



# ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEUROATIPÍAS

Pórcia Kato Miranda Vilela

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação  
de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial –  
Ramo de Cognição e Multideficiência

# ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEUROATIPIAS

Pórcia Kato Miranda Vilela

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação  
de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial –  
Ramo de Cognição e Multideficiência

Orientador: Professor Tiago Almeida



## **Agradecimentos**

Ao Professor Tiago Almeida orientador científico do presente estudo, agradeço todo o apoio, atenção e paciência que me prestou ao longo desta investigação.

Aos professores que participaram no estudo e o tornaram possível, agradeço a simpatia e a disponibilidade que manifestaram desde o meu primeiro contacto.

Ao meu Diretor, Prof. Manuel Além, agradeço todo o apoio, atenção e disponibilidade facultadas durante o processo da aplicação dos inquéritos, permitindo assim, disponibilizar os endereços de e-mails dos professores do Agrupamento.

Tenho ainda de agradecer às minhas amigas que nunca me deixaram desistir, à minha filha e ao Vasco pela enorme paciência e tolerância.

Agradeço à minha família por todo o encorajamento, amor e compreensão que demonstraram durante todo este tempo.

Estou grata, a todas as minhas colegas de curso e às colegas de trabalho que me apoiaram ao longo desta caminhada.

Em especial, aos meus alunos/crianças que se têm cruzado comigo há alguns anos e que são uma das minhas paixões da vida pois com eles também aprendi e aprendo a ser melhor pessoa em todos os aspetos.

## ÍNDICE GERAL

1-Introdução.....	10
-------------------	----

### 1ªParte

Capítulo 1.....	11
Problemas de Cognição.....	13
Aspetos históricos da educação em crianças com deficiência.....	13
A educação especial em Portugal.....	14
Deficiência e Necessidades. Educativas Especiais.....	15
Diagnóstico e avaliação em problemas da cognição.....	17
Modelos de intervenção.....	19
Capítulo 2.....	22
Inclusão.....	22
Declaração de Salamanca.....	23
O Desígnio da Inclusão Escolar.....	24
Condições necessárias para a Inclusão nas Escolas.....	26
Legislação.....	30
Capítulo 3.....	33
Atitudes.....	33
Conceito e dimensões.....	33
A Teoria da Ação Refletida.....	34
Estudos sobre as atitudes face à inclusão.....	35

### 2ªParte

Capítulo 4.....	38
Temática, questões, objetivos e campo de estudo.....	38
Questões e objetivos.....	41
Campo de estudo.....	44
Participantes/amostra.....	45
Capítulo 5.....	45
Apresentação e análise dos resultados.....	45
Análise de dados - procedimentos.....	45
Análise fatorial e exploratória.....	50

Discussão dos resultados.....	53
3ª parte	
Conclusões.....	54
Referências bibliográficas.....	62

## Índice de Imagens

Figura 1. Distribuição gráfica da variável idade.

Figura 2. Distribuição gráfica da variável anos de ensino.

Figura 3. Distribuição gráfica da variável formação em Educação Especial.

Figura 4. Distribuição gráfica da variável por sexo.

Figura 5. Distribuição gráfica da variável como se sente no ensino de alunos com deficiência.

Figura 6. Distribuição gráfica da variável experiência em ensino de alunos com deficiência.

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Síntese de algumas características amostrais consideradas importantes para o estudo

Tabela 2. Análise fatorial exploratória

## **Abreviaturas**

APA – American Psychiatric Association

DI – Deficiência Intelectual

DID – Deficiência intelectual e de desenvolvimento

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUA – Desenho Universal para a aprendizagem

ELP – Plan Essencial ao Estilo de vida

ESCALA ABC – Adaptive Behavior Scales

MAPS - Mapas

PCP – Planificação centrada na pessoa

PDI – Perturbação de Desenvolvimento Intelectual

QI – Quociente de Inteligência

WISC – Weschler Intelligence Scale for Children

VINELAND C - Adaptive Behavior Scales

## RESUMO

O presente estudo visou compreender o contributo das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com neuroatipias. Desde a Declaração de Salamanca a escola tem assumido, de uma forma mais visível e sistemática, práticas que promovem a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de educação, ou seja, na sala de aula, onde todos e de forma diferenciada têm o direito a um ensino de qualidade. Neste contexto, o professor assume um papel de responsabilidade no desenvolvimento deste processo, pois, se anteriormente o ensino destes jovens estaria a cargo somente de profissionais especializados, hoje, pretende-se que o professor do ensino regular assuma a responsabilidade de favorecer a plena inclusão na sala de aula, juntamente com os demais alunos, sem deficiência. Nesse pressuposto, a atitude dos professores assume um papel essencial no sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Com esta investigação propomos-mos contribuir para o conhecimento existente sobre a especificidade relacionada com estes alunos e quais as atitudes mais favoráveis para a sua inclusão em ambiente escolar. A metodologia da investigação utilizada baseou-se numa abordagem quantitativa, tendo como instrumento o inquérito *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities* (PEATID III) que permite avaliar as atitudes dos professores face ao ensino de alunos com deficiência. Este instrumento é largamente referenciado na literatura, ao longo das duas últimas décadas, tendo produzido estudos principalmente na Europa e EUA. Este questionário foi criado à luz da Teoria da Acção Reflectida, desenvolvida por Icek Ajzen e Martin Fishbein (1967), a qual visa perceber os sentimentos e opiniões dos professores face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular. Para realizar a análise dos inquéritos utilizou-se o programa Jamovi. A nossa amostra é constituída por 68 professores. O resultado deste estudo evidenciou-se, que o professor de uma maneira geral tem atitudes positivas com os alunos com neuroatipias mas são sobretudo os professores que tem formação especializada no âmbito da educação especial que apresentam atitudes mais positivas. Outra questão pertinente e que de uma forma geral é sentida por ambos os professores é a sobrecarga de trabalho com estes alunos.

Palavras – chaves: Problemas da cognição; atitudes dos professores; inclusão;

## **SUMMARY**

This study aimed to understand the contribution of teachers' attitudes towards the inclusion of students with neuroatypicalities. Since the Salamanca Declaration, schools have assumed, in a more visible and systematic way, practices that promote the inclusion of students with disabilities in the regular education system, that is, in the classroom, where everyone has the right to quality education in a differentiated way. In this context, the teacher assumes a role of responsibility in the development of this process, because, if previously the teaching of these young people would be the responsibility of specialized professionals only, today, it is intended that the regular education teacher assumes the responsibility of favoring full inclusion in the classroom, together with the other students, without disabilities. In this regard, teachers' attitudes play an essential role in the success of the inclusion of students with disabilities in regular schools. With this research, we propose to contribute to the existing knowledge about the specificity related to these students and which attitudes are most favorable for their inclusion in the school environment. The research methodology used was based on a quantitative approach, using the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEATID III) survey as an instrument, which allows evaluating teachers' attitudes towards teaching students with disabilities. This instrument is widely referenced in the literature over the last two decades, having produced studies mainly in Europe and the USA. This questionnaire was created in light of the Theory of Reflected Action, developed by Icek Ajzen and Martin Fishbein (1967), which aims to understand teachers' feelings and opinions regarding the teaching of students with disabilities in regular schools. The result of this study showed that teachers, in general, have positive attitudes towards students with neuroatypicalities, but it is mainly teachers who have specialized training in special education who have more positive attitudes. Another pertinent issue that is generally felt by both teachers is the workload with these students. Our sample consists of 68 teachers.

**Keywords:** Cognition problems; teacher attitudes; inclusion;

# I-INTRODUÇÃO

” Um dos traços dominantes da cultura ocidental contemporânea é, seguramente, a exaltação da confiança nas potencialidades individuais, facto que tem levado os sistemas sociais a um aperfeiçoamento cada vez maior das suas estruturas educativas. Procura-se, desta forma que cada um sejam dados conhecimentos e instrumentos de análise suficientes para que o seu nível cultural esteja à altura do seu estatuto de pessoa livre, responsável e socialmente participativa.”

Fonseca. A.M (1994)

Em Portugal tem-se verificado que existe investigação relacionada com a Inclusão Escolar, porém, pelo que o desafio se apresenta como muito estimulante, vinte anos após a assinatura da Declaração de Salamanca.

Desde a Declaração de Salamanca a escola tem assumido, de uma forma mais visível e sistemática, práticas que promovem a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de educação, ou seja, na sala de aula, onde todos e de forma diferenciada têm o direito a um ensino de qualidade. Neste contexto, o professor de assume um papel de responsabilidade no desenvolvimento deste processo, pois, se anteriormente o ensino destes jovens estaria a cargo somente de profissionais especializados, hoje, pretende-se que o professor do ensino regular assuma a responsabilidade de favorecer a plena inclusão na sala de aula, juntamente com os demais alunos, sem deficiência. Nesse pressuposto, a atitude dos professores assume um papel essencial no sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular (Kozub & Lienert, 2003).

O construto atitude, a partir da Teoria da Acção Reflectida, define-se como sendo, a avaliação geral ou total dos sentimentos de acordo ou desacordo face a um determinado comportamento. Nesse sentido, um instrumento de medida que nos permite avaliar as atitudes dos professores face ao ensino de alunos com deficiência, é o *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities* (PEATID III). Este instrumento é largamente referenciado na literatura, ao longo das duas últimas décadas, tendo produzido estudos principalmente na Europa e EUA.

Este questionário foi criado à luz da Teoria da Acção Reflectida, desenvolvida por Icek Ajzen e Martin Fishbein (1967), a qual visa perceber os sentimentos e opiniões dos professores face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular. Como tal, torna-se necessário, o estudo das variáveis relacionadas com o professor do regular, que influenciam as atitudes face à inclusão dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a literatura diz-nos que o sexo, a formação e a Competência Percebida são variáveis predictoras das atitudes (Kozub & Lienert, 2003).

O principal objetivo deste trabalho, foi conhecer e contribuir para a caracterização de atitudes de

professores quanto à inclusão dos alunos com neuroatipias em idade escolar.

Os profissionais da área de educação devem tentar criar ambientes motivantes para os alunos, procurando aumentar a auto-percepção de competência por parte das crianças com deficiências nas aulas, além de criar em todas as crianças hábitos saudáveis de convivência. Devem ser oferecidas tarefas desafiadoras que reforcem o envolvimento ativo e a igualdade de oportunidades nas atividades (Kozub & Lienert, 2003). Algumas metas do professor nas aulas a fim de garantir com sucesso a inclusão, para Rizzo e Vispoel (1992), são: treinar ajudantes entre os alunos para as aulas, buscar ambientes acessíveis para todos, apoiar os alunos constantemente, conhecer as características particulares dos alunos, primar pela segurança durante as aulas e modificar as ações pedagógicas.

Integrar o professor na equipa multidisciplinar e organizar atividades integradas com professores e alunos de diferentes turmas na escola também são procedimentos que podem favorecer o movimento de inclusão. O professor deve procurar atividades que possam ser praticadas com igual motivação por todos os alunos, e que não fossem compreensíveis apenas para aqueles com deficiência.

Num momento em que questões como inclusão educativa, atitudes e práticas inclusivas têm tido evidência crescente, nomeadamente no ensino básico, é necessário atender à diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que a partir dela se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade.

O tema desta dissertação intitula-se: Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com neuroatipias.

Assim, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva atitude de práticas inclusivas nas escolas. Neste contexto, a presente investigação assenta na problemática: quais as atitudes dos professores que promovem a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula.

Do ponto de vista conceptual, a nossa pesquisa centra-se na análise de fatos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e socio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e relacionadas no decurso do processo de investigação empírica.

Do ponto de vista metodológico, alicerça num modelo hipotético-dedutivo, partindo o investigador do postulado de que os problemas sociais têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos (Carr & Kemmis, 1988). A realidade social deve ser objeto de estudo, através de uma metodologia única, a científica, o que, na opinião de Pérez Serrano (1998) conduziu ao reducionismo metodológico típico destas abordagens: isto significa que o método nos está limitando, circunscrevendo a realidade a estudar: só podem ser objeto de estudo os fenómenos observáveis, quantificáveis, medíveis. É o que se denomina reducionismo metodológico: adequa-se o objeto de estudo ao método e não o método ao objeto de estudo.

Do ponto de vista da relação teoria-prática, e uma vez que o objeto desta linha de investigação é a busca da eficácia e o aumento de um corpus de conhecimento teórico, a teoria assume um papel de relevo no sentido em que é ela que deve guiar a praxis do investigador (Pacheco, 1993).

O estudo realizado, classifica-se como um método de investigação quantitativo, uma vez que resulta da aplicação de um questionário e, porque tem como fundamento principal a descrição de variáveis e o escrutínio das relações existentes entre elas.

Este instrumento de recolha de dados é formado por uma série ordenada de perguntas a serem feitas, através de Google Forms, e tem por objetivo obter informações sobre opiniões, interesses, expectativas relativas às questões e objetivos da investigação. Dos vários instrumentos adotados na recolha de dados nos trabalhos académicos e científicos, os questionários são os mais utilizados. Os objetivos da utilização de questionários são e neste caso, descrever uma população, como por exemplo, identificar as características das atitudes dos professores face ao ensino de alunos com neuroatipias. Igualmente verificar hipóteses, relacionando duas ou mais variáveis e obter informações relativas às questões e objetivos da investigação. A elaboração do questionário é efetuada com base na definição do problema e no quadro teórico de referência, devendo-se ter em conta alguns aspetos: a linguagem deve ser acessível ao entendimento da população estudada; as perguntas devem evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta; deve apenas conter perguntas relacionadas com as questões e os objetivos da investigação.

Os questionários utilizados foram feitos perguntas de resposta fechada, ou seja, as respostas são pré-definidas e o respondente apenas pode escolher a que se mais adequa.

Este estudo está estruturado em três partes: na primeira parte, divide-se em 3 capítulos e compreende a revisão e análise da bibliografia relativamente aos estudos dos problemas de cognição, inclusão e atitudes. No 1º capítulo – Problemas de cognição – efetua-se uma breve revisão da literatura relativamente à deficiência, procurando estabelecer um paralelo entre a educação especial e o jovem com neuroatipias. No 2º capítulo – Inclusão – reveem-se algumas das características da inclusão relacionadas com o meio escolar e com o seu processo, como igualmente, a legislação que sustenta as necessidades educativas especiais. No 3º capítulo – Atitudes – efetua-se uma revisão bibliográfica sobre as atitudes e as atitudes face à inclusão segundo autores. Na segunda parte, divide-se em dois capítulos relativos ao estudo empírico efetuado. No capítulo 4 – Planificação e organização dos dados – incide-se sobre as técnicas utilizadas, faz-se referência aos objetivos, instrumento, caracterização da amostra e procedimentos. No 5º capítulo – Apresentação e discussão dos resultados – incide-se sobre as técnicas utilizadas e sobre a análise de itens dos instrumentos, de acordo com as suas dimensões. Na terceira parte, dedica-se às conclusões.

## II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO – 1ª Parte

### Problemas de Cognição

A história da educação das crianças com deficiência anda em interligação com a forma como é encarada ao longo do tempo e do espaço, manifestando-se muitas das vezes por contradições e valores sociais existentes em cada época e em cada sociedade. Durante muitos séculos a deficiência foi encarada como sinónimo de defeito ou deformidade, sendo os indivíduos marginalizados e sacrificados, para evitar males futuros, ao ponto de em Esparta, Atenas e Roma o infanticídio ou o abandono destas crianças com malformações serem práticas legais toleradas. Na Idade Média esse sentimento de rejeição juntou manifestações bizarras, ou seja, identificavam-se indivíduos como possuidores do demónio sendo perseguidos. Mais tarde no século XIX e parte do século XX, foram objeto de internamento em asilos e hospícios. A primeira tentativa conhecida de educação de uma pessoa com deficiência verificou-se no século IV com Didymus (308-395), teólogo e professor de Alexandria, mas foi uma situação esporádica, e sem continuação, até que no século XVI, em pleno Renascimento, surgem as primeiras experiências educativas com crianças surdas (a partir da mímica). Foi o italiano Geronimo Cardano (1501- 1576) a iniciativa de elaborar o primeiro método de ensino de surdos, com base numa espécie de código impresso em relevo. Cardano, médico e pai de uma criança com deficiência auditiva, reconheceu que a educação de uma criança surda, embora difícil era possível do seu ponto de vista, como a escrita estava associada à fala e esta ao pensamento, então os caracteres escritos e as ideias podiam ser conectados com o som. Cardano também se preocupou com o ensino de deficientes visuais elaborando um código pictográfico para a escrita e leitura de cegos. Apesar disso não aplicou a sua teoria, embora marcasse uma nova atitude em relação às pessoas com deficiências sensoriais e à sua educação. No século XVI, destacam-se os monges Beneditinos espanhóis que preconizaram vários métodos, ou seja, a criação de um alfabeto dactilológico e à aprendizagem da palavra escrita. Mas a grande mudança começa a surgir depois dos meados do século XVIII, em que a educação de crianças com deficiência começa de uma forma mais ampla e em França na segunda metade deste século atrás referido e também por iniciativa dos religiosos, e de uma forma organizada, as primeiras tentativas sistemáticas em favor da educação dos indivíduos com deficiência. Primeiramente destinaram-se a crianças e jovens com deficiências sensoriais, e também com deficiência

auditiva. É assim que surge em 1760, em Paris a primeira escola destinada a crianças surdas-mudas (Institution Impériale des Sourds-Muets). Este percurso foi também marcado por muitos percalços e dificuldades. A propaganda das iniciativas no âmbito das deficiências sensoriais para lá de França (Baynton, 1997; Leitão, 1980) coincidem com as primeiras tentativas de atenção educativa na área da deficiência mental. Posteriormente ao principio da escolaridade obrigatória ter sido instituída nos meados do século XIX, só no início do século seguinte é que se dá enfoque na área da deficiência mental com a utilização de uma “escala métrica da inteligência”, da autoria de Alfred Binet (1857-1911) e seu colaborador Theodore Simon, surgida em 1905, e que outros posteriormente reformularam. Com Binet e Simon passa a dispor-se de uma classificação psicométrica com fins pedagógicos, elaborada para conferir objetividade à avaliação da capacidade escolar dos educandos em termos de acesso à escrita, leitura e cálculo. Nesta época verifica-se também o encaminhamento para estruturas segregadas (escola e instituições especiais) das crianças e jovens “não educáveis” na escola comum. Na lei americana de 1975, na sequência do legislado na lei pública na matéria da não discriminação das pessoas com deficiência, consagra-se a igualdade dos direitos de todos os cidadãos, reconhecendo que estas mesmas pessoas com os seus pares deverão aceder ao ensino universal e gratuito no ambiente o menos restrito possível.

