



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de
alunos com NEE nas suas salas de aula

Raquel Sofia Moreira Peixoto e Silva

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:

Mestre Catarina Silva, professora, ISCE

Abril, 2015

Agradecimentos

Sinto necessidade de iniciar este espaço com um ponto prévio, frisar que os agradecimentos seguidamente prestados não estão, de nenhuma forma, hierarquizados. O agradecimento que aqui presto é feito a todos os que tornaram possível a realização desta investigação, pois reconheço que sozinha nada disto teria sido possível.

Assim, felicito à Orientadora, Mestre Catarina Silva, pelas instruções dadas e pelo compromisso demonstrado.

Gratulo a Professora Doutora Maria Manuel Nunes pela partilha de saberes estatísticos e pela disponibilidade dispensada.

Agradeço aos diretores/diretoras das escolas e aos amigos que divulgaram o questionário e a todos os professores que contribuíram no preenchimento deste, pois sem eles não era possível obter a amostra para o presente estudo.

E, por fim, manifesto a mais profunda e sincera gratidão ao meu marido, Helder Silva, pelo encorajamento inicial, pelo esforço económico realizado, pela paciência concedida, pelo carinho e pelo apoio ao longo dos anos. Obrigada pelo amor, companheirismo, atenção e alegria demonstrada. Agradeço, ainda, o tempo disponibilizado na leitura e análise crítica deste documento e pela preciosa ajuda na escrita do *Abstract*.

Resumo

Em agosto de 2012 foi publicada, em Portugal, legislação referente ao alargamento da escolaridade obrigatória. Esta passou para 12 anos de frequência escolar, abrangendo alunos dos seis aos 18 anos. Por se tratar de uma medida de enorme alcance e impacto no sistema escolar, uma vez que esta lei também inclui os alunos Necessidades Educativas Especiais, tornou-se preponderante estudar as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Pretende-se, com este estudo, comparar as atitudes dos professores do ensino secundário consoante a idade ou o tempo de serviço que possuem.

Para tal foi utilizada uma abordagem quantitativa, do tipo quasi-experimental. Em que através da aplicação de um inquérito por questionário de características pessoais e uma escala de atitudes (tipo Likect), adaptado da APIAD (Atitudes dos Professores face à inclusão de alunos com deficiência) de Ramos Leitão (2011), se visa promover a reflexão dos professores sobre as suas atitudes face à diferença.

Participaram neste estudo 361 docentes do ensino secundário, de todo o país incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

A análise estatística foi efetuada com o auxílio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 19. Em que para o tratamento estatístico dos dados, relativamente à amostra, foi utilizada a estatística descritiva. E para a análise inferencial recorreu-se ao teste de significância t-Student por se comparar dois grupos amostrais independentes, respetivamente.

Os resultados deste estudo revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade e consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço, pelo que foram rejeitadas as duas hipóteses nulas formuladas.

No entanto, pode concluir-se que os professores do ensino secundário estudados têm uma atitude positiva face à inclusão dos alunos com NEE nas suas salas de aula.

Palavras-chave: Atitudes, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

In August 2012 a law was published, in Portugal, referring to the extension of mandatory schooling. The law defined that schooling became mandatory for 12 years, for students between six and 18 years of age. This law had an enormous impact on the school system, since it also applied to children with special educational needs (SEN), as such, it became preponderant to study the attitude of secondary school teachers toward the inclusion of children with special educational needs in their classrooms.

The objective of this study is to compare the attitudes of secondary school teachers based on their age or their years as teachers.

For this study a quantitative approach was used, an almost experimental type. Through the application of a survey of personal characteristics and a range of attitudes (type Likert), adapted from APIAD (Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Disabilities) of Ramos Leitão (2011), the study aims to promote teachers reflection on their attitudes toward difference.

The sample consisted of 361 teachers of secondary education across the country including the autonomous regions of Azores and Madeira.

A statistical analysis was performed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), version 19. For the processing of data relative to the sample, descriptive statistics were used, and inferential analysis was done using the test of significance t-Student by comparing two independent sample groups.

The results revealed no statistically significant differences in the attitudes of secondary school teachers towards the inclusion of pupils with SEN in classrooms whether they have up to 45 years or over 45 years of age and whether they have up to 20 years or over 20 years of service, therefore the null hypothesis that where made where rejected.

However it can be concluded that the secondary school teachers, questioned in this study, have a positive attitude towards inclusion of pupils with SEN in their classrooms.

Keywords: Attitudes, Inclusion, Special Educational Needs.

