). *Os professores do 1º Ciclo e a Integração Escolar* – Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: I.S.P.A.

PINHEIRO, I. (2001). Atitudes dos Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Ciências do Depsorto e Educação Física da Universidade do Porto.

POÇAS, R. (2009). *Atitudes dos Futuros Professores de Educação Física Face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Monografia de Licenciatura. Coimbra.

PORTER, G. et. al (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 Junho, 1994).

RIBEIRO, M. (1999). *Atitudes Face à Integração Escolar de Crianças portadoras de Trissomia 21 – Professores versus Pais*. Monografia de fim de curso na área da Psicologia da Educação e Orientação Vocacional. Lisboa.

RIZZO, T. L., & KIRKENDALL, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities: what affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, (p.205-216)

RIZZO, T. L., & VISPOEL, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, (p.54-63)

RODRIGUES, D. (2003). A Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 23, p.73-81, 2003.

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

RODRIGUES, D. (2005). *Investigação em Educação Inclusiva: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Textos de Apoio da Faculdade de Motricidade Humana.

SANCHES, I & TEODORO, A. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63 – 83.

SANCHEZ, P. A. (2003). *Perspectives de formation. In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

SERRANO, J. (2005). *Percursos e Práticas para uma escola inclusiva*. Projecto de investigação-acção numa escola do 1º ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.

SILVA, H. (1998). Representações sobre o Sucesso Educativo de crianças Provenientes de Programas Especiais de Realojamento/Monografia na Área da Psicologia Clínica. Lisboa: ULHT.

SILVEIRA, F. (2006) *Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores* – Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade Brasília – Jan-Abr. Vol. 22 n. 1, pp. 079 -088.

STEWART, C. C. (1991). Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. *The Physical Educator*, 48(3), (p.142-145).

THOMAS, D. (1978). *The Social Psychology of Chidwood Disability*. Education Paperbacks: Inglaterra.

THOMAS, G., WALKER, D. & WEBB, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. *Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: IIE.

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

Documentos Consultados

- Constituição da República Portuguesa
- Decreto-lei 3/2008.
- Lei de Bases do Sistema Educativo

Páginas da Web

Página 1

<http://www.efdeportes.com/efd51/educa1.htm>

Página 2

http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Estatuto_estudante_NEE_Uporto.pdf

Página 3

<http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/educacao.php>

ANEXOS

ANEXO 1

APIAD – Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações relativas à inclusão de alunos com deficiência nas estruturas regulares de educação.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir não a sua experiência e prática profissional mas o seu grau de concordância em relação a cada uma dessas afirmações. Utilize para o efeito uma escala de um a cinco. Os cinco pontos da escala são:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem Concordo nem Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X), para cada tipologia de deficiência, a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial.

A sua participação é muito importante.

Obrigado pela sua colaboração

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

Dados Biográficos

Género

Feminino Masculino

Idade

menos de 30 anos 30 a 40 anos 40 a 50 anos mais de 50 anos

Habilitações Literárias

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

Escola de Formação: _____

Funções, Nível de Ensino e Grupo Disciplinar

Pré-escolar 1º Ciclo 2º e 3º Ciclo Secundário

Grupo Disciplinar: _____

Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica : Sim Não

Experiência Profissional

menos de 5 anos 5 a 10 anos mais de 10 anos

Contacto com a Deficiência

7 Já teve alguma experiência no ensino de alunos com deficiência? Sim Não

Na sua formação inicial teve alguma cadeira que o levasse ao contacto com pessoas com deficiência?

Sim Não

8 Na sua infância/juventude teve contacto com pessoas com deficiência? Sim Não

Muito Obrigado pela sua colaboração.

A ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ATITUDE DOS PROFESSORES FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

(APIAD, Ramos Leitão, 2011)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO 2

Apresentação de Resultados (Tabelas)

Tabela 1 - Independent Samples Test – Experiência no Ensino de Alunos com Deficiência