### **A educação especial em Portugal**

Em Portugal tem-se verificado que existe investigação relacionada com a Inclusão Escolar, porém, pelo que o desafio se apresenta como muito estimulante, vinte anos após a assinatura da Declaração de Salamanca. Desde a Declaração de Salamanca a escola tem assumido, de uma forma mais visível e sistemática, práticas que promovem a inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de educação, ou seja, na sala de aula, onde todos e de forma diferenciada têm o direito a um ensino de qualidade. Neste contexto, o professor assume um papel de responsabilidade no desenvolvimento deste processo, pois, se anteriormente o ensino destes jovens estaria a cargo somente de profissionais especializados, hoje, pretende-se que o professor do ensino regular assumira a responsabilidade de favorecer a plena inclusão na sala de aula, juntamente com os demais alunos, sem deficiência. Nesse pressuposto, a atitude dos professores assume um papel essencial no sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular (Kozub & Lienert, 2003). O construto atitude, a partir da Teoria da Ação Refletida, define-se como sendo, a avaliação geral ou total dos sentimentos de acordo ou desacordo face a um determinado comportamento. Nesse sentido, um instrumento de medida que nos permite avaliar as atitudes dos professores face ao ensino de alunos com deficiência, é o *Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities* (PEATID III). Este instrumento é largamente referenciado na literatura, ao longo das duas últimas décadas, tendo produzido estudos principalmente na Europa e EUA. Este questionário foi criado à luz da Teoria da Ação Refletida,

desenvolvida por Icek Ajzen e Martin Fishbein (1967), a qual visa perceber os sentimentos e opiniões dos professores face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular. Como tal, torna-se necessário, o estudo das variáveis relacionadas com o professor do regular, que influenciam as atitudes face à inclusão dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a literatura diz-nos que o sexo, a formação e a Competência Percebida são variáveis preditoras das atitudes (Kozub & Lienert, 2003).

### **Deficiência e Necessidades Educativas Especiais**

Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. Este conceito foi definido pela Organização Mundial de Saúde. A expressão pessoa com deficiência pode ser aplicada referindo-se a qualquer pessoa que possua uma deficiência. Contudo, há que se observar que em contextos legais ela é utilizada de uma forma mais restrita e refere-se a pessoas que estão sob o amparo de uma determinada legislação. Esta perturbação apresenta uma dinâmica entre as seguintes variáveis, sendo elas; na conduta adaptativa, habilidades intelectuais, saúde, participação, apoios individualizados e contexto. O termo deficiente para denominar pessoas com deficiência tem sido considerado inadequado, pois o termo leva consigo uma carga negativa depreciativa da pessoa, facto que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e em especial pelos próprios portadores. Muitos, entretanto, consideram que essa tendência politicamente correta tende a levar os portadores a uma negação da sua própria situação e a sociedade e ao não respeito da diferença. Atualmente, a palavra é considerada como inapropriada e pode promover, segundo muitos estudiosos, o preconceito em detrimento do respeito ao valor integral da pessoa. A pessoa com deficiência geralmente precisa de atendimento especializado, seja para fins terapêuticos, como fisioterapia ou estimulação motora, seja para que possa aprender a lidar com a deficiência e a desenvolver as potencialidades. A Educação Especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas, no entanto, a educação regular passou a ocupar-se também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais. O conceito de NEE passou a ser conhecido em 1978 a partir da sua formulação no "Relatório Warnock", apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1º comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. As suas conclusões demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propôs o conceito de NEE. Segundo Correia (1997), “o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando

uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar”.

Os resultados evidenciam que uma em cada cinco crianças apresenta NEE em algum período do seu percurso escolar, no entanto, não existe essa proporção de deficientes. Daí que do relatório surja a proposta de adotar o conceito de NEE, como acrescenta Bautista (1997), exprimindo que “o conceito de necessidade educativa especial, tal como o apresenta a nova lei, é um conceito-chave. Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial”, como também expõe Rodrigues (2006), que “não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem”. O facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha de aprender segundo uma metodologia diferente; isso levar-nos-ia a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. No entanto, significa “que os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em conceções e modelos de aprendizagem”, como menciona Rodrigues (2006) na sua obra. O Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (Madrid, 1989), citado por Bautista (1997) refere que “partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou materiais, com o objetivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objetivos da educação”. Lima-Rodrigues (2007) salienta que, no essencial, “...o que está em causa é a necessidade de transformar a escola, referida por diversos autores como tradicional”. Nesta linha, afirmar que um aluno tem NEE significa que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica e mais/diferentes recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade. Portanto, o professor de educação especial e o professor titular de turma, ao colaborarem entre si, devem apresentar informação relevante sobre as NEE à turma, a outros profissionais de educação e aos pais. Efetivamente, Correia (2002) afirma que se “devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria, promover comportamentos de interação social entre todos os alunos para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte de uma comunidade”. Com o decorrer do tempo, a definição foi evoluindo e já não é considerada um estado global do ser. Portanto, ninguém pode ser considerado 100% deficiente, não

podendo conseqüentemente ser considerado como tal. Em vez disso, a deficiência deve ser encarada como um mal que a pessoa transporta e que a limita em algumas tarefas, mas não em todas (Sherrill, 2004). Resumindo, as NEE são de âmbito educativo, aliás como o seu nome indica e sabe-se que quem tem uma condição de Deficiência pode não ter NEE e vice-versa, ou seja, a deficiência é insuficiente para determinar as NEE. Uma pessoa neuroatípica é alguém cujo o desenvolvimento e funcionalidade cognitiva são considerados fora dos padrões típicos da população. Esta diversidade inclui pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, síndrome de Tourette, entre outros. Cada uma dessas condições traz consigo traz consigo características e desafios únicos, mas também habilidades e perspectivas valiosas. Por outras palavras, é uma pessoa cujo funcionamento cerebral e comportamental se enquadram em um espectro considerado “diferente “pela sociedade.

<https://www.mundovestibular.com.br/blog/pessoa-neuroatipica>

### **Diagnóstico e avaliação em problemas da cognição**

Relativamente ao diagnóstico e avaliação temos dois tipos de escalas; escalas centradas no funcionamento intelectual e escalas centradas na conduta adaptativa. Quanto às escalas centradas no funcionamento intelectual temos a escala McCarthy (2011), que avalia aptidões e a psicomotricidade de crianças dos 2 anos aos 8 anos. A escala de Wechsler (2011), avalia a inteligência de crianças dos 6 aos 12 anos. Por último, as escalas centradas na conduta adaptativa, temos as escalas Vineland -C, que pode ser preenchida pelo professor em crianças dos 3 aos 12 anos e a escala ABS – Adaptive Behavior Scales, preenchida através da observação direta e aplicada em atividades quotidianas. Segundo o DSM V (American Psychiatric Association, maio de 2013), o diagnóstico de PDI deve respeitar os seguintes critérios: défices em funções intelectuais. A deficiência no funcionamento intelectual é caracterizada por défices na generalidade das capacidades cognitivas/funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagens académicas e aprendizagens realizadas com base na experiência. A deficiência no funcionamento Intelectual requer um défice cognitivo de, aproximadamente 2 ou mais desvios-padrão no quociente de inteligência (QI), situando-se abaixo da média da população para uma pessoa da mesma idade e grupo cultural. Normalmente, este desvio corresponde a um QI de aproximadamente 70 ou menos. Sendo a PDI, uma perturbação do neuro desenvolvimento que afeta o Sistema Nervoso Central. É caracterizada por uma eficiência intelectual significativamente inferior à norma considerada para a idade do indivíduo, associada a limitações no seu funcionamento em atividades do quotidiano, como sejam a comunicação, autocuidados, socialização e aprendizagem escolar (Pereira, 2018). O que se denomina de Deficiência mental é um construto complexo, onde

se enquadram pessoas com uma grande diversidade idiossincrática, tanto do ponto de vista etiológico como funcional, exatamente igual ao que se observa entre pessoas consideradas normais. Ressalva assim, a necessidade de se proceder a uma avaliação precisa e soluções individualizadas e adaptadas às suas características individuais. Se a formação de personalidades individuais constitui uma preocupação dominante em qualquer sistema educativo da atualidade, não menos verdade que todos os indivíduos, incluindo os deficientes e os com dificuldades várias aí estão incluídos. Esta formação de personalidade passa, evidentemente, pela maturação e pela aquisição de independência e responsabilidade pessoal, de acordo com a sua idade e o seu grupo cultural, i.é., pelo seu comportamento adaptativo. Foi Doll que, com a Escala de Maturidade Social “Vineland” (Doll,1947), deu início formal à avaliação do Comportamento Adaptativo. Para um indivíduo com deficiência mental o comportamento adaptativo é, segundo Grossman (1977, cit. Morato et al., 1996) “A eficiência ou responsabilidade pessoal, dentro dos padrões esperados para a sua idade e grupo cultural. Não se fala, assim, em independência nem em simples responsabilidade, mas sim, em eficácia ou grau de eficácia com que o indivíduo atinge estes níveis. Nesta perspectiva, assiste-se, desde então, a uma mudança significativa do paradigma da deficiência deixa de ser uma característica inerente à própria pessoa e passa a ser primordialmente encarada como resultado das relações entre essa pessoa, com limitações e dificuldades intelectuais e adaptativas, e o meio onde se insere. Este novo conceito de deficiência mental é segundo AADM (2010), a deficiência mental é definida como: “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto ao comportamento adaptativo, como expresso por habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência aparece antes dos 18 anos de idade”. Esta definição coloca, agora, a ênfase nas capacidades, nos envolvimento e na funcionalidade, como confirmam Lukasson et al (1992, cit. Morato et al.,1996), embora difira significativamente deste quanto à: abordagem multidimensional; à possibilidade de definir os apoios necessários e no diagnóstico baseado num único código de deficiência mental para três critérios (capacidade, envolvimento e funcionalidade). Assim, com base no perfil indivíduos com deficiência mental, ou seja, por níveis) ligeiro, moderado, severo e profundo que se deverão estender-se pela educação, família, emprego e saúde, visando a promoção da autonomia do indivíduo com deficiência mental (Morato et al. 1996). O grau de adaptação social de qualquer pessoa depende, portanto, tanto das suas capacidades e habilidades pessoais. Como das exigências dos ambientes onde ela se relaciona, pelo que assume necessário precisar o que é, e quais os critérios de adaptação e quais as exigências do meio socio- cultural onde o indivíduo interage, que continua em aberto.

## **Modelos de intervenção**

No que diz respeito aos planos de intervenção, anteriormente eram desenvolvidos exclusivamente pelos profissionais e os objetivos definidos em função das disponibilidades e dos recursos existentes. Na planificação centrada na pessoa (PCP) propõe-se exatamente o oposto. A base de todo o processo é a pessoa, as suas preferências e características. É esta assim uma nova forma de encarar o trabalho com pessoas com incapacidades ou fragilidades. A PCP teve início nos Estados Unidos da América, nos anos 80 do século passado. Surgiram várias formas de planificar os apoios a estas populações especiais, mas em todas elas o foco central é a pessoa. Este tipo de planificação implica um compromisso pessoal, profissional, organizacional e social. A PCP é um processo contínuo e longo onde não há um fim predefinido. Todos os intervenientes participam ativamente e o ponto de partida é a visão da própria pessoa com incapacidade. Os principais objetivos da PCP são que o jovem /adulto consiga: participar ativamente na vida da comunidade; manter as relações sociais; tomar decisões sobre o quotidiano; desempenhar atividades socialmente reconhecidas e desenvolver competências pessoais. Segundo López et al, (2004) e Martín et al. (2006), uma parte importante do êxito na aplicação desta metodologia reside essencialmente na força que tem o grupo de apoio, pessoas estas eleitas pela pessoa com incapacidade (família, amigos, conhecidos, outras pessoas relevantes na comunidade) que vão ajudar a conseguir o seu projeto de vida. Por outro lado, o moderador deve conhecer bem a pessoa a quem o plano se destina. Este moderador tem 4 tipos de funções: pedagógicas, sociais, técnicas e administrativas. Aqui o moderador ou guia tem um papel fundamental na execução de todo este processo, podendo dividir suas funções em quatro tipos, como atrás referido. Este elemento da equipa deve conhecer os princípios da PCP e contar com formação específica. Deverá igualmente ter boas capacidades de liderar uma equipa, habilidades sociais e de comunicação e capacidades de compreender o outro. Relativamente aos apoios exteriores deverá também ter conhecimentos sobre os apoios e recursos de que a comunidade dispõe sempre com o pressuposto de ajudar a pessoa com incapacidade a construir uma vida com qualidade na sua comunidade. Para levar a cabo este tipo de planificação, passamos por 3 fases: 1ª - criação do grupo de apoio, 2ª- elaboração do perfil da pessoa com incapacidade (pontos fortes, valores, expectativas, preferências, modos e comunicação, saúde), 3ª - elaboração do plano (objetivos, e ações concretas). A avaliação da PCP é feita através de reuniões periódicas onde se vão gerindo os progressos e fazendo as adaptações necessárias. Estas reuniões devem acontecer pelo menos 3 vezes por ano, com um caráter mais qualitativo. Deverá também fazer-se uma avaliação completa, uma vez por ano, para ajustar os objetivos e as expectativas, utilizando aqui escalas psicométricas validadas. Existem alguns

indicadores que devem ser tidos em conta na avaliação. São eles: “tomo decisões importantes para mim”, “as pessoas tratam-me com respeito”, “não sofro discriminação nem abuso”, “tenho amigos”, “convivo com a vizinhança”, “tenho oportunidade de trabalhar”, “realizo as minhas tarefas diárias e tenho ajuda para me manter saudável”. Nesta planificação as referências a ter em conta são os maps; a sis e o plano de ação. Para identificar as expectativas e decidir qual o projeto de vida da pessoa devemos utilizar maps, poderão ser mapas de: lugares; relações; bibliográficos; preferências, medos; sonhos, saúde, etc. Estes mapas têm como objetivo ajudar as pessoas com incapacidade, suas famílias e amigos a obterem a informação necessária para o desenrolar do plano de ação. Estes mapas dão-nos uma visão da pessoa com suas potencialidades e necessidades. Esta ferramenta é muito utilizada no meio escolar pois favorece a inclusão destas pessoas nas diferentes aulas. É importante realçar, como refere também Stainback que estas ferramentas não são milagrosas para solucionar de forma rápida problemas humanos tão complexos. É sim, uma abordagem de resolução de problemas, que visa retirar as pessoas do cuidado institucional e ir tentando a sua plena inclusão na vida da comunidade. Um MAP resulta de debate e ação; estabelece direções claras, clarifica os passos a dar e não sendo um instrumento neutro, transmite juízos de valor acerca do que consideramos melhor para a criança em primeiro lugar e para todos nós, para que haja uma convivência inclusiva em todos os aspetos da vida. São processos para a vida toda, visando permanentemente evitar o pesadelo da segregação e potenciando relacionamentos que conduzam a um bem-estar físico, mental e espiritual. Um MAP é um conjunto de pessoas que trabalham em conjunto para viabilizar algo único para alguém único. Para identificar os apoios a decidir e saber onde necessita de mais apoios utilizamos a escala de intensidade dos apoios (sis). Esta escala avalia de uma maneira válida e fiável a intensidade das necessidades de apoio de pessoas com incapacidade intelectual a partir dos 16 anos, existindo outra para outras faixas etárias mais baixas. Seguidamente a construção de um plano de ação que estabeleça os objetivos prioritários para todos os membros do grupo baseada no futuro nas expectativas e desejos dessa pessoa. Essas propostas de intervenção e apoio devem incluir aspetos relacionados com o desenrolar das capacidades adaptativas e com ações em concreto. Deverá incluir informação médica, de educação, social e de comunicação. Uma vez elaborado com uma visão do futuro, o grupo estabelece as atividades a desenvolver e que têm de estar adaptadas à pessoa, determinando as diferentes responsabilidades que cada um dos elementos do grupo tem. Estas atividades deverão estar calendarizadas. Na avaliação, e conforme foi descrito anteriormente, este procedimento deverá avaliar a satisfação e os avanços conseguidos pela pessoa em questão como nas reuniões os progressos e aspetos ou modificações a melhorar. Para finalizar e igualmente importantes são: o Círculo de apoios que desempenham e facilitam as oportunidades e a proximidade entre outras pessoas com e sem incapacidade que partilham os mesmos interesses com a pessoa que prestam apoio e ensinam-lhe novas habilidades que irão melhorar as suas relações sociais e outras. Este círculo de apoio é muito importante para que a pessoa estabeleça relações significativas. O El Path é outro dos instrumentos de

planificação que também poderá ajudar estas pessoas com incapacidade e suas famílias a planificar o seu futuro. É uma extensão do Maps mas este El Path delimita a forma de atuar de uma forma concreta numa situação concreta, ou seja, objetivo a médio prazo que será realizado nos próximos 3 meses para alcançar esse sonho com as pessoas implicadas e os objetivos alcançados. O Plan Essencial de estilo de vida (Elp) é um processo que consiste na transição de uma instituição para a vida na comunidade. Tem por objetivo encaminhar as pessoas a fazer a sua vida criando contextos para uma vida feliz e saudável. Este processo desenrola-se em 4 etapas sendo elas I) pensar o que se quer aprender, II) obter informação junto da pessoa em questão e sua família e todos aqueles que a conhecem; III) fazer um primeiro plano essencial de vida com as informações das pessoas implicadas e estabelecer formas de comunicação adequadas. Por último IV) registar o aprendido e pô-lo em prática com as devidas alterações ou inovações incluindo se necessário, novos participantes. A Pcp proporciona assim uma visão das possibilidades na vida da pessoa com incapacidade na comunidade com a disponibilidade de os serviços existentes. Com certeza irão surgir problemas e dificuldades neste processo, uma vez que existem muitas barreiras inerentes a ele, contudo a PCP tem demonstrado um grande grau de utilidade social bem como comunitário. Servindo de apoio na forma de orientar e controlar a vida da pessoa com incapacidade e sua família, podendo ampliar a sua rede de relações e proporcionando qualidade de vida à pessoa em questão. As PDI ligeiras são a maioria, as que se encontram com mais frequência nas escolas e que muitas vezes não estão diagnosticadas por se diluírem noutras problemáticas. É importante salientar que o perfil de funcionalidade da criança ou jovem com PDI exige estratégias diferenciadas conforme as áreas que apresenta mais fortes e as de melhoria (Pereira, 2018).