Siglas

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

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

H1 – Hipótese 1

H2 – Hipótese 2

JNE – Júri Nacional de Exames

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

QE – Quadro de Escola

QZP- Quadro de Zona Pedagógica

RPG – Resposta Galvânica da Pele

SEN – Special Education Needs (Necessidades Educativas Especiais)

SPSS – Statistical Package for the Social Science

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VD – Variável Dependente

VI - Variável Independente

VP – Variável Parasita

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Siglas	IV
Índice de Gráficos	VII
Índice de Tabelas	VIII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico	4
2.1. O conceito de atitude	4
2.1.1. a formação das atitudes.	9
2.1.2. medida de atitude.	10
2.2. Inclusão	15
2.2.1. da segregação à inclusão – resenha histórica.....	15
2.2.2. o conceito de inclusão.	18
2.2.3. a educação inclusiva.....	20
2.3. Definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	23
2.4. As atitudes dos professores na sala de aula inclusiva.....	27
3. Metodologia.....	28
3.1. Formulação do problema.....	28
3.2. Objetivos de estudo.....	29
3.2.1. objetivo geral.	29
3.2.2. objetivos específicos.....	30
3.3. Definição e caracterização das hipóteses de estudo.....	30

3.4.	Tipo de estudo	32
3.5.	Amostra	33
3.5.1.	caracterização da amostra.	34
3.6.	Variáveis	48
3.6.1.	definição e caracterização das variáveis.	48
3.7.	Instrumentos	50
3.8.	Procedimentos	53
3.9.	Tratamento dos dados	55
4.	Resultados	56
4.1.	Apresentação dos resultados	56
4.2.	Discussão dos resultados	62
5.	Conclusão	64
6.	Referências bibliográficas	67
	Anexos.....	71
	Anexo A: Inquérito por questionário aplicado no estudo	71
	Anexo B: Inquérito por questionário APIAD (Atitudes dos Professores face à inclusão de alunos com deficiência) de Ramos Leitão (2011)	76
8-	Apêndices.....	79
	Apêndice A: Termo de consentimento livre e informado	79
	Apêndice B: Tratamento descritivo da amostra criado pelo programa SPSS 19.....	80
	Apêndice C: Tratamento das hipóteses de estudo.....	99

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição do género no total da mostra.....	34
Gráfico 2 - Distribuição por idade no total da amostra.....	35
Gráfico 3- Caracterização das habilitações literárias.....	36
Gráfico 4- Caracterização da situação profissional	37
Gráfico 5- Caracterização do tempo de serviço.....	38
Gráfico 6- Caracterização por área disciplinar	39
Gráfico 7- Caracterização por distrito.....	40
Gráfico 8- Caracterização da existência, na formação inicial, de alguma disciplina que levasse ao contato com pessoas com as NEE.....	41
Gráfico 9- Caracterização da formação especializada na área das NEE.....	42
Gráfico 10- Caracterização da obtenção dessa formação especializada	43
Gráfico 11- Caracterização da necessidade de obtenção de formação na área das NEE.....	44
Gráfico 12- Caracterização da preparação na lecionação de alunos com NEE.....	45
Gráfico 13- Caracterização da experiência no ensino de alunos com deficiência.....	46
Gráfico 14- Caracterização da comunicação efetiva entre os intervenientes no processo do aluno com NEE.....	47

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Análise descritiva do total das atitudes dos professores perante a inclusão (medida, mediana, moda, desvio padrão, mínimo e máximo).....	57
Tabela 2 - Análise dos resultados referente à Hipótese 1	58
Tabela 3- Análise dos resultados referentes à Hipótese 2.....	60

1. Introdução

Com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e do Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto a escolaridade obrigatória passou para 12 anos de frequência escolar tornando o cumprimento da mesma até aos 18 anos de idade. Esta medida teve um enorme alcance no sistema escolar e tornou necessário reformular a dinâmica no ensino secundário e preparar um conjunto de meios flexíveis e mobilizáveis uma vez que este nível de ensino também iria receber alunos com deficiência sendo, por isso, necessário corresponder às necessidades e possibilidades dos cidadãos que a ele têm e acedem por direito.

Com o surgimento da escola “laica, gratuita e universal” o Estado procura dar a todas as crianças “uma base comum de competências, de conhecimentos e de identidade” (Rodrigues, 2013, p.19).

O direito das crianças à educação igual, sem discriminação e inseridas numa escola regular foi difundido em inúmeros documentos internacionais publicados pela ONU, designadamente o da Convenção das Nações Unidas para os direitos das crianças (1989), as Regras Padrão da ONU sobre