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Equal variances assumed	,336	,562	-4,118	670	,000	-,1411	,0343	-,2084	-,0738
	Equal variances not assumed			-4,080	294,617	,000	-,1411	,0346	-,2092	-,0731
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Equal variances assumed	,341	,559	-3,960	670	,000	-,1390	,0351	-,2079	-,0701
	Equal variances not assumed			-3,907	292,432	,000	-,1390	,0356	-,2090	-,0690
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Equal variances assumed	,036	,850	-3,544	670	,000	-,1322	,0373	-,2055	-,0590
	Equal variances not assumed			-3,528	297,052	,000	-,1322	,0375	-,2060	-,0585
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Equal variances assumed	,761	,383	-2,883	670	,004	-,0764	,0265	-,1284	-,0244
	Equal variances not assumed			-3,033	329,856	,003	-,0764	,0252	-,1260	-,0269
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Equal variances assumed	3,727	,054	-2,795	670	,005	-,1338	,0479	-,2279	-,0398
	Equal variances not assumed			-2,963	334,887	,003	-,1338	,0452	-,2227	-,0450
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Equal variances assumed	2,023	,155	-3,632	670	,000	-,1730	,0476	-,2666	-,0795
	Equal variances not assumed			-3,791	324,693	,000	-,1730	,0456	-,2628	-,0832
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Equal variances assumed	,315	,575	-3,687	670	,000	-,1681	,0456	-,2576	-,0786
	Equal variances not assumed			-3,659	295,500	,000	-,1681	,0459	-,2585	-,0777
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Equal variances assumed	,008	,929	-2,293	670	,022	-,1260	,0550	-,2340	-,0181
	Equal variances not assumed			-2,319	305,668	,021	-,1260	,0544	-,2330	-,0191

Tabela 2 - Independent Samples Test - Contacto na Formação Inicial

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Equal variances assumed	1,696	,193	-8,854	670	,393	-,0308	,0361	-,1017	,0400
	Equal variances not assumed			-9,904	274,806	,367	-,0308	,0341	-,0979	,0363
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Equal variances assumed	3,217	,073	-7,746	670	,456	-,0276	,0369	-,1000	,0449
	Equal variances not assumed			-8,811	287,979	,418	-,0276	,0340	-,0944	,0393
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Equal variances assumed	3,608	,058	-1,920	670	,055	-,0750	,0391	-,1517	,0017
	Equal variances not assumed			-2,058	280,926	,041	-,0750	,0364	-,1467	-,0033
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Equal variances assumed	,282	,595	-9,952	670	,342	-,0264	,0277	-,0808	,0281
	Equal variances not assumed			-9,982	263,350	,327	-,0264	,0269	-,0793	,0265
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Equal variances assumed	,637	,425	-4,342	670	,000	-,2146	,0494	-,3116	-,1176
	Equal variances not assumed			-4,303	247,575	,000	-,2146	,0499	-,3128	-,1164
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Equal variances assumed	2,952	,086	-5,364	670	,000	-,2629	,0490	-,3591	-,1667
	Equal variances not assumed			-5,114	234,448	,000	-,2629	,0514	-,3642	-,1616
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Equal variances assumed	6,504	,011	-5,245	670	,000	-,2463	,0470	-,3385	-,1541
	Equal variances not assumed			-4,977	233,021	,000	-,2463	,0495	-,3438	-,1488
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Equal variances assumed	,007	,931	-6,399	670	,000	-,3566	,0557	-,4660	-,2472
	Equal variances not assumed			-6,388	250,267	,000	-,3566	,0558	-,4666	-,2467

Tabela 3 - Independent Samples Test - Contacto na Infância/Juventude

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (motora)	Equal variances assumed	3,401	,066	-,135	670	,893	-,0041	,0305	-,0639	,0557
	Equal variances not assumed			-,134	628,840	,894	-,0041	,0307	-,0644	,0561
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (auditiva)	Equal variances assumed	,044	,835	-,430	670	,667	-,0134	,0312	-,0746	,0478
	Equal variances not assumed			-,430	649,940	,667	-,0134	,0312	-,0746	,0478
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (visual)	Equal variances assumed	,497	,481	-,741	670	,459	-,0245	,0330	-,0893	,0404
	Equal variances not assumed			-,738	639,453	,461	-,0245	,0332	-,0896	,0407
Formação necessária para dar aulas em conjunto a alunos sem e com def. (mental)	Equal variances assumed	2,263	,133	-,103	670	,918	-,0024	,0234	-,0484	,0435
	Equal variances not assumed			-,103	641,020	,918	-,0024	,0235	-,0485	,0437
Vantagens para os alunos com deficiência (motora)	Equal variances assumed	1,097	,295	-1,428	670	,154	-,0603	,0422	-,1431	,0226
	Equal variances not assumed			-1,416	625,703	,157	-,0603	,0426	-,1438	,0233
Vantagens para os alunos com deficiência (auditiva)	Equal variances assumed	,138	,710	-1,648	670	,100	-,0694	,0421	-,1522	,0133
	Equal variances not assumed			-1,643	643,669	,101	-,0694	,0423	-,1524	,0136
Vantagens para os alunos com deficiência (visual)	Equal variances assumed	,855	,355	-2,012	670	,045	-,0811	,0403	-,1602	-,0020
	Equal variances not assumed			-2,004	639,955	,045	-,0811	,0405	-,1605	-,0016
Vantagens para os alunos com deficiência (mental)	Equal variances assumed	,080	,778	-1,446	670	,149	-,0699	,0484	-,1649	,0250
	Equal variances not assumed			-1,450	658,286	,147	-,0699	,0482	-,1646	,0247