## Capítulo 2

### Inclusão

O conceito de educação inclusiva pode ser definido como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular. Por outro lado, podemos definir Inclusão, como a filosofia que suporta a ideia de colocar alunos com NEE em salas de aula conjuntamente com alunos sem NEE (Block, 2007). A inclusão de alunos com deficiência é um dos maiores movimentos de reforma escolar deste século em diversos países por todo o mundo. Johnson (1998) concluiu que “Inclusão não é uma lei/obrigação, mas sim um método de educar crianças”. “As escolas regulares que seguem 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). Neste momento torna-se pertinente efetuar uma distinção entre escola integrativa e escola inclusiva. A escola integrativa pretende fazer face à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que essa diferença seja deficiência. Por outro lado, a escola inclusiva procura responder da melhor forma não só à deficiência, mas também a todas as formas de diferença (étnicas, culturais, entre outras). A educação inclusiva é um processo que prevê que todas as crianças, independentemente da sua capacidade e raça, devem ter direito a tornar-se membros de uma classe, e aprender conjuntamente com os restantes alunos da turma. Para participar num processo inclusivo é necessário estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações. A educação de alunos com deficiência deve ser feita na escola regular através da criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula”. A partir das últimas três décadas, particularmente em alguns países europeus e nos Estados Unidos, vem acontecendo o que foi referido, as crianças com NEE têm sido deslocadas de ambientes não inclusivos para ambientes inclusivos (Block, 2000), ou seja, para escolas regulares. Na última década no que diz respeito a inclusão tem vindo a receber uma maior atenção, através do argumento de que uma aula, simula um modelo realista do mundo real onde no futuro estes indivíduos irão coabitar. Nas salas de aulas, será possível fornecer um ambiente em que todos os alunos terão a possibilidade de receber uma instrução adequada e uma atividade considerável, sem comprometer o conhecimento e as habilidades dos demais (Block & Zeman, 1996; Obruniskova, Valkova & Block, 2003). Num ambiente inclusivo, as diferenças individuais não são escondidas ou ridicularizadas, antes pelo contrário, são partilhadas por todos os elementos o que simultaneamente promove o respeito mútuo, uma diversidade de novas habilidades, valores pessoais únicos e a aquisição de conhecimentos dos seus pontos fortes. O desenvolvimento (cognitivo, académico, autoestima, psicológico) das crianças com deficiência pode ser influenciado pelos colegas da turma. Torna-se fulcral que os alunos com deficiência sejam apoiados pelos demais,

porque alguns indivíduos culpam-se a eles próprios pela sua condição. O impacto que a inclusão tem nos alunos sem deficiência é habitualmente subvalorizado. Muitos autores realçam o potencial positivo que isso acarreta para os alunos portadores de deficiência, sem ter em conta o impacto negativo que isso poderá ter nos programas escolares e conseqüentemente nos alunos sem deficiência. Se a inclusão dos alunos com NEE é perturbadora nos alunos sem NEE então poderemos afirmar que a inclusão não está a funcionar corretamente, por outro lado, a inclusão tem provado provocar atitudes positivas nos alunos sem deficiência nas aulas (Block & Zeman, 1996). A inclusão de alunos com NEE em aulas das diferentes disciplinas não influencia negativamente as habilidades e a performance dos alunos sem deficiência também não é comprometida devido aos seus colegas com deficiência. Apesar do surgimento destes ideais corretos, continua a existir um grupo de barreiras que complica a eficiente inclusão dos alunos com NEE, tais como, professores sem formação, falta de apoios e reduzida eficácia no ensino de indivíduos com deficiência. Enquanto os professores se preocuparem com o rendimento dos alunos sem NEE, irão descurar e prejudicar o ensino dos alunos com NEE. Um dos maiores impedimentos para a inclusão é o preconceito criado acerca dos alunos com deficiência, que lhes confere uma incapacidade para determinadas tarefas. Uma escola inclusiva é um local onde todos pertencem, são aceites e ajudados pela totalidade dos elementos que constituem a comunidade escolar. A inclusão cria a oportunidade de desenvolver atitudes positivas nas crianças sem deficiência, face aos seus pares com deficiência, o que revela um efeito recíproco quando se promove um contacto entre estes indivíduos.

### **Declaração de Salamanca**

Esta Declaração foi aprovada em junho de 1994, por representantes de 92 países (de entre os quais Portugal) e 25 organizações internacionais, que se juntaram num Congresso Mundial com o objetivo de debater sobre a política e práticas das NEE. Baseia-se em princípios de igualdade para indivíduos com deficiência. Neste documento são traçadas orientações para a implementação de uma educação inclusiva dos alunos com NEE. Nesta declaração foi assumido que deveria haver uma adaptação das escolas “a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais. Estas condições colocam uma série de desafios ao sistema escolar. No contexto do enquadramento da ação, a expressão necessidade educativas especiais, refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (in Declaração de Salamanca, 1994). É referido, relativamente à educação na escola inclusiva que “...deve reconhecer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de boa organização escolar, de

estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (in Declaração de Salamanca, 1994). Foi declarado que “Nas escolas inclusivas os alunos devem receber o apoio suplementar para assegurar uma educação eficaz (...). A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou sessões especiais dentro de uma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional indicada unicamente, para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças” (in Declaração de Salamanca, 1994). Desta forma, não será a criança a se adaptar à escola, mas sim o contrário, com a utilização de uma pedagogia centrada na criança, respeitando as suas características individuais. Esta será a melhor forma de combater as injustiças e criar uma sociedade mais orientada para o indivíduo.

## **O Desígnio da Inclusão Escolar**

Durante muito tempo viveu-se a exclusão escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais na nossa sociedade, como realça Tilstone (1998) dizendo que “poucas são as áreas da educação que sofreram o tipo de desenvolvimento que tem caracterizado a educação especial nos últimos 25 anos”. Quando se tratavam de deficiências severas, as crianças eram normalmente inseridas em escolas especiais ou instituições privadas do género, o que acontecia quando havia apoio por parte da Segurança Social ou boas condições financeiras familiares. Rodrigues (2006) indica que “a escola inclusiva se originou do movimento REI (Regular Education Initiative) (...), tendo por objetivos: unir a educação especial e a educação num único sistema; educar o maior número possível de alunos com deficiências nas salas de ensino comum, compartilhando das mesmas oportunidades e recursos de aprendizagem; e educar alunos mais severamente comprometidos e de alto risco em salas comuns”. Alusivo ao mesmo autor, este alega que “tratava-se, pois, de reformar a EE pela via da reforma da educação comum/regular, modificando a forma de trabalho dos professores e desenvolvendo novos programas educativos, potencializando os sistemas consultivos e de ensino cooperativo”. Caso contrário, as crianças não iam à escola permanecendo em casa com as suas famílias. A inclusão não é sinónimo de integração, a inclusão é mais que educação especial, é a salvaguarda dos direitos dos alunos, significa que os alunos não são restringidos apenas a algumas características. A educação inclusiva emergiu no centro das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência. Apesar disso, a educação inclusiva desenvolveu-se na direção dos direitos de todos os estudantes em serem educados nas escolas da rede de ensino, ou seja, cresceu em direção aos objetivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos (Ainscow & Ferreira, 2003). O princípio da inclusão defende que a sociedade deve fornecer as condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ser um agente ativo. Dentro deste

contexto histórico de mudanças culturais e ideológicas profundas e de desigualdades de oportunidades, a educação é ainda um dos meios para assegurar a mobilidade social (Ainscow & Ferreira, 2003). Este conceito parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total das pessoas, independentemente dos seus déficits ou necessidades. Torna-se importante compreender como surgiu o conceito de inclusão e que benefícios pode trazer para todos nós: sociedade em geral, educadores, professores, demais agentes educativos, pais e alunos (Correia, 2005). A grande produção de documentos de cariz científico, realizados individualmente ou por organizações mundiais, que dão origem a orientações de política educativa, a nível internacional, expressa bem a urgência do combate à exclusão e a necessidade de serem criadas disponibilidades e condições de operacionalização da inclusão social e escolar (Ainscow & Ferreira, 2003). O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos, onde “todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação” (UNESCO, 1994). Numa escola inclusiva todos os alunos pertencem à escola, são aceites, são apoiados segundo as suas necessidades. Nesse sentido o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem Marques (1999), Rodrigues (2004), UNESCO (1994). Este princípio é largamente referenciado na literatura como o desígnio desta nova abordagem na educação dos alunos com deficiência. Ainscow e Ferreira (2003) referem que escola inclusiva é 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. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994). A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas, não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. No processo de inclusão a qualidade do ensino e da aprendizagem tem que ver com a individualização das respostas que são criadas e não exclusivamente com a criação de respostas para determinado grupo de indivíduos, implicando um impacto positivo no desenvolvimento não só dos alunos com deficiência, mas também, nos demais alunos. Nesse sentido, Ainscow (1997), refere três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas: a) “planificação para a classe, como um todo” – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular; b) “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 respetiva 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 atividades; c) “improvisação” – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Assim, pode-se constatar que a perspetiva centrada no indivíduo com necessidades educativas especiais se alarga a todos os alunos, o que vai obrigar a um outro olhar sobre o papel da escola na sociedade, exigindo mudanças metodológicas e organizacionais importantes. Não será uma escola que seleciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

### **Condições necessárias para a Inclusão nas Escolas**

A fim de tornar viável a inclusão efetiva de crianças com deficiências no ensino regular, é preciso que alguns esforços sejam empenhados. Apenas instrumentos legais não podem garantir o sucesso da proposta, visto que, antes, é preciso modificar atitudes, valores, visões estigmatizadas. Nem todas as escolas e estruturas sociais estão preparadas para receber uma pessoa com deficiência, principalmente pela falta de acessibilidade, por resistência das próprias famílias e por enorme falta de informação. No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, incluindo o currículo, a avaliação, as decisões tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de desporto, lazer e recreação. Para Mittler (2003), “alguns elementos nesse processo são essenciais, tais como: todas as crianças devem frequentar a escola, na sala regular e com apoio apropriado; todos os professores devem aceitar a responsabilidade por todos os alunos, recebendo apoio apropriado e tendo oportunidade para o desenvolvimento profissional; as escolas devem repensar seus valores, reestruturando a sua organização, o seu currículo e o seu planeamento de avaliação”. Segundo Mantoan (2003), a proposta de inclusão “exige que a escola se identifique com determinados princípios educacionais e que os professores tenham atitudes compatíveis com estes princípios. Um grande entrave para o sucesso da proposta certamente é a falta de subsídios na formação académica dos professores. A autora destaca a necessidade da formação continuada dos profissionais, dada a variedade de situações possíveis em sala de aula. Além disso, muitas vezes a formação académica não prepara o professor para lidar com alunos com deficiências”. No entanto, há-se considerar que a realidade financeira dos professores nem sempre lhes permite tal atualização profissional e que o governo e as escolas privadas deveriam

primar por essa necessidade. Para o êxito da inclusão, Prestes (2003) refere que “é preciso que se construa uma rede complexa de suportes, de lugares e que se tenha a diferenciação do maior número possível de espaços. Além disso, é necessário que os profissionais desenvolvam a sua capacidade de acolher aos alunos indiscriminadamente, com todas as suas individualidades, podendo beneficiar a todos com os efeitos dessa prática”. A valorização da diferença, evitando-se padronizações, a melhora das respostas para cada aluno dentro do movimento de inclusão e a necessidade das escolas que praticam a inclusão se comprometerem a oferecer apoio para que todos os alunos possam obter êxito, assumem-se como princípios básicos para a inclusão escolar. A reorientação dos currículos escolares, a melhora continuada das condições de ensino e do processo pedagógico e oferta de formação aos professores, de forma a capacitá-los a lidar com todos os alunos, são formas de promover a educação inclusiva. O professor desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, encorajando a participação dos alunos nas atividades propostas, como apontam Baumel e Castro (2002). Assim, percebe-se que, além de atitudes, a escola precisa modificar a sua condição física, tornando seu espaço acessível a todos. Para que a escola receba todos os alunos é preciso apoio do governo e informação para toda a comunidade escolar. Como focam Abramowicz (2001) e Beyer (2003), “são agentes facilitadores do movimento de inclusão a individualização no processo de ensino e a avaliação e o apoio de um segundo professor na sala de aula, podendo, em alguns casos, ser um professor especialista em educação especial”. Segundo Oliveira (2003), constata-se ainda a necessidade de se adotar “sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicar normalmente, promovendo, para isto, cursos de atualização pedagógica para os professores e demais profissionais envolvidos, bem como propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com todos os integrantes da comunidade escolar”. Percebe-se a clara noção de que a inclusão se constrói a partir de profundas transformações, e que é preciso vontade, política e investimentos para que de facto estas possam ser implementadas. A formação de professores parece ser ainda um ponto crítico no processo, visto que, ainda que demonstrem boa vontade, muitos se consideram despreparados para o desafio. É preciso que as diferenças no processo de inclusão sejam o conceito da ação pedagógica, ou seja, para que esta dê certo, os alunos considerados “diferentes” terão de modificar as estruturas escolares até que possam, um dia, não mais se sentirem marginalizados. Entretanto, conforme já afirmado anteriormente, o sucesso do movimento de inclusão não depende apenas da criação de leis e regimentos internos, sendo necessário também tornar o ambiente escolar acessível a todos. Acessibilidade, em inclusão escolar pode ser compreendida como uma tríade: fisicamente, a escola precisa ser adaptada para receber todos os alunos; individualmente, professores e funcionários precisam abrir suas mentes para compreender as possibilidades vantajosas e desafiadoras da inclusão; coletivamente, pais, crianças com deficiência e sociedade devem perceber que diferenças individuais são inerentes à condição humana e que cabe à escola educar cidadãos preparados para conviver com diferenças. Porém, não é possível responder às necessidades de alunos com deficiências

ou outras necessidades educacionais especiais sem que se providenciem meios materiais e didáticos apropriados e sem a diversificação do currículo. Todas as propostas educativas que venham a ser decididas e implementadas devem sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades dos alunos. Segundo Correia (1997), “os currículos regulares deviam vir sempre acompanhados de informações sobre aspetos que dissessem respeito à heterogeneidade de características e necessidades dos alunos que frequentam as escolas”. Ainda para o mesmo autor, “o currículo escolar pode ser adaptado em três níveis, a fim de atender às necessidades de todos os alunos num movimento de inclusão: primeiro, cada escola deve proceder uma adaptação curricular de contextualização, ou seja, como consequência das características e necessidades de seu meio socioeconómico e cultural, dos recursos existentes, dos interesses, motivações e expectativas dos seus alunos; segundo, concretizando as adaptações curriculares ao nível da turma, pois cada uma apresenta características próprias; terceiro, adaptando-se ao nível do aluno individualmente, sempre que necessário com apoios e complementos pedagógicos gerados na própria escola ou decorrentes de serviços externos”. Sem essa possibilidade de flexibilização do currículo, com autonomia para a escola e para o professor, fica difícil falar em inclusão, visto que nem sempre, como já foi visto, estar numa sala de aula comum implica em aproveitar os benefícios comuns a todos os alunos. Para a adaptação efetiva do currículo escolar a fim de que este se torne acessível para todos os alunos, é preciso que estes sejam precisamente avaliados e as suas necessidades educativas especiais sejam definidas claramente. Dessa forma, será possível verificar se o currículo regular atende às suas necessidades ou se é necessário criar situações educativas de atendimento específico. Também pode ser preciso identificar a necessidade de apoio especializado, momentâneo ou permanente, bem como de recursos materiais específicos e adaptações físicas em todas as dependências da escola nas quais os alunos habitualmente circulem. Correia (1997) e Costa (2003) destacam que “o sucesso da inclusão escolar dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, desenvolvendo atitudes positivas diante dessa situação. Uma ideia é que ocorra uma interação constante entre os professores de educação especial e os professores do ensino regular, no sentido de trocar informações e unir esforços a fim de que as necessidades educativas dos alunos possam ser satisfeitas”. Baumel e Castro (2002) lembram que “a inclusão escolar é uma orientação que diz respeito à escola na sua totalidade, e não apenas ao professor na sala de aula. Como se nota, a inclusão proporciona uma visão mais arrojada de escola, ensino e educação. Com isto torna-se indispensável a valorização da formação de professores, assim como melhores condições de trabalho e salários dignos, em face do papel político e social que representam esses profissionais”. O cenário descrito mostra que muitas são as necessidades e que, mais do que uma responsabilidade isolada, o movimento de inclusão deve ser tarefa dos órgãos governamentais e das escolas, mas com a participação e mobilização da comunidade, das famílias e das organizações não governamentais. As mudanças necessárias precisam ser graduais e contínuas

para que possam ser exequíveis, porém devem ter início imediato para que se possa falar em inclusão com responsabilidade. Somente assim o aluno com deficiência poderá ser, de facto, um aluno comum e, por meio da escola, adquirir competência profissional e pessoal para viver de forma digna e com igualdade de oportunidades. De acordo com o Banco de Recursos de Formação de Professores (Teacher Training Research Bank - TTRB: Differentiation - guidance for inclusive teaching), que é um website que visa apoiar a comunidade de formação inicial de professores em seu uso de evidências para a prática, os professores devem procurar atender às diversas necessidades das crianças com Necessidades Educativas Especiais, para se tornarem pró-ativos na adoção de abordagens variadas de aprendizagem, ensino e avaliação (Vickerman, 2007). As necessidades das crianças envolvem professores que trabalham de forma flexível e criativa através de uma série de estratégias de "diferenciação" para projetar ambientes propícios à aprendizagem para todos. A diferenciação é uma questão complexa, que exige que os professores pensem sobre o impacto que a sua aprendizagem, ensino e estratégias de avaliação têm para as crianças, incluindo aqueles com NEE. Um aspeto integrante da aprendizagem, ensino e avaliação, é a necessidade de os Professores modificarem e adaptarem as suas estratégias para suportar toda a gama das crianças com NEE (Algozzine e Anderson, 2007). A diferenciação, portanto, para King-Sears (2008), exige que os professores reconheçam que todos os alunos são diferentes e são capazes de alguma proeza. Cada classe é um grupo das capacidades mistas e sabendo que cada aluno é essencial para contribuir para essa diferenciação. Crianças com NEE e os seus pares sem NEE estão todos num fluxo contínuo de aprendizagem. Este facto torna a avaliação formativa ainda mais importante. O mesmo autor num artigo no jornal britânico "The Guardian" comenta dizendo que "diferentes pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, alguns gostam de trabalhar com livros, outros preferem vídeos e outros trabalhos práticos e assim por diante. Aparentemente, deve-se usar uma variedade de métodos em cada aula e é preciso apresentar cada tópico da ideia, através de uma variedade de métodos e abordagens. Esta visão desafiante sobre a diferenciação levanta muitas questões relacionadas com a da finalidade e intenções de diferenciação e na medida em que ela é «chavão ou modismo» de um governo e / ou pesquisa da prática educativa que, em última análise reforça as crianças com NEE nas realizações educacionais. Este glossário pretende, portanto, demonstrar a base educacional de diferenciação, a fim de apoiá-lo no sentido de garantir que todas as crianças possam atingir seu potencial. A diferenciação leva tempo, com o objetivo de desenvolver estratégias que incluem todos os alunos, incluindo aqueles com NEE". Segundo Algozzine e Anderson (2007), as categorias de diferenciação referem-se a três fatores centrais que são a tarefas, o resultado e o apoio. Vickerman (2007), ressalta também que o QCA (Quadro Comunitário de Apoio) produziu os seguintes materiais de apoio ao ensino inclusivo: identificar e ensinar os alunos superdotados e talentosos: informação, estudos de caso e recursos para suportar o ensino de alunos superdotados e talentosos; planeamento, ensino e avaliação do currículo dos alunos com dificuldades de aprendizagem; atividades e

orientações para ajudar as escolas a responderem às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Inclui descrições de desempenho para avaliar a realização, antes de nível 1 no currículo nacional; vias de aprendizado para os recém-chegados: orientação, mostrando como a escola pode oferecer oportunidades para alunos recém-chegados, para participar plenamente nas atividades e se integrarem nas suas escolas; respeito para todos: orientações e recursos mostrando como a escola pode valorizar a diversidade. Os materiais incluem ideias para diferentes aulas que são exemplos de boas práticas.

## **Legislação**

Relativamente à legislação vigente e no concerne ao decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho que revoga o antigo decreto lei/2008 da educação especial, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este decreto-lei estabelece o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim para maiores níveis de coesão social. No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses. Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso

escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais -, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção. Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória. Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos. Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

# Capítulo 3

## Atitudes

Para Allport (1935), o conceito de atitude deriva do Latim *Aptus*, passando por *aptitude* que traduzia um estado subjetivo ou um estado mental de preparação para a ação. Este salienta também que a atitude se define como um estado mental e neural de prontidão organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica face à resposta do indivíduo a todos os objetos ou situações com que se relaciona. Já Eagly & Chaiken, (1993), dizem que a atitude não é diretamente observável, mas pode ser inferida através das respostas observáveis. Os mesmos autores mostram que a atitude é uma tendência psicológica que expressa uma avaliação de uma identidade particular através de um grau favorável ou desfavorável. No nosso questionário PEATID III, encontramos três dimensões (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). A primeira dimensão, respostas face ao ensino de alunos com deficiência na escola regular, procura saber a opinião dos professores sobre se os alunos com deficiência vão ser aceites, quer pelos seus pares sem deficiência, quer por parte dos professores. Por outro lado, ensinar alunos com e sem deficiência pode interferir na harmonia da aula, origina uma sobrecarga de responsabilidade, tempo e trabalho para o professor, ou seja, estes indicadores relacionam-se com as condições de apoio que o professor sente, quer em termos de recursos materiais, bem como, de recursos humanos e, ainda, da capacidade de gerir comportamentos dentro da sala de aula. Sempre que o professor percece que estas condições são favoráveis, então tenderá a ter uma atitude mais positiva face à aceitação dos alunos com deficiência no ambiente inclusivo. A segunda dimensão, da atitude face ao ensino de alunos com deficiência, prende-se com a perceção que o professor tem sobre os efeitos produzidos nas aprendizagens dos alunos com deficiência, e nesta dimensão procura-se saber a opinião dos professores sobre o benefício de os alunos trabalharem conjuntamente, para o alcance de objetivos e ambientes educativos mais motivadores, facilitadores de aprendizagens. A terceira dimensão, diz respeito às necessidades de mais formação académica, procurando saber se os professores se sentem preparados, para responderem de forma eficaz às necessidades evidenciadas pelos alunos com deficiência no contexto da escola regular.

## **A Teoria da Ação Refletida**

Esta teoria foi utilizada em diferentes domínios de estudo, atitude sobre o consumo de álcool, tabaco, no uso de preservativo e etc. O nosso questionário PEATID III (Physical Educator's Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III), tem por base teórica a teoria da ação refletida, desenvolvida por Fishbein e Ajzen em 1967. Esta teoria foca-se na intenção que uma pessoa tem para se comportar de determinada forma. A intenção comportamental constitui-se como a principal determinante do comportamento e segundo esta, a intenção está dependente de dois constructos, atitude face ao comportamento e a norma subjetiva (Folsom-Meek & Rizzo, 2002; Rizzo & Kirkendall, 1995). De acordo com esta teoria a atitude face a um comportamento é influenciada pela combinação de dois fatores, crenças sobre as consequências da ação e a avaliação das possíveis respostas. No instrumento por nós utilizado as crenças que são avaliadas prendem-se com as resultantes da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula, os efeitos que essa inclusão promove na aprendizagem dos alunos, e por último a necessidade de mais formação académica para o ensino de alunos com deficiência. Na teoria da ação refletida é a atitude face a um comportamento que é enfatizada, em vez dos sentimentos sobre as pessoas. Especificamente, uma convicção pessoal em relação a um determinado comportamento (exemplo, ensinar um aluno) reflete uma atitude para um comportamento, como realçam Rizzo & Vispoel (1992), citados por Monteiro (2008). Por outro lado, a norma subjetiva deste modelo refere-se às crenças individuais de como os outros (pais, amigos, professores) pensam que ele deveria agir e a força da sua motivação para respeitar estas expectativas. Esta componente está diretamente ligada com a produção de legislação que cada país produz, no sentido de promover o ensino destes alunos na escola regular. Ficando assim garantido que a perceção da influência social no professor é garantida positivamente pela legislação existente em Portugal. Neste sentido, as atitudes e a norma subjetiva representam a informação necessária para perceber a intenção para o ensino de alunos com deficiência, como salientam Rizzo & Kirkendall (1995), citados por Monteiro (2008), na sua investigação. Ajzen & Fishbein (2005), referem que o comportamento é influenciado por fatores culturais, pessoais e situacionais. Ao nível do instrumento de medida em estudo podemos encontrar esses fatores representados na primeira parte pelas características demográficas e descritivas dos sujeitos. Rizzo (1984), foca que a associação entre a atitude para um comportamento específico, as crenças sobre como os outros podem pensar, e a força da motivação determina a intenção individual para realizar um comportamento. A importância relativa das componentes pessoal e social, bem como a importância da ligação do indivíduo aos fatores, variará de situação para situação.

## **Estudos sobre as atitudes face à inclusão**

Com o avanço nos debates sobre a inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1994), cresceu o interesse nas pesquisas sobre atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. A análise cuidadosa dos resultados dessas pesquisas pode sinalizar quais são as ações dos professores no cotidiano escolar (Omote et al., 2005), visto que uma ampla gama de variáveis pode estar relacionada a essas atitudes sociais. As investigações a esse respeito apresentam resultados diversificados não inteiramente conclusivos. Apesar dessas imprecisões, a importância de algumas variáveis é evidenciada em muitas pesquisas, destacando-se o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente, e a experiência no ensino de alunos com deficiência. Os estudos realizados com professores trazem resultados aparentemente desconcertados quanto à relação entre o gênero e as atitudes sociais em relação à inclusão. As atitudes sociais de participantes do gênero feminino em relação à inclusão podem ser mais favoráveis que as do gênero masculino (Brunhara et al., 2019; Saloviita, 2020) ou, contrariamente, os do gênero masculino podem apresentar atitudes sociais mais favoráveis que os do gênero feminino (Capellini et al., 2013; Chopra, 2008; Gouveia, 2019). Uma terceira possibilidade também foi evidenciada, indicando não haver relação entre o gênero dos participantes e essas atitudes sociais (Parasuram, 2006). Outra característica dos professores que pode manter alguma conexão com suas atitudes sociais em relação à inclusão é a idade cronológica deles. Aqui também os resultados são bastante desconcertados. Os estudos revelam que os mais jovens podem apresentar atitudes mais favoráveis que os menos jovens (Balboni & Pedrabissi, 2000; Saloviita, 2020), mas há também resultado oposto, ou melhor, que evidenciam atitudes sociais mais favoráveis entre os menos jovens que entre os mais jovens (Capellini et al., 2013; Gouveia, 2019). Há ainda estudos que mostram não haver diferença entre participantes jovens e velhos (Pereira Júnior, 2009; Souza, 2011). O tempo de experiência docente e as atitudes sociais em relação à inclusão podem apresentar uma relação inversa, dado que professores mais experientes têm atitudes sociais mais desfavoráveis à inclusão, como evidenciado por Gal et al. (2010). Várias pesquisas apontaram nessa direção, mas há resultados diversificados. Contrariamente, os resultados encontrados por Leung e Mak (2010) mostram que os professores participantes com mais de 10 anos de experiência docente tiveram atitudes mais positivas do que aqueles com menos de 10 anos, indicando engajamento pessoal, envolvimento e satisfação com o trabalho como fatores responsáveis por essa diferença. Já Chopra (2008) não encontrou diferenças entre professores com mais de 10 anos de docência e aqueles com menos de 10 anos. Um dos componentes das atitudes sociais é o cognitivo, constituído por crenças a respeito do objeto. Essas crenças são frequentemente construídas por meio de informações adquiridas em fontes não necessariamente confiáveis, que podem transmitir preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, pode-se supor que o contato direto com o objeto pode contribuir para

construir novas crenças a respeito dele, tanto positivas quanto negativas. O contato com alunos com neuroatipias pode favorecer a construção de atitudes sociais positivas em relação à inclusão, se o convívio levar à melhor compreensão das necessidades ou limitações. Além disso, as habilidades e as potencialidades até então não reveladas podem ganhar visibilidade. Confirmando a hipótese da relação, os autores Avramidis e Kalyva (2007) e de Saloviita (2020) apontam que as experiências de professores com alunos neuroatípicos são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. O contato por si só pode não garantir atitudes sociais mais positivas. As atitudes sociais dos professores podem tornar-se mais favoráveis à inclusão se as experiências com os alunos neuroatípicos em sala de aula forem positivas (Avramidis & Kalyva, 2007; Kuyini et al., 2018; Saloviita, 2020). É necessário que esse contato ocorra em situações adequadas e seja conjuntamente com outras condições como a informação, o apoio e os recursos que sejam experiências favoráveis com estudantes com deficiência. A área de formação e/ou profissional pode relacionar-se às atitudes sociais no que diz respeito à inclusão pela própria especificidade da escolha ou vocação, que pode ser influenciada pelas atitudes prévias dos sujeitos. Uma pessoa que opta por seguir uma carreira na área da Saúde provavelmente tem um perfil diferenciado daquela que escolhe a área de Ciências Exatas, em termos de características psicológicas, vivências e demais condições que podem influenciar a sua formação global. Adicionalmente, espera-se que os conhecimentos e as experiências adquiridos em cursos e profissões específicas possam modificar as atitudes. Algumas pesquisas, como as de Kijima (2008), Silva (2008) e Souza (2017) indicam que eventuais diferenças encontradas entre sujeitos de formações distintas podem ser anteriores à escolha dos cursos. A opção por determinada área de formação em nível de especialização parece ser influenciada pelas atitudes sociais em relação à inclusão e não pelo conteúdo curricular do curso. Assim, Kijima (2008) verificou que, já antes de iniciarem o curso de especialização, os professores que haviam feito a opção pela formação em Educação Especial apresentavam atitudes sociais mais favoráveis dos que haviam feito opção por outras áreas de Educação. Semelhantemente, Souza (2017) constatou que, dentre os professores que estavam fazendo curso de especialização em Educação Especial, aqueles que haviam feito opção pela área de Deficiência Intelectual apresentavam atitudes sociais mais favoráveis do que quem havia feito opção pela área de Deficiência Auditiva. Talvez não apenas a escolha da área, na qual os professores buscam a sua formação especializada, seja influenciada por suas atitudes sociais em relação à inclusão, mas também por procurarem uma capacitação em nível de especialização (Silva, 2008). O estudo de Silva (2008) evidenciou que os professores com especialização apresentaram atitudes sociais mais favoráveis do que os seus colegas sem especialização. O modo como o professor se percebe capaz de atuar com alunos com deficiências pode afetar suas atitudes sociais em relação à inclusão (Berry, 2010). Alguns estudos, como os de Kuittinen (2017) e Yada & Savolainen (2017), indicam haver correlação positiva significativa entre autoeficácia e atitudes sociais, especialmente em professores em serviço. A pesquisa de Gouveia (2019) indica que, entre professores portugueses, de

uma maneira geral, os de escola pública apresentam atitudes mais inclusivas do que os da escola privada. As variáveis circunstanciais do contexto escolar podem estar associadas às atitudes sociais em relação à inclusão.