Tabela 4 – Tabela de Frequências para a questão 2

Q2DM				Q2DA			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	14	2,1	Valid	1	36	5,4
	2	30	4,5		2	67	10,0
	3	89	13,2		3	121	18,0
	4	353	52,5		4	320	47,6
	5	186	27,7		5	127	18,9
	Total	672	100,0		Total	671	99,9
				Missing System		1	,1
				Total		672	100,0
Q2DV				Q2DMe			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	47	7,0	Valid	1	70	10,4
	2	75	11,2		2	95	14,1
	3	128	19,0		3	134	19,9
	4	303	45,1		4	260	38,7
	5	119	17,7		5	113	16,8
	Total	672	100,0		Total	672	100,0

Tabela 5 – Tabela de Frequências para a questão 4

Q4DM				Q4DA			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	41	6,1	Valid	1	64	9,5
	2	73	10,9		2	117	17,4
	3	230	34,2		3	263	39,1
	4	222	33,0		4	171	25,4
	5	106	15,8		5	57	8,5
	Total	672	100,0		Total	672	100,0
Q4DV				Q4DMe			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	77	11,5	Valid	1	102	15,2
	2	124	18,5		2	139	20,7
	3	258	38,4		3	247	36,8
	4	164	24,4		4	135	20,1
	5	49	7,3		5	49	7,3
	Total	672	100,0		Total	672	100,0

Tabela 6 – Tabela de Frequências para a questão 8

Q8DM			Q8DA				
	Frequency	Percent		Frequency	Percent		
Valid	1	4	,6	Valid	1	7	1,0
	2	51	7,6		2	50	7,4
	3	225	33,5		3	262	39,0
	4	302	44,9		4	277	41,2
	5	90	13,4		5	76	11,3
Total	672	100,0	Total	672	100,0		

Q8DV			Q8DMe				
	Frequency	Percent		Frequency	Percent		
Valid	1	6	,9	Valid	1	18	2,7
	2	55	8,2		2	102	15,2
	3	268	39,9		3	281	41,8
	4	275	40,9		4	214	31,8
	5	68	10,1		5	57	8,5
Total	672	100,0	Total	672	100,0		

Tabela 7 – Tabela de Frequências para a questão 12

Q12DM			Q12DA				
	Frequency	Percent		Frequency	Percent		
Valid	1	16	2,4	Valid	1	20	3,0
	2	28	4,2		2	26	3,9
	3	118	17,6		3	115	17,1
	4	310	46,1		4	312	46,4
	5	200	29,8		5	199	29,6
Total	672	100,0	Total	672	100,0		

Q12DV			Q12DMe				
	Frequency	Percent		Frequency	Percent		
Valid	1	20	3,0	Valid	1	23	3,4
	2	24	3,6		2	29	4,3
	3	115	17,1		3	119	17,7
	4	311	46,3		4	294	43,8
	5	202	30,1		5	207	30,8
Total	672	100,0	Total	672	100,0		

Tabela 8 – Tabela de Frequências para a questão 13

Q13DM				Q13DA			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	206	30,7	Valid	1	228	33,9
	2	224	33,3		2	246	36,6
	3	98	14,6		3	98	14,6
	4	110	16,4		4	75	11,2
	5	34	5,1		5	25	3,7
	Total	672	100,0		Total	672	100,0
Q13DV				Q13DMe			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	232	34,5	Valid	1	234	34,8
	2	249	37,1		2	241	35,9
	3	95	14,1		3	103	15,3
	4	71	10,6		4	69	10,3
	5	24	3,6		5	25	3,7
	Total	671	99,9		Total	672	100,0
Missing	System	1	,1				
	Total	672	100,0				

Tabela 9 – Tabela de Frequências para a questão 14

Q14DM				Q14DA			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	228	33,9	Valid	1	229	34,1
	2	139	20,7		2	156	23,2
	3	103	15,3		3	106	15,8
	4	147	21,9		4	128	19,0
	5	55	8,2		5	53	7,9
	Total	672	100,0		Total	672	100,0
Q14DV				Q14DMe			
		Frequency	Percent			Frequency	Percent
Valid	1	229	34,1	Valid	1	229	34,1
	2	155	23,1		2	145	21,6
	3	112	16,7		3	102	15,2
	4	124	18,5		4	139	20,7
	5	52	7,7		5	56	8,3
	Total	672	100,0		Total	671	99,9
Missing	System	1	,1				
	Total	672	100,0				