## **III – METODOLOGIA – 2ª PARTE**

### **Temática, questões, objetivos e campo de estudo**

Num momento em que questões como inclusão educativa, atitudes e práticas inclusivas têm tido evidência crescente, nomeadamente no ensino básico, é necessário atender à diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que a partir dela se pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade. O tema desta dissertação intitula-se: Atitudes dos professores com alunos com neuroatipias. Assim, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva atitude de práticas inclusivas nas escolas. Neste contexto, a presente investigação assenta na problemática: quais as atitudes dos professores que promovem a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula

### **Natureza e plano de estudo**

Do ponto de vista conceptual, a nossa pesquisa centra-se na análise de fatos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e relacionadas no decurso do processo de investigação empírica. Do ponto de vista metodológico, alicerça num modelo hipotético-dedutivo, partindo o investigador do postulado de que os problemas sociais têm soluções objetivas e que estas podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos (Carr&Kemmis, 1988). A realidade social deve ser objeto de estudo, através de uma metodologia única, a científica, o que, na opinião de Pérez Serrano (1998) conduziu ao reducionismo metodológico típico destas abordagens: isto significa que o método nos está limitando, circunscrevendo a realidade a estudar: só podem ser objeto de estudo os fenómenos observáveis, quantificáveis, medíveis. É o que se denomina reducionismo metodológico: adequa-se o objeto de estudo ao método e não o método ao objeto de estudo. Do ponto de vista da relação teoria-prática, e uma vez que o objeto desta linha de investigação é a busca da eficácia e o aumento de um corpus de conhecimento teórico, a teoria assume um papel de relevo no sentido em que é ela que deve guiar a praxis do investigador (Pacheco,1993). Por esse motivo, o

interesse do investigador é assumir uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo- produto. Os problemas que são objeto de estudo entendem-se a partir de uma perspectiva de eficácia. O que se estuda pouco tem a ver com os problemas reais e práticos da realidade investigada, respondendo mais a solicitações do próprio investigador do que à intervenção e colaboração do investigado. A relação investigador/investigado caracteriza-se por um distanciamento e separação entre papéis assumidos por cada uma das partes. Dado que se baseiam em grandes amostras e se fundamentam na crença de que a realidade social é repetível e se pode estudar mediante os modelos das ciências naturais, os resultados dos estudos da investigação quantitativa são suscetíveis de generalizações (Wiersma, 1995); nesta perspectiva, a cientificidade dos estudos manifesta-se numa conceção pan-estatística quer do conhecimento, quer da realidade. Em síntese e tendo como base o pensamento de alguns dos autores consultados (Bisquerra, 1989; Creswell, 1994; Wiersma, 1995), sintetizamos as características gerais da perspectiva quantitativa: ênfase em factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo; a investigação é baseada na teoria, consistindo muitas das vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses; plano de investigação estruturado e estático (conceitos, variáveis e hipóteses não alteram ao longo da investigação); estudo sobre grandes amostras de sujeitos, através de técnicas de amostragem probabilística; aplicação de testes válidos, estandardizados e medidas de observação objetiva do comportamento; o investigador externo ao estudo, preocupado com questões da objetividade; utilização de técnicas estatísticas na análise dos dados, o objetivo do estudo é desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam prever, explicar e controlar fenómenos. Uma das principais preocupações num processo de investigação consiste em selecionar a metodologia mais adequada ao problema e conceptualizar a abordagem a adotar que melhor permita responder às questões de estudo. Neste capítulo, apresentam-se e justificam-se as opções tomadas a nível metodológico, referem-se os diferentes processos desenvolvidos e as técnicas utilizadas para recolha de dados. Definida como uma subdivisão da lógica que estuda os métodos técnicos e científicos, impõe-se procurar primeiro o método mais eficaz, para lá chegar. A metodologia tem carácter científico quando postula ou reclama como verdadeiros os princípios ou leis que enuncia para análise a interpretação dos meios utilizados na investigação científica. A metodologia sistematiza e organiza as normas que põe ao serviço da investigação, formando ensinamentos práticos e teóricos,

consoante as exigências do trabalho científico que se pretende realizar. É mais do que apenas a técnica de recolha e análise de dados. Um método de investigação também pode ter tudo aquilo que de uma forma ou de outra, conduz à elaboração de uma determinada investigação. Não se pode esquecer que é a natureza do estudo que determina a metodologia e os instrumentos a serem utilizados. E que qualquer que seja o método escolhido, este deve ser usado de maneira flexível, pois são necessárias frequentes mudanças no processo de pesquisa, a fim de permitir a obtenção de dados significativos (Jahorda, 1967). A finalidade da atividade científica é a obtenção da verdade, através da comprovação de hipóteses, que, por sua vez, são pontes entre a observação, a realidade e a teoria científica, que explica a realidade. O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais, que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo que é a aquisição de conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões do cientista. Inicia-se este capítulo com o delineamento da investigação, seguido de todos os aspetos metodológicos subjacentes, amostra e respetivos instrumentos de recolha de dados, procedimentos de recolha dos mesmos e análise estatística realizada. O estudo realizado classifica-se como um método de investigação quantitativo, uma vez que resulta da aplicação de um questionário e, porque tem como fundamento principal a descrição de variáveis e o escrutínio das relações existentes entre elas. Este instrumento de recolha de dados é formado por uma serie ordenada de perguntas a serem feitas, através de googleforms, e tem por objetivo obter informações sobre opiniões, interesses, expectativas relativas às questões e objetivos da investigação. Dos vários instrumentos adotados na recolha de dados nos trabalhos académicos e científicos, os questionários são os mais utilizados. Os objetivos da utilização de questionários são e neste caso, descrever uma população, como por exemplo, identificar as características das atitudes dos professores face ao ensino de alunos com neuroatipias. Igualmente verificar hipóteses, relacionando duas ou mais variáveis e obter informações relativas às questões e objetivos da investigação. A elaboração do questionário é efetuada com base na definição do problema e no quadro teórico de referência, devendo-se ter em conta alguns aspetos: a linguagem deve ser acessível ao entendimento da população estudada: as perguntas devem evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta: deve apenas conter perguntas relacionadas com as questões e os objetivos da investigação. Os questionários utilizados foram feitos perguntas de resposta fechada, ou seja, as respostas são pré-definidas e o respondente apenas pode escolher a que se

adequa à sua opinião. A análise das respostas é simplificada, mais uniforme e mais rápida. O tipo de estudo neste projeto de investigação exploratório-quantitativa. Irão ser comparados os dados adquiridos por um único grupo de inquiridos, todos docentes de Agrupamentos de escolas da área da grande Lisboa, que lecionam na rede pública do ensino regular. O estudo será composto por uma variável dependente, Atitudes dos professores face ao ensino de alunos com neuroatípicas e por sete variáveis independentes, que serão a idade, o sexo, os anos de docência, a experiência em ensino de alunos com neuroatípicas, a experiência na educação especial e a forma como os docentes se sentem face ao ensino destes alunos.

### **Questões e objetivos**

Este propósito de investigação surgiu na procura de saber atitudes dos Professores no ensino de alunos com deficiência, e assentou em 7 questões essenciais, às quais pretendemos responder com o nosso estudo:

*1ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos em função do sexo?

*2ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência em função dos anos de serviços?

*3ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com neuroatípicas em função da formação em Educação Especial?

*4ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com neuroatípicas em função idade?

*5ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com neuroatípicas em função dos anos de ensino da rede pública?

*6ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência, pelo facto de já terem experiência no ensino de alunos com neuroatípicas?

*7ª Questão de Investigação* – Existem diferenças significativas, no que diz respeito às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com neuroatipias, dependendo da forma como os docentes se sentem relativamente à sua capacidade de ensinar esses alunos nas suas turmas?

## **Instrumentos**

Um questionário de uma forma geral é um instrumento de recolha de dados é formado por uma série ordenada de perguntas a serem feitas, aos respondentes, e tem como objetivo obter informações sobre opiniões, interesses, expectativas relativas às questões e objetivos da investigação. Dos vários instrumentos adotados na recolha de dados nos trabalhos académicos e científicos, os questionários são os mais utilizados. Para medir atitudes, opiniões ou interesses resultantes das respostas dos questionários é usual a utilização de escalas. Neste trabalho foi utilizada uma escala de Likert em que são apresentadas uma série de proposições, das quais o respondente deve selecionar uma. Foi realizado com o intuito de ser possível uma caracterização dos indivíduos da amostra de forma a proporcionar uma melhor compreensão dos resultados. Deste modo, questionar-se-á, a idade, o género, se possuem ou não algum curso em educação especial, e o número de anos de experiência na função de docente e no ensino de alunos com deficiências, variáveis que poderão influenciar as atitudes dos professores. No estudo vai ser utilizada a PEATID III – Atitudes dos Professores no ensino de Alunos com Deficiência, desenvolvido por Terry Rizzo, em 1993 e adaptada por Monteiro, V. em 2008. Optou-se pela utilização deste questionário, uma vez que se encontra validado para a população portuguesa. Segundo Monteiro (2008), “para se efetuar a tradução do instrumento de avaliação (PEATID III), foi seguida a metodologia proposta por Fonseca & Fox (2002). Assim, com o intuito de assegurar que a versão traduzida para a Língua Portuguesa do instrumento se aproximasse o mais possível da versão original, tanto em termos semânticos como de conteúdo, foi efetuada uma tradução inicial recorrendo aos serviços de dois especialistas no ensino do inglês e de tradução da língua Inglesa para a Língua Portuguesa. A versão resultante foi, então, submetida à apreciação de um conjunto de peritos nacionais da área do Ensino. Uma vez que a versão mereceu a concordância unânime dos elementos que constituíram este júri, foi proposta a versão portuguesa do PEATID III, Questionário sobre as Atitudes dos Professores face ao Ensino de Alunos com Deficiência”. Para a recolha da amostra foram enviados por

email através de link, o preenchimento do inquérito através do googleforms. Os emails foram cedidos pela direção do Agrupamento de Escolas. Estamos, portanto, perante uma amostra recolhida por conveniência, na medida em que nos dirigimos diretamente aos professores. Após a explicação e clarificação dos objetivos a atingir procedeu-se à aplicação do PEATID III a um grupo heterogéneo de 64 professores de um agrupamento de escolas. O objetivo que norteou este procedimento tem a ver com a necessidade de verificarmos a inteligibilidade do questionário e a ausência de ambiguidades interpretativas nos itens. Desta forma, garantimos que as diferenças nas respostas correspondem, somente, às diferenças de opiniões e sentimentos. Pelo facto de não terem sido detetadas, qualquer dificuldade por parte dos professores foi elaborada a última versão do PEATID III contemplando apenas algumas alterações (Monteiro, 2008). Neste trabalho conforme anteriormente foi dito utilizamos o questionário, instrumento de recolha, sendo este, formado por uma série ordenada de perguntas a serem feitas, aos respondentes, e tem como objetivo obter informações sobre opiniões, interesses, expectativas relativas às questões e objetivos da investigação. Para a elaboração do questionário, é necessário ter a problemática da investigação bem explícita e a sua construção depende da forma como o mesmo será aplicado, do tema em estudo, da amostra e do tipo de análise. Dos vários instrumentos adotados, é necessário ter a problemática de investigação bem explícita e a sua construção depende da forma como o mesmo será aplicado, do tema do estudo, da amostra e do tipo de análise. Os objetivos da utilização de questionários são os seguintes: estimar grandezas relativas como, fazer estimativas para determinadas proporções da população; descrever uma população, como por exemplo identificar as características de uma população que se quer estudar; verificar as hipóteses, relacionando as variáveis e obter informação relativas às questões e objetivos da investigação. Foi realizado com o intuito de ser possível uma caracterização dos indivíduos da amostra de forma a proporcionar uma melhor compreensão dos resultados.

A primeira parte do nosso questionário engloba sete perguntas, que têm como objetivo recolher os atributos demográficos e descritivos dos sujeitos da nossa amostra. A segunda parte é constituída por doze afirmações, o inquirido deverá responder numa escala de 5 pontos, escala Likert, 1 = Discordo completamente, 2= Discordo, 3= nem Discordo nem Concordo, 4 = Concordo e 5 = Concordo Completamente. Os inquiridos leem cada questão e manifestam o seu grau de concordância relativamente a cada

pergunta enunciada. A média dos valores em cada item é obtida através do somatório dos valores atribuídos a cada deficiência divididos pelo número de deficiências. Neste questionário temos 3 dimensões. A primeira dimensão - “Respostas face ao ensino de alunos com deficiência”, a segunda dimensão – “Efeitos nas aprendizagens dos alunos com deficiência” e a terceira dimensão – “Necessidade de mais formação no ensino de alunos com deficiência”. Na segunda parte do questionário, cada afirmação corresponde a uma dimensão, que queremos analisar. Portanto, para a 1ª dimensão temos as afirmações 5, 6, 7, 9, 10, 12; para a 2ª dimensão temos as afirmações 1, 2, 3, 4; e para a 3ª dimensão temos as afirmações 8, 11.

### **Campo de estudo**

A população alvo deste estudo será composta por docentes de um Agrupamento de escolas da grande Lisboa.

### **Participantes/amostra**

A amostra deste estudo é composta por um grupo de 64 professores, «Não há um número mágico de participantes que possa ser considerado o número ótimo» (Polgar e Thomas, 1998; cit. por Ribeiro, 1999, p.57). Para a recolha da amostra foram enviados por e-mail 100 questionários e devolvidos 64, preenchidos. Os e-mails dos professores foram-nos cedidos pelo Diretor de escolas onde lecionam estes professores logo foram escolhidos especificamente professores. Estamos, portanto, perante uma amostra recolhida por conveniência, na medida em que nos dirigimos diretamente a professores que sabíamos à partida serem professores.

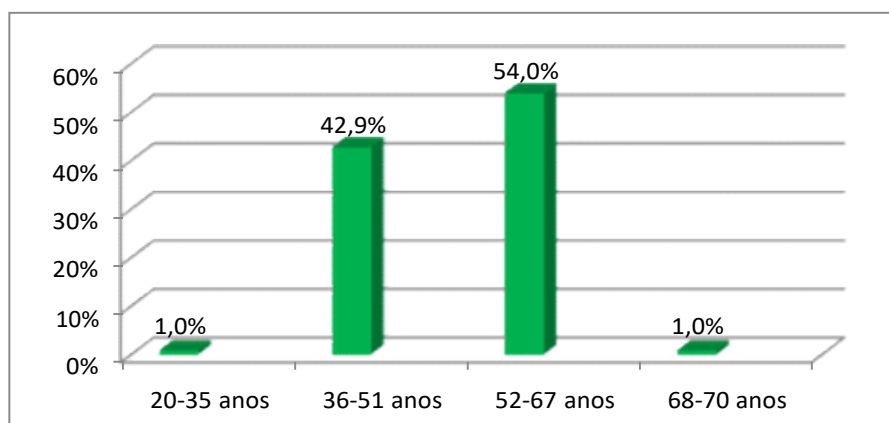
# IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

## **Análise de dados - procedimentos**

Nesta parte do trabalho, iremos fazer a apresentação dos dados e interpretação dos resultados, em que irá ser verificada a validade ou não, das hipóteses pré-formuladas na parte metodológica da investigação. Após a recolha dos dados, é a sua apresentação que consiste no processo sistemático de pesquisa e de organização de transcrições dos instrumentos de recolha de dados adotados, isto envolve a organização dos dados. a síntese e a procura de padrões. Deve igualmente fazer uma ligação entre os resultados obtidos e o estado atual dos conhecimentos sobre o tema em estudo. Temos como objetivo, nomeadamente: aumentar a compreensão desses materiais e permitir apresentar o que se conseguir neste trabalho; categorizar e examinar os dados para atender os objetivos da investigação e as hipóteses previamente estipuladas. Por fim, organizar e comparar os dados de forma a dar resposta à questão de investigação e à verificação ou não das hipóteses ou pressupostos de investigação. Em seguida a apresentação dos dados, a fase posterior é a interpretação dos dados, ou seja, os seus resultados. Esta tem como objetivo, a procura do sentido mais amplo das respostas, e para isso analisamos e interpretamos os resultados do trabalho de investigação de acordo com o tipo de estudo e enquadramento de referências utilizado, tendo em conta a verificação da relação entre fenómenos e hipóteses.

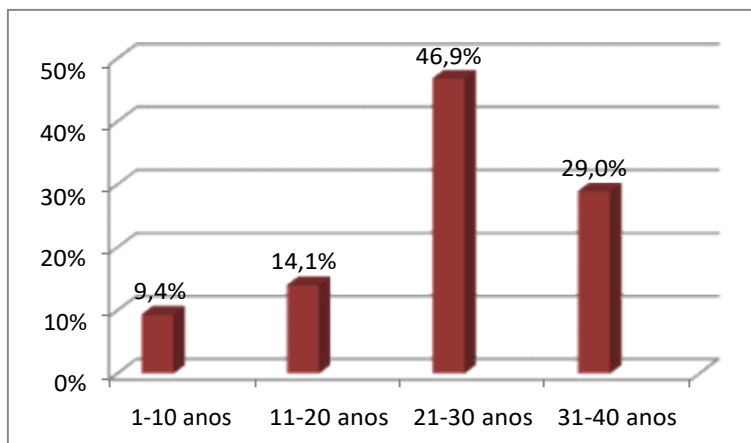
Começamos por apresentar os dados referentes às variáveis demográficas, expressas nas figuras 1 a 6. De seguida dessas mesmas figuras as suas distribuições dos resultados.

**FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA DA VARIÁVEL IDADE**



Relativamente à variável da idade optou-se por dividir por intervalos, desta forma, temos quatro intervalos de idade (20 aos 35 anos; dos 36 aos 51 anos; dos 52 aos 67 anos e dos 68 aos 70 anos). A distribuição da variável idade distribui-se da seguinte forma, dos 20-35 anos, 1%, dos 36-51 anos, 42,9%, dos 52-67 anos, 54% e por fim, dos 68-70 anos, 1%.

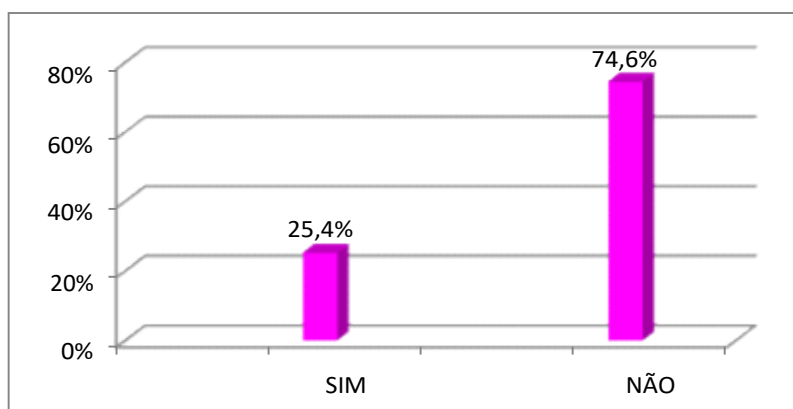
**FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA DA VARIÁVEL ANOS DE ENSINO**



No que diz respeito à variável Anos de ensino em Educação, foi feita também uma divisão em intervalos (de 1 a 10 anos; de 11 aos 20 anos; de 21 a 30 anos e de 31 a 40 anos de docência). Desta forma, o intervalo onde se registam menos incidências (9,4%), é o de 0 a 10 anos de experiência e o intervalo onde se registam maior número de incidências (46,9%), é o de 21 a 40 anos ou mais de experiência.

**FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA DA VARIÁVEL FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

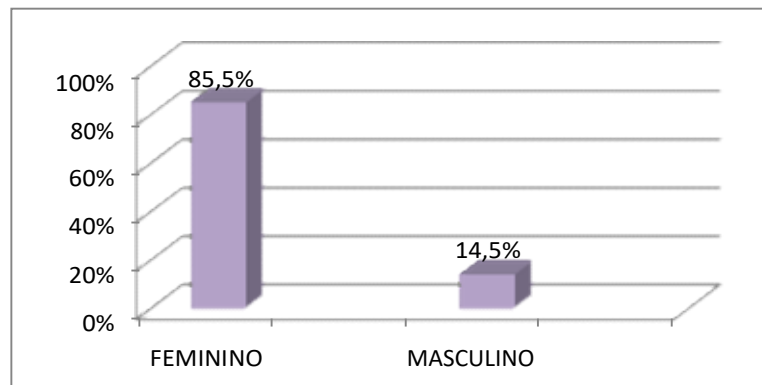
**ESPECIAL**



No que concerne à variável Formação em educação especial, ela distribui-se da seguinte forma, entre os indivíduos da amostra que têm e não têm formação em educação

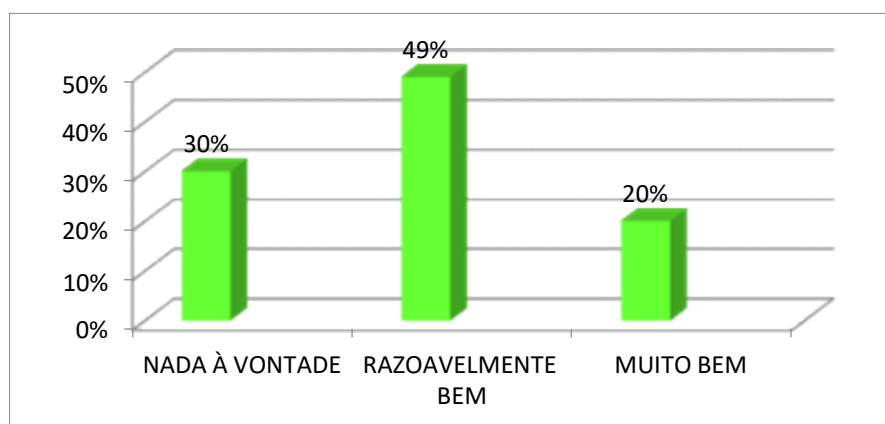
especial. Desta forma, o intervalo onde se registam mais incidências relativamente a não ter formação em educação especial e (74,6%), sendo a maioria destes professores.

**FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA POR SEXO**



No que diz respeito à variável Distribuição gráfica quando ao sexo, ela distribui-se da seguinte forma, feminino (85,5%) e masculino (14,5%). Sendo a maioria professoras.

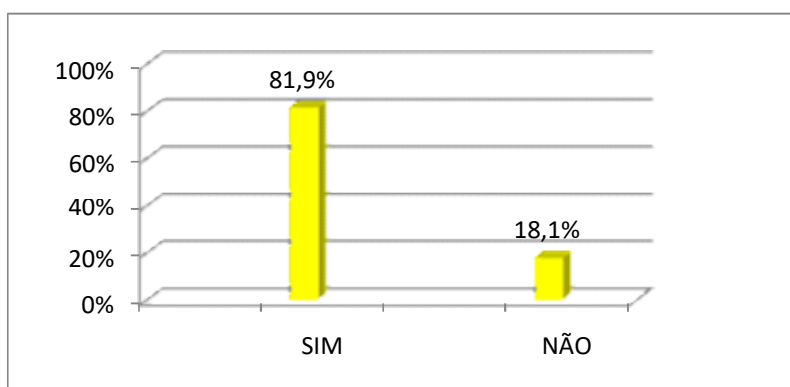
**FIGURA 5– DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA DA VARIÁVEL COMO SE SENTE NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**



Quando colocada a questão Como se sente no ensino de alunos com deficiência, as possibilidades eram, “Nada à Vontade”, “Razoavelmente Bem” e “Muito Bem”. Aqui,

30, % dos indivíduos responderam que se sentem “Nada à Vontade”, 49,2% “Razoavelmente Bem” e 20% responderam que se sentem “Muito Bem” no ensino a alunos com deficiência. O que demonstra que razoavelmente bem sente-se bem no ensino de alunos com deficiência. Nada à vontade (30%) e muito bem (20%).

**FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO GRÁFICA DA VARIÁVEL EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**



Quando colocada a questão Experiência de alunos com deficiência, as possibilidades eram, “sim” ou “não. “Aqui, 81,9, % dos indivíduos responderam que sim e 18,1% que não. O que demonstra que a maioria dos professores tem experiência em ensino de alunos com deficiência.

**TABELA 1 – SÍNTESE DE ALGUMAS CARACTERÍSTICAS AMOSTRAIS CONSIDERADAS IMPORTANTES PARA O ESTUDO**

		Percentagem
<b>Idade</b>	20-35	1%
	36-51	42,9%
	52-67	54%
	68-70	1%
<b>Sexo</b>	Feminino	85,5%

	Masculino	14,5%
<b>Anos de ensino</b>	1-10	9,4%
	11-20	14,1%
	21-30	46,9%
	31-40	29%
<b>Formação em Educação Especial</b>	Sim	25,4%
	Não	74,6%
<b>Experiência em ensino de alunos com deficiência</b>	Sim	81,9%
	Não	18,1%
<b>Como se sente no ensino de alunos com deficiência</b>	Nada à	30,2%
	Vontade	
	Razoavelmente	49,2%
	Bem	
	Muito Bem	20,6%

### **Análise fatorial e exploratória**

Através de uma metodologia de investigação quantitativa, com a aplicação de um questionário a 68 docentes do Agrupamento de Escolas da grande Lisboa, encontramos dados que confirmam as atitudes e práticas dos professores favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Pode-se concluir que as práticas existentes na escola se guiam por atitudes inclusivas havendo, contudo, ainda um caminho a percorrer para melhorar o que é proclamado para a educação inclusiva. No entanto, é referido por todos os professores, que a carga acrescida no trabalho com estes alunos é aumentada. Seguir-se-á a apresentação dos dados, resultantes da análise efetuada de acordo com a ordem com que as questões de investigação foram levantadas. Para a realização da análise dos resultados, procedeu-se à introdução e tratamento dos respetivos dados no programa estatístico Jamovi - (Statistical Package for the Social Sciences). Este estudo vai procurar conhecer as atitudes dos professores têm face à inclusão de alunos com deficiências em turmas do ensino regular. Uma análise deste tipo permite caracterizar cada dimensão tal qual ela surge, vendo os valores correspondentes à localização dos indivíduos em cada dimensão. De modo a verificar se existem diferenças

estatisticamente significativas entre as diferentes variâncias de ambos os sexos, recorreu-se ao JAMOVI, que nos permitirá tirar essas conclusões pelos valores obtidos. Em seguida, vamos verificar se existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas em cada uma das dimensões da escala. Assim, nas tabelas que se seguem quando esta situação se verificar o valor será destacado. Este estudo pretendeu conhecer a estrutura interna de determinados fatores capazes de explicarem um número mais amplo de variáveis, ou seja, trata-se de um método que pretende trazer à luz padrões de variáveis: um conjunto de variáveis estão correlacionadas e a presença de intercorrelações altas entre elas pode ser indiciadora da presença de um fator mais geral que as explica conceptualmente. No que diz respeito à análise do inquérito e com a ajuda do JAMOVI, tivemos que ajustar as nossas respostas aos fatores neles estudados. No processo da análise dos dados houve necessidade de inverter a pergunta 5r, 10r. As perguntas 6 bem como a 8 não eram significativas sendo retiradas e chegou-se a uma escala de 2 fatores (estatística de teste em anexo C).

**TABELA 2 – ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA**

Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.543		0.715
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidades	0.669		0.520
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.443		0.791
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.677		0.565
5. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante turma nas minhas aulas.	- 0.374		0.819
6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.			0.814
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem		0.863	0.262

Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotípicos, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.		0.904	0.170
10. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas conjuntamente com os outros alunos porque eles exigem demasiado do meu tempo	0.676	-	0.479
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos		0.402	0.848
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.585		0.677

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

No fator 1 que corresponde às atitudes gerais face à inclusão temos as perguntas 1,2,3,4,5r,10r, 12. No fator 2 que corresponde ao trabalho de sobrecarga para os professores temos as perguntas 7,9,11. Dividimos o nosso trabalho em dois fatores, ou seja, fator 1 corresponde às atitudes gerais face à inclusão e fator 2 trabalho sobrecarrega os professores. Na resposta às questões de investigação verificou-se que não existem diferenças significativas na sua maioria, com exceção da variável em formação especial. Neste caso, na questão direcionada para formação em educação especial, existem diferenças sendo que os que têm formação em educação especial tem atitudes mais positivas, mas ambos consideram que é trabalhoso, trabalhar com estes alunos. Obtivemos pontuação elevada, uma atitude positiva e carga no trabalho. Na análise socio demográfica apenas o fato de terem formação parece contribuir para as atitudes face à inclusão.

## **V - DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

O objetivo deste estudo era a averiguação das atitudes dos professores face ao ensino de alunos com deficiência, analisando algumas variáveis que parecem ter influência nessas percepções, tais como: género, idade, tempo de serviço no ensino, formação em educação especial, experiência no ensino de alunos com deficiência e percepção de competência. Verificamos que, de uma forma global, as atitudes dos professores face ao ensino de alunos com deficiência são favoráveis. Este resultado vai ao encontro aos estudos efetuados por Monteiro (2008), Nunes (2004), Pinheiro (2001), Serrano (1998) e Zannandrea e Rizzo (1998), considerando que os docentes apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência. O nosso estudo apresenta atitudes mais positivas dos docentes do sexo feminino, indo ao encontro, de outros estudos apresentaram conclusões, como o de Alves (2007), Bekiari & Sakelariou (2004), Aloia et al. (1980, cit. por Rizzo & Kirkendall, 1995, p. 206), Conatser, Block e Lepore (2000), Downs e Williams (1994), Folsom-Meek et al. (1999), Hutzler, Zach e Gafni (2005) e Jansma e Schultz (1982), que confirmaram a presença de atitudes mais positivas em professoras do que em professores. Por outro lado, nesta variável, Monteiro (2008), Dupoux, Wolman, & Estrada (2005), Meegan & MacPhail (2006), Hodge et al. (2002), Rizzo e Vispoel (1991), Rizzo e Wright (1987), Kowalski e Rizzo (1996), Rizzo e Kirkendall (1995) demonstraram não existir diferenças estatisticamente significativas entre docentes do género masculino e feminino. A inconsistência entre os resultados dos estudos referidos anteriormente e o nosso, relativamente ao género e atitude face à deficiência, parece necessitar de novas abordagens no sentido de perceber que fatores estão subjacentes à existência desta inconsistência. Apesar do nosso estudo não recolher informação que venha comprovar os estudos feitos anteriormente, percebemos a necessidade de desenvolver estratégias, nomeadamente ao nível do ensino universitário, através da preparação dos futuros professores para o trabalho de inclusão de indivíduos com deficiência e da implementação de ações e cursos de formação especializada. No que diz respeito à variável formação em Educação Especial existem diferenças significativas na atitude dos docentes. Podemos considerar que no que concerne à dimensão 1, as respostas face ao ensino de alunos com deficiência são mais evidentes em quem possui, pelo menos, uma especialização em educação especial, que nos

elementos, que preencheram o questionário, que não possui especialização na área. Relativamente à dimensão dois, os efeitos nas aprendizagens dos alunos com deficiência, nas turmas lecionadas por indivíduos que têm, pelo menos um, curso ensino especial, se fazem sentir mais do que nas turmas lecionadas por quem não tem especialização nessa área. No que diz respeito à dimensão três, os elementos que tiraram especialização em educação especial, continuam a sentir mais necessidade de formação no ensino de alunos com deficiência do que os outros. Estes resultados confirmam as conclusões dos estudos de LaMaster, Gall, Kinchin e Siedentop (1998), Rizzo e Kirkendall (1995) e Rizzo e Vispoel (1991), que revelaram que a preparação académica, resulta em atitudes mais favoráveis por parte dos professores. Estes resultados não são surpreendentes, uma vez que professores que tenham oportunidade de adquirir formação específica na área da educação especial, apresentam uma maior qualidade da experiência percebida e, conseqüentemente, uma melhoria da percepção de competência, o que revela maior probabilidade do desenvolvimento de atitudes favoráveis face ao ensino de alunos com deficiência. Na variável idade, apenas é de realçar as diferenças na dimensão 1, pelo facto dos docentes com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, registarem respostas face ao ensino de alunos com deficiência mais evidentes. Estes resultados são suportados pelos estudos de Rizzo e Vispoel (1991, 1992), Kowalski e Rizzo (1996) e Rizzo e Kirkendall (1995), que referem que quanto mais velho o professor, menos favorável a atitude. Vayer e Roncin (1992, cit. por Pinheiro, 2001), também tiraram as mesmas conclusões, que quanto mais jovens são os professores, mais consideram a inclusão. No nosso estudo, verificamos resultados semelhantes, talvez porque a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular está já consignada na legislação portuguesa e poucos professores tenham relutância em aceitar e reconhecer esta filosofia inclusiva. No que respeita à experiência no ensino de alunos com deficiência podemos aferir que quanto à primeira dimensão, as respostas face ao ensino de alunos com deficiência são mais evidentes em quem possui experiência, em relação a quem não possui, tal como mostra o estudo feito por Rizzo e Vispoel (1991). Relativamente à segunda dimensão, os efeitos nas aprendizagens dos alunos com deficiência, nas turmas lecionadas por indivíduos que têm experiência se fazem sentir mais do que nas turmas lecionadas por quem não tem experiência nessa área, tal como Rizzo, que destaca o benefício dos alunos trabalharem em conjunto. Nesta situação, a informação obtida é semelhante à do estudo feito por Dupoux, Wolman e Estrada (2005), que observaram que o tempo de experiência tem uma

correlação positiva com as atitudes dos professores. Por sua vez, Jansma e Schultz (1982) também já tinham verificado este facto, salientando que os professores com mais experiência demonstraram atitudes mais positivas. Em relação à percepção que os professores têm face ao ensino de alunos com deficiência, obtêm-se respostas face ao ensino de alunos com deficiência mais evidentes, em quem se sente “razoavelmente bem” e “muito bem” como no estudo de Monteiro (2008), ao contrário da observação feita por Kozub e Lienert (2003), Gorgatti, Penteadó, Pinge e De Rose Júnior (2004), Melograno e Loovis (1991) e Marston e Leslie (1983). No que diz respeito às outras duas dimensões, as turmas lecionadas por docentes que sentem “*muito bem*” e “*razoavelmente bem*”, os efeitos nas aprendizagens dos alunos com deficiência fazem-se sentir mais do que em turmas lecionadas pelos docentes que se sentem “*nada à vontade*”, contrariando Gilmore, Campbell e Cuskelly (2003), Morley, Bailey, Tan e Cooke (2005), Melograno e Loovis (1991) e Aloia et al. (1980), porém, Gorgatti, Penteadó, Pinge e De Rose Júnior (2004) obtiveram informações semelhantes ao nosso estudo. E os primeiros, também continuam a ter mais necessidade de formação na área do que quem não se sentem à vontade para trabalhar com estes alunos, apesar de neste aspeto Monteiro (2008) ter averiguado que são os professores com menos competência percebida aqueles que referem ter mais necessidade de aumentar os seus conhecimentos. Os investigadores referem que a atitude mais favorável é nos professores que sentem níveis de competência mais elevados, tal como mostra o nosso estudo. De notar que esta atitude favorável é reforçada se existir experiência no ensino de alunos com deficiência e adequada formação académica. Podemos então admitir que os professores que se sentem mais competentes face ao ensino de alunos com deficiência desenvolverão atitudes mais positivas face à inclusão.

Uma das limitações persistente ao longo deste estudo foi primeiramente a autorização do Diretor na aplicação deste questionário, que cingiu e condicionou a complicação dos questionários da nossa investigação, pois ocorreram vários constrangimentos exteriores que nos impediram de realizar com brevidade o nosso estudo.

## Conclusões

No futuro, será benéfico numa futura investigação integrar as opiniões dos encarregados de educação destes alunos, fazendo assim uma análise mais abrangente, melhorando e adaptando os instrumentos de investigação de acordo com o universo da amostra. De igual importância, poderá ser a realização de um estudo de caso que permita o acompanhamento da evolução destes alunos no seu percurso escolar. Neste estudo, a inclusão é feita pelos professores.

Uma vez concluída a discussão dos resultados, resta referir as conclusões em função dos resultados obtidos, elaborar propostas e propor formas de atuação. Apresentam-se assim, dois aspetos relativos aos contributos deste trabalho para a clarificação da temática da investigação.

No primeiro aspeto coincide com a revisão teórica acerca da deficiência, inclusão e atitudes enquanto conceitos e suas designações. No segundo aspeto diz respeito ao estudo descritivo das perceções dos professores sobre a inclusão dos alunos com neuroatipias. Afirmámos, no decorrer desta dissertação que era nossa intenção contribuir para o conhecimento dos alunos identificados com neuroatipias que estudam no ensino regular. Sendo este objetivo, reconhecidamente vasto, o contato com os professores e o seu envolvimento escolar com estes alunos e que representou para nós, uma fonte adicional, e sempre renovada, de interrogações que conferiu ao referido objetivo um carácter ainda mais ambicioso. Cientes, portanto, do pouco que foi possível conhecer, nota-se que esta investigação permitiu a recolha de informações referentes à etiologia, ao enquadramento socio-educativo, a diversos aspetos também da inclusão, a formação contínua dos professores e o trabalho acrescido para os professores em relação ao trabalho com estes alunos. Estas indicações, longe de assumirem o estatuto de informações acessórias ou suplementares poderão constituir, segundo o nosso ponto de vista, algumas peças essenciais à caracterização da entidade em análise, num contexto educativo fortemente dominado pelas políticas governamentais e pelas mudanças sociais. Além disso, chamam atenção para a especificidade de um grupo de alunos no universo de todas aquelas que se deparam com obstáculos na sua aprendizagem. Na realidade, o empenhamento em relação à implementação de uma política educativa inclusiva parte muito por parte das escolas, bem como as atitudes dos professores que convivem diariamente com estes alunos. Estas são, na nossa opinião, razões suficientes

para se considere a possibilidade de um ajustamento na formação inicial dos professores, uma vez mais para reforçar a falta de conhecimentos para lidar com estas situações em contexto escolar. Com efeito, aos resultados obtidos questionam, em certa medida, uma orientação excessivamente centrada numa vertente de mais trabalho e dificuldades para alguns professores. Tendo-se procurado ir um pouco mais além do que a simples opinião dos professores destes alunos com algum tipo de neuroatipia, providenciou-se no sentido de aceder às peculiaridades do sistema de ensino em que estão inseridos estes alunos, da mesma forma que, se averiguou através deste estudo, delinear um perfil de atitudes de professores que lecionam nas escolas do regular e confirmar a importância da formação dos professores que lecionam para que os alunos obtenham sucesso no seu percurso escolar ao longo da vida. Não obstante, termos pretendido ser abrangentes, muito ficou, como reconhecíamos atrás, por abordar e elucidar. Tanto mais, que os resultados alcançados encerram em si mesmas novas questões ou reenviam para outras problemáticas. A título exemplificativo, cita-se a necessidade de se empreender uma análise cuidada das condições em que se processa a inclusão dos alunos, de se explicitarem os fatores subjacentes a uma adaptação social

mais ou menos bem-sucedida, de se delimitarem projetos de investigação, suscetíveis de colocarem em evidência os problemas não só destes alunos, bem como, dos professores que lidam diariamente. A lista poderia obviamente se prolongar, tão extensa é a distância que nos separa de uma compreensão, ainda que cientificamente rudimentar, das características comportamentais e familiares dos alunos com neuroatipias. Espera-se que a presente investigação possa, de alguma forma, ter constituído um primeiro passo nesse sentido. Além disso, chamam a atenção para a especificidade de um grupo de professores que lidam diariamente com estes alunos e reforçar a formação continua dos professores sendo uma peça fundamental para o sucesso da inclusão destes alunos.

Quando se fala em inclusão nas aulas, um ponto certamente fundamental para seu sucesso é a preparação do professor que, em última instância, lidará diretamente com todos os alunos. Muitos professores mostram-se insatisfeitos e temerosos quanto à efetivação da inclusão de alunos com deficiências nas escolas, por julgarem que suas formações universitárias não lhes ofereceram subsídios necessários para atuar nessa situação. Para Pedrinelli (2002), os professores que não promovem a inclusão nas suas aulas apresentam uma das duas características: ou uma atitude “segregadora”, por entenderem que devido à dificuldade ou diferença de aprendizagem os alunos com deficiências deveriam estar em contextos segregados; ou a crença de que são desprovidos de conhecimentos para atuar com a diferença, não sabendo como e o que fazer. Ao preparar Professores para atuar num ambiente de inclusão, os programas deveriam atender às percepções e sugestões dos profissionais. O tema de pessoas com deficiências deveria permear todas as demais disciplinas, tornando-se um assunto amplamente discutido no ambiente académico. O desafio na formação dos professores é conciliar os princípios da sua disciplina com os princípios da inclusão escolar. Para Hardin (2005), a inclusão dessa disciplina pode estimular uma reflexão sobre a temática da deficiência e, principalmente, levar os professores a um repensar acerca dos limites e possibilidades de inclusão de alunos com deficiências nas aulas do ensino regular. É preciso estabelecer para os professores um processo de desenvolvimento profissional, inovando a prática pedagógica com novas possibilidades de recursos e materiais para o

ensino de todos os alunos. Além disso, é de acentuar a importância da contínua busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor. A capacitação dos professores é o primeiro passo para a inclusão escolar ter sucesso. De um modo geral, é um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, já que, preparado, o professor terá competência para avaliar qual tipo de intervenção vai favorecer o desenvolvimento dos alunos, o impacto da inclusão para os alunos sem deficiência, se há modificação no desempenho da aprendizagem das crianças e como este desempenho pode ser potencializado. Algumas sugestões, como diz Hardin (2005), podem ajudar o professor a tornar-se bem-sucedido no ensino de alunos com deficiências, num movimento de inclusão, tais como: não desistir com facilidade, tentando todos os meios possíveis para facilitar as respostas de todos os alunos, antes de decidir que alguns não são capazes; encontrar os pontos fortes de cada aluno, utilizando-os para construir o ambiente de aprendizagem; oferecer o tempo suficiente para todos os alunos, especialmente aqueles com limitações, aprenderem e mostrar o que aprenderam e focar nos resultados significativos da aprendizagem, tendo a certeza de que o que foi aprendido, poderá ser útil em situações fora da escola.

Para Siedentop e Tannehill (2000), as estratégias de controlo da sala de aula não devem ser negligenciadas durante o planeamento de estratégias práticas para o ensino num movimento de inclusão. Um bom professor, segundo os autores, deveria conhecer as necessidades dos alunos, saber como estabelecer relacionamentos positivos, saber como usar métodos de ensino que promovam a aprendizagem por parte dos alunos individualmente e da turma como um todo e saber como usar os métodos de ensino que maximizam o comportamento dos alunos nas tarefas. Os mesmos autores acima citados sugerem que o professor deve primar pelo aperfeiçoamento constante em sua área de atuação, a fim de facilitar o movimento de inclusão nas suas aulas. Além disso, recomendam que o professor verifique outros casos precedentes de inclusão na escola em que trabalha ou em outras escolas conhecidas, visando obter experiência e desenvolver atividades que consigam motivar todos os alunos. Os profissionais da área de educação devem tentar criar ambientes motivantes para os alunos, procurando aumentar a auto-percepção de competência por parte das crianças com deficiências nas aulas, além de criar em todas as crianças hábitos saudáveis de convivência. Devem ser oferecidas tarefas desafiadoras que reforcem o envolvimento ativo e a igualdade de oportunidades nas atividades (Kozub & Lienert, 2003). Algumas metas do professor nas aulas a fim de garantir com sucesso a inclusão, para Rizzo e Vispoel (1992), são: treinar

ajudantes entre os alunos para as aulas, buscar ambientes acessíveis para todos, apoiar os alunos constantemente, conhecer as características particulares dos alunos, primar pela segurança durante as aulas e modificar as ações pedagógicas. Integrar o professor na equipa multidisciplinar e organizar atividades integradas com professores e alunos de diferentes turmas na escola também são procedimentos que podem favorecer o movimento de inclusão. O professor deve procurar atividades que possam ser praticadas com igual motivação por todos os alunos, e que não fossem compreensíveis apenas para aqueles com deficiência. No entanto, o que se observa é uma grande falta de preparo por parte dos professores para receber alunos com deficiências. Muitas vezes o professor apresenta atitudes recetivas com relação às crianças com algum tipo de deficiência, porém não se sente preparado para atingir suas necessidades nas aulas.

Victor Monteiro (2008), investigando a atitude dos professores de educação no ensino de alunos com deficiência, com o objetivo de tradução, validação e análise para a cultura portuguesa do instrumento (PEATID-III) Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities, verificou, tendo uma amostra de 64 professores e com uma elevada perceção de competência face ao ensino de alunos com deficiência, apresentam uma atitude mais favorável face à inclusão destes alunos no ensino regular. É possível perceber, pelos trabalhos expostos anteriormente, que a tendência dos profissionais na área da educação em classes regulares é o sentimento de grande insegurança em relação aos alunos com deficiências. De acordo com as pesquisas, muitos demonstram uma atitude favorável e recetiva a esses alunos, entretanto sentem-se despreparados para atender às suas necessidades específicas. Outro reparo importante é a falta das escolas em estimular os seus professores a realizarem formação para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como já foi mencionado em itens anteriores, não são suficientes apenas as garantias obtidas através das leis.

#### Propostas para contribuir para uma melhor inclusão Paseo e Dua

No desenho universal da aprendizagem (DUA) e no que diz respeito à pedagogia inclusiva, a escola deverá independentemente das deficiências ou origem (Bossaert et., 2013) dos alunos reestrutura-se e acolher todos, pondo de parte as explicações baseadas nas características individuais das crianças e suas famílias, passando identificar as barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Ainscow, 2002; Miles, 2013; Booth). A ideia da transformabilidade está presente

no DUA e implica pensar na relação entre aprendizagem e ensino de duas formas: em que o presente é o futuro em termos de ação e nada é neutro em termos de relação pedagógica (Florian; Linklater, 2010, p.170), não menos importante o processo relacional como fonte de transformabilidade. Importa, pois, desenvolver práticas com diferentes finalidades: intelectuais; sociais e afetivas. Nas finalidades efetivas, procura-se fortalecer a confiança, a competência e o controle do aluno. Nas finalidades sociais aumentar a aceitação e o sentimento de pertença e de comunidade e nas finalidades intelectuais a realização de aprendizagens significativas para todos os alunos e assegurar igualmente o acesso. A pedagogia inclusiva deverá fortalecer e incentivar: a aprendizagem colaborativa; a aprendizagem por escolhas e privilegiar o aprender fazendo e incentivar a autoavaliação e avaliação pelos pares (Florian; Linklater, 2010). De acordo com um artigo da Nova Escola, existem oito atitudes essenciais para a educação inclusiva sendo elas: 1) dar atenção às diferenças individuais dos alunos; 2) valorizar os saberes e envolver a família; 3) unir forças para incutir com mais qualidade; 4) acreditar que todos vão aprender; 5) oferecer variedade de materiais e atividades; 6) apostar na potencia de linguagens e artes; 7) dar autonomia e valorizar os interesses dos alunos e 8) promover a formação continua dos professores.

# VI - BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

Abramowicz, A. (2001). Educação inclusiva: incluir para quê? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba.

Ainscow, Mel (2009). Processo de Inclusão é um Processo de Aprendizado (entrevista), Fundação Mário Covas, 16 de junho de 2009 (<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>).

Ainscow, Mel (2008). Mejorar las Escuelas Urbanas, Madrid, Narcea.

Ainscow, Mel, & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.).

Perspectivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade (pp. 103 - 116). Porto: Porto Editora.

Ainscow, Mel. (2001), Necesidades Especiais en el-Aula: Guia para la Formacion del Profesorado, Madrid, Narcea.

Ainscow, Mel. (2001), Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y Experiências para Meyorar las Instituciones Escolares, Madrid, Narcea.

Ainscow, Mel. (1991). "Effective Schools for all". In Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M.; Caminhos para as escolas inclusivas, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, Mel. (1995). "Special needs through school improvement; school improvement through special needs". In Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M.; Caminhos para as escolas inclusivas, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997), Caminhos para as escolas inclusivas, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, Mel. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools. In Rodrigues, D. (org), Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade,

Colecção Educação Especial, nº14, Porto, Porto Editora.

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B. t. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173- 221). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Albuquerque, M.C. (2000). A criança com deficiência mental ligeira. Secretariado nacional para a integração das pessoas com deficiência. Coleção. Livros SNR nº17, Lisboa.
- Algozzine, B; Andersen, K. (2007). *Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include all Pupils, Preventing School Failure*.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 3-13). New York: Wiley.
- Alves, Â. R. (2007). Estudo das atitudes dos educadores e professores face à integração / inclusão de alunos com Paralisia Cerebral no ensino regular no distrito de Vila Real. Dissertação apresentada na Formação Especializada Pós-Licenciatura em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor, Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Baumel, R.C.R.C., & Castro, A.M. (2002). *Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais*. Integração, Brasília.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro.
- Bekiari, A., & Sakelariou, K. (2004). Physical Education Teacher's opinions toward inclusion of students with disabilities. *Italian journal of sport sciences*, 11, 10-15.
- Beyer, H.O. (2003). A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de acção. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, UK, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Block, M. (1995). Development and validation of children's Attitudes toward Integrated Physical Education - Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.

Block, M., & Rizzo, T. (1995). Attitudes Toward Teaching Students with Severe and Profound Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 20, 80-87.

Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including Students with Disabilities In Regular Physical Education: Effects on Nondisabled Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.

Campos, H. (2005). O compromisso com a educação inclusiva. *Jornal informar é incluir*, Santo André, edição 22, ano III, p.6-7.

Conatser, P, Block, M. & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors' Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 197 – 207

Correia, L.M. (2005), *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um livro para Professores e Educadores*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda. (1997), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda, & Martins, Ana Paula Loução (2002), *Inclusão: Um guia para educadores e professores*, Braga, Quadrado Azul Editora.

Costa, V, A. (2003). Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria.

Coutinho, Clara. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

Deficiência, consultado na World Wide Web:  
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%Aancia>

Downs, P. & Williams, T. (1994). Student Attitudes toward Integration of People with Disabilities in Activity Settings: A European Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 11, 32 – 43.

Duchane, K. A, & French, R. (1998). Attitudes and Grading Practices of Secondary

Physical Educators in Regular Education Settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Dupoux, E, Wolman, C, Estrada, E. (2005). Teacher's attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, Queensland, v.52, n.1, p.43-58.

Eagly, A.H, & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Ted Buchholz.  
EIPET - European Inclusive Physical Education Training, consultado World Wide Web: <http://eipet.eu/>.

Estrela, A. (1994). *Teria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia na formação de professores*. Porto. Porto Editora.

Festinger, L. (1957). *a theory of cognitive dissonance*. Stanford University.

Field, S.J. & Oates, R.K. (2001). Sport and recreation activities and opportunities children with spina bifida and cystic fibrosis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, Belconnen.

Fonseca, V. (1988). *Contributo para o estudo da génese da Psicomotricidade: coleção Pedagogia*, Lisboa: Editorial Notícias.

Folsom-Meek, S, Nearing, R., Groteluschen, W. & Krampf, H. (1999). Effects of Academic Major, Gender and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 16, 389 – 402.

Folsom-Meek, S, Nearing, R., Groteluschen, W. & Krampf, H. (1995). Attitudes of Preservice Physical Education Teachers Toward Teaching Students with Mild Disabilities Paper presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Folsom-Meek, S.L, & Rizzo, T., L. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.

Fraga, Xesús. & Varela, Alberto. (2003), *Desenvolvimento Curricular*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Gilmore, L., Campbell, J., Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes toward inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, Queensland, v.50, n.1, p.65-76.

Goffman, E. (1974). *Stigma*. New York: Jason Aronson.

Goodwin, D. L.; Watkinson, E. J. (2000), Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 144-160.

Gorgatti, M.G., Júnior, D. (2004). Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v.12, n.2, p.63-68.

Grenier, M. (2006), A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education: *Adapted physical activity quarterly*, Vol. 23, Nº. 3, pags. 245-260, consultado na World Wide Web<<http://dialnet.unirioja.es>>

Hardin, B. (2005), Physical education teacher's reflections on preparation for inclusion, *The physical Educator*, 62 (1) pp. 44-56.

Haycock, D., Smith, A. (2010), Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National

Curriculum Physical Education, European Physical Education Review October 16: 283-300, consultado na World Wide Web: <http://epe.sagepub.com/content/current>

Herold, F.; Dandolo, J. (2009), Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences, British Journal of Visual, consultado na World Wide Web: <<http://jvi.sagepub.com>>

Hodge, S. R., David, R., Woodard, R., & Sherril C. (2002).

Comparison of Practicum Types in Changing Preservice Teachers' Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.

Hutzler, Y.; Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical Education Students' Attitudes and Self-Efficacy toward the Participation of Children with Special Needs in Regular Classes. *European Journal of Special Needs Education*. 20, 309 – 327.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: a review. *Quest*, New York, v.55, p.347-373.

LaMaster, K.; Gall, K., Kinchin, G.; Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.15, p.64-81.

Lott, B.E., & Lott, A, J. (1960). The formation of positive attitudes toward group members. *Journal of abnormal and social psychology*, 61, 297-300.

Karagiannis, A.; Stainback, W.; Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In.: Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.

King-Sears, M (2008), Differentiation and the Curriculum: Facts and Fallacies: Differentiation and the General Education Curriculum for Pupils with Special Educational Needs, Support for Learning.

- 
- Kowalski, E. M., & Rizzo, T.L. (1996). Factors Influencing Preservice Student Attitudes Toward Individuals with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
- Kozub, B.M., & Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- Lienert, C.; Sherrill, C.; Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.18, p.1-17.
- Lima, Luzia., et al. (coord.) (2007), *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*, Cruz Quebrada, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Mantoan, M.E. (2003). A hora e a vez da educação inclusiva. *Educação e família – Deficiências: a diversidade faz parte da vida*. São Paulo, v.1, p.42-45.
- Marques, Ramiro. & Roldão, Maria do Céu (org.) (1999), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico: Reflexão Participada*, Porto, Porto Editora.
- Meegan, S., & Macphail, (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, Volume12(1), 75–97.
- Melograno, V.J; Loovis, (1991). Status of physical education for handicapped students: a comparative analysis of teachers in 1980 and 1988. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.8, p.28-42.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Monteiro, V. (2008). *Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre*

em Ciências do Desporto, área de especialização em Atividade Física Adaptada, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Morley, D.; Bailey, R.; Tan, J., Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: teacher's views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, Manchester, v.11, n.1, p.84-107, consultado na World Wide Web: <http://epe.sagepub.com/content/11/1/84.abstract>

Necessidades Educativas Especiais, consultado na World Wide Web: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades\\_educativas\\_especiais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais).

Nielsen, Lee., Bretland (2006), *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para professores*, Porto, Porto Editora.

Obrusnikova, L., Valkova, H& Block, M. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245.

Oliveira, C. (2003). *Todos na escola! Sentidos*, São Paulo.

Pedrinelli, V.J., Verenguer, R.C.G (2005). *Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades*. In.: GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. *Actividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. São Paulo: Manole.

Pimenta, S., Anastasiou. (2002), *Docência na Educação Superior*, São Paulo, Cortez

Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Pinto, J. (2005). *Desenvolvimento de uma escala portuguesa de atitudes face aos*

computadores. Da investigação às práticas - Estudos de natureza Educacional, VI, 107- 153.

Prestes, I.C.P. (2003). A ética na inclusão escolar da pessoa com necessidades educativas especiais. In.: Jornadas de pesquisadores: deficiências: interconexões criativas 2, São Paulo. Resumos. São Paulo: Sociedade de Psicologia de São Paulo.

Reis, F. (2022). Investigação científica e trabalhos académicos, Guia prático. Lisboa. Edições Sílabo.

Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P (1991). "General physical education teachers attributes and attitudes toward teaching students with handicaps". *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 4-11.

Rizzo, T.L., & Wright, R., G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.

Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1987). "Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps". *American Corrective Therapy Journal*, 41, pp. 52-55.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.

Rizzo, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.

Rizzo, T.L. (1988). Validation of the physical educators' attitude toward teaching handicapped students survey. In L. Bain (Ed.), *Abstracts of research papers 1988* (pp. 248). Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Rizzo, T.L., (1993). Physical educators' attitude toward teaching individuals with

disabilities– III. Unpublished survey. Available from the author Department of Kinesiology. California State University.

Rizzo, T.L., & Kirkendall, R. (1995). Teaching Students With Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.

Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. & Vispoel, W.P.(1991). Physical Educators' Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.

Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1992). Changing Attitudes About Teaching Students with Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.

Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.

Rodrigues, David. (2004), A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, pp. 73-81.

Rodrigues, David. (org.) (2006), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, São Paulo, Summus Editorial.

Rodrigues, David. (org.) (2007), *Investigação em Educação Inclusiva Volume 2*, Cruz Quebrada, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, David. (org.) (2006), *Investigação em Educação Inclusiva Volume 1*, Cruz Quebrada, FMH edições.

Rodrigues, David. (org.) (2006), *Actividade Motora Adaptada – a alegria do corpo*, São Paulo, Artes Médicas Editora.

Rodrigues, David. & Krebs, Ruy.& Freitas, Soraia, Napoleão. (orgs.) (2005), Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais, Santa Maria, Ed. UFSM.

Santos, Belmira Rodrigues Almeida (2007), Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos, Lisboa, Instituto Piaget.

Serrano, R. (1998). As atitudes dos professores de educação física face à integração escolar de alunos deficientes. Universidade do Porto, Porto.

Siedentop, D.; Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education. San Diego: Mayfield.

Sherborne, V. (2001) Developmental Movement for children. Worth Pubs

Teacher Training Research Bank - , Differentiation - guidance for inclusive teaching, consultado na World Wide Web: <http://www.ttrb.ac.uk/ViewArticle2.aspx?anchorId=11860&ContentId=15712>

Tilstone, Christina. & Florian, Lani & Rose, Richard (1998), promover a Educação Inclusiva, Lisboa, Instituto Piaget.

Tripp, A., Oh,H.K., Chung, D. H, So, H.,& Rizzo, T.L. (2007). Preservice

Teachers Attributes Related to teaching a student Labeled ADHD. Sobama, 12(1), 150-156.

Tripp, A., Rizzo, T., Webbert, L.(2007), Inclusion in physical education: changing the culture; Creating a truly inclusive environment requires a change in culture: JOPERD – The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, consultado a na World Wide Web: <http://goliath.ecnext.com>

Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

Warnock, H. M. (1978), *Special Education Needs: Report on the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, HMSO.

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

**ANEXO A**

**ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA**

## Resultados

### Análise Fatorial Exploratória

#### Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.543		0.715
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidades	0.669		0.520
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.443		0.791
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.677		0.565
5. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante turma nas minhas aulas.	- 0.374		0.819
6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.			0.814
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem		0.863	0.262
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neuroatípicas, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.		0.904	0.170
10. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas conjuntamente com os outros alunos porque eles exigem demasiado do meu tempo	- 0.676		0.479
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos		0.402	0.848
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.585		0.677

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

#### Estatísticas fatoriais

##### Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
-------	---------------	----------------------	-------------

---

1

2.44

22.2

22.2

## Sumário

<b>Fator</b>	<b>Valor próprio</b>	<b>% de Variância total</b>	<b>% acumulada</b>
2	1.90	17.2	39.5

## Correlações inter-fatores

	<b>1</b>	<b>2</b>
1	—	-0.244
2		—

## Ajustamento do Modelo

### Medidas de Ajustamento do Modelo

<b>RMSEA</b>	<b>IC 90% RMSEA</b>		<b>TLI</b>	<b>BIC</b>	<b>Teste do Modelo</b>		
	<b>Lim. Inferior</b>	<b>Lim. Superior</b>			<b><math>\chi^2</math></b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
0.0771	0.00	0.129	0.857	-93.9	47.5	34	0.062

## Verificação de Pressupostos

### Teste de Esfericidade de Bartlett

<b><math>\chi^2</math></b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
212	55	<.001

### Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	<b>MAA</b>
Global	0.663
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.656
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidade	0.780
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.606

## Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.782
5. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante turma nas minhas aulas.	0.618
6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.	0.716
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem	0.553
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotipicas, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.	0.559
10. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas conjuntamente com os outros alunos porque eles exigem demasiado do meu tempo	0.762
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos	0.765
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.639

## Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

Fator
1 Singularidade

## Estatísticas fatoriais

Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
-------	---------------	----------------------	-------------

Correlações inter-fatores

1
---

## Ajustamento do Modelo



RMSEA	IC 90% RMSEA		TLI	BIC	Teste do Modelo		
	Lim. Inferior	Lim. Superior			$\chi^2$	gl	p
.	.	.	.	.	.	.	.

## Verificação de Pressupostos

Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	Gl	p
.	.	.

Medida de Adequação de Amostragem de KMO

MAA
Global .

## Análise Componentes Principais

Pesos das Componentes

nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.

1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidade
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.
- 5r. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante
6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotipicas,

<b>Componente</b>		<b>Singularidade</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	
0.607		0.632
0.726		0.450
0.522		0.719
0.715		0.488
0.647		0.576
0.414	- 0.329	0.720
	0.893	0.189
	0.875	0.199

## Pesos das Componentes

	Componente		Singularidade
	1	2	
10r. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas	0.722		0.414
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos		0.617	0.606
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.644		0.559

Nota. Foi utilizada a rotação 'varimax'

## Estatísticas das Componentes

### Sumário

Componente	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	3.27	29.7	29.7
2	2.18	19.8	49.5

### Correlações Inter-componentes

	1	2
1	—	0.00
2		—

## Verificação de Pressupostos

### Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
215	55	<.001

### Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.697

	<b>MAA</b>
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.666
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidade	0.812
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.606
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.805
5r. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante	0.844
6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.	0.764
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem	0.554
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotípicas, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.	0.566
10r. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas	0.781
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos	0.759
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.683

### Análise Componentes Principais

Pesos das Componentes

<b>Componente</b>	
<b>1</b>	<b>Singularidade</b>

### Análise Fatorial Exploratória

Pesos fatoriais

	<b>Fator</b>		<b>Singularidade</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.557		0.693
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidades	0.684		0.504

## Pesos fatoriais

	Fator		Singularidade
	1	2	
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.469		0.763
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.673		0.570
5r. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante	0.560		0.683
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem		0.887	0.224
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotípicos, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.		0.866	0.223
10r. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas	0.646		0.516
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos		0.433	0.825
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.558		0.708

Nota. Método de extração 'Resíduo mínimo' foi usado em combinação com uma rotação 'oblimin'

## Estatísticas fatoriais

### Sumário

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2.50	25.0	25.0
2	1.79	17.9	42.9

### Correlações inter-fatores

	1	2
1	—	-0.257
2		—

## Verificação de Pressupostos

## Teste de Esfericidade de Bartlett

$\chi^2$	gl	p
194	45	< .001

#### Medida de Adequação de Amostragem de KMO

	MAA
Global	0.675
1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.	0.670
2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidades	0.807
3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.	0.599
4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.	0.795
5r. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante	0.842
7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem	0.533
9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotípicos, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.	0.533
10r. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas	0.769
11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos	0.788
12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.	0.625

#### Teste t para amostras independentes

A variável de agrupamento 'Idade' tem de ter exatamente 2 níveis

#### Teste t para amostras independentes

		Estatística	gl	p	Diferença média	Erro-padrão da Diferença
Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão	t de Student	.	.	.	.	.
Fator 2 - Trabalho acrescido	t de Student	.	.	.	.	.

## Pressupostos

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão	.	.
Fator 2 - Trabalho acrescido	.	.

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Teste à Homogeneidade de Variâncias (Levene)

	F	gl	gl2	p
Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão	.	.	.	.
Fator 2 - Trabalho acrescido	.	.	.	.

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias

**ANOVA**

ANOVA - Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	$\eta^2$	$\eta^2p$	$\omega^2$
Modelo Global	6.48e-12	18	3.60e-13	0.998	0.481			
Anos em Educação	0	NaN						
Experiência com alunos com neuroatípias	4.55e-13	0						
Formação em Educação Especial	4.55e-13	0						
Idade	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Experiência com alunos com neuroatípias	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Formação em Educação Especial	4.55e-13	0						
Experiência com alunos com neuroatípias * Formação em Educação Especial	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Idade	4.55e-13	0						

## ANOVA - Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão

	Soma de Quadrados	gl	Quadrado médio	F	p	$\eta^2$	$\eta^2p$	$\omega^2$
Experiência com alunos com neuroatípias * Idade	4.55e-13	0						
Formação em Educação Especial * Idade	5.68e-13	0						
Anos em Educação * Experiência com alunos com neuroatípias * Formação em Educação Especial	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Experiência com alunos com neuroatípias * Idade	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Formação em Educação Especial * Idade	4.55e-13	0						
Experiência com alunos com neuroatípias * Formação em Educação Especial * Idade	4.55e-13	0						
Anos em Educação * Experiência com alunos com neuroatípias * Formação em Educação Especial * Idade	4.55e-13	0						
Resíduos	809	42	19.3					

Nota. Ajustamento singular encontrado; uma ou mais variáveis preditoras são uma combinação linear de outras variáveis preditoras.

## ANOVA a um fator (Welch)

---

	F	gl1	gl2	p
Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão	0.0361	1	10.5	0.853
Fator 2 - Trabalho acrescido	3.7235	1	11.7	0.078

N

#### Descritivas de Grupo

	Sexo	N	Média	Desvio-padrão	Erro-padrão
Fator 1 - Atitude geral face à Inclusão	Feminino	52	26.3	4.18	0.580
	Masculino	9	26.6	4.50	1.501
Fator 2 - Trabalho acrescido	Feminino	53	11.7	2.37	0.326
	Masculino	9	10.2	2.11	0.703

#### Referências

- [1] The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
- [2] R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).
- [3] Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- [4] Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>.

**ANEXO B**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Exmo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

Eu, Pórcia Kato Miranda Vilela, estudante de Mestrado pós-laboral, na Escola Superior de Educação de Lisboa, com o número 2019185, venho por este meio pedir deferimento, para aplicação/participação de inquéritos a professores deste Agrupamento, cujo o tema da minha dissertação de mestrado se intitula:

“Atitudes dos professores face ao ensino de alunos com neurotípias”.

No âmbito do meu estudo será aplicado um inquérito a professores.

A mestranda compromete-se a facultar informação sobre o desenrolar do estudo.

Será assegurada total confidencialidade e proteção de informação sendo a aplicação desde inquérito completamente anónima

Assinatura do Diretor do Agrupamento

---

Data:

---

**ANEXO**

**INQUÉRITO UTILIZADO**

## Atitudes dos Professores face ao Ensino de alunos neuroatípicos

O presente questionário destina-se a recolher dados, com o objetivo de compreender a atitude dos professores, face ao fenómeno da Inclusão de alunos com necessidades educativas, nas aulas do ensino regular. Dada a importância e a finalidade do estudo, a sua participação é indispensável, pelo que solicito a sua imprescindível cooperação, respondendo às questões formuladas com a maior objetividade possível.

Ao participar neste questionário está a dar o seu consentimento.

PEATID III - Physycal Educators Attitude Toward Teaching Individuals Whith Disabilities III (Rizzo, 1993), traduzido e validado para a população portuguesa, por Victor Monteiro (2008).

Este questionário contém uma série de afirmações que expressam crenças relativamente ao ensino de alunos neuroatípicos, nas aulas do regular. Não há respostas certas ou erradas. Assinale a resposta que melhor descreve as suas crenças acerca de cada afirmação.

### 1. Anos em Educação

*Marcar apenas uma oval.*

0 anos a 10 anos

10 anos a 20 anos

20 anos a 30 anos

30 anos a 40 anos ou mais

Outra: \_\_\_\_\_

### 2. Formação em Educação Especial

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

3. Experiência com alunos com neuroatípias

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

4. Como se sente no ensino de alunos com neuroatípias

*Marcar apenas uma oval.*

Nada à vontade

Razoavelmente bem

Muito bem

Outra: \_\_\_\_\_

5. Idade

*Marcar apenas uma oval.*

20---35

36---51

52---67

Outra: \_\_\_\_\_

6. Sexo

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

7. 1. Uma vantagem de ensinar alunos neuroatípicos, nas minhas aulas em simultâneo, com os restantes alunos, é que todos os alunos irão aprender a trabalhar em conjunto, para alcançar os objetivos.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

8. 2. Ensinar alunos neuroatípicos nas minhas aulas, vai motivar os outros alunos a aprender outras habilidades

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

9. 3. Os alunos neuroatípicos aprenderão mais rapidamente se forem ensinados nas minhas aulas com os restantes alunos.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

10. 4. Os alunos neuroatípicos irão desenvolver um auto-conceito mais favorável, em resultado das aprendizagens de diferentes habilidades, nas minhas aulas, com a restante turma.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

11. 5. Os alunos neuroatípicos não serão aceites pela restante turma nas minhas aulas.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

12. 6. Os alunos neuroatípicos irão perturbar a harmonia nas minhas aulas.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

13. 7. O facto de ter de ensinar conjuntamente alunos com e sem neuroatipias É uma sobrecarga acrescida aos professores.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

14. 8. Como professor, não tenho formação suficiente para ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotipias nas minhas aulas.

*Marcar apenas uma oval.*

sim

Não

Outra: \_\_\_\_\_

15. 9. Ensinar, em conjunto, alunos com e sem neurotipicas, nas minhas aulas, significa mais trabalho para mim.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5

16. 10. Os alunos neuroatípicos não deviam ter aulas conjuntamente com os outros alunos porque eles exigem demasiado do meu tempo

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

17. 11. Como professor, preciso de mais estudo e formação para me sentir mais à vontade para ensinar, em simultâneo todos os alunos

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
-

18. 12. Sempre que possível, os alunos neuroatípicos deveriam ter aulas com os outros alunos, nas minhas aulas.

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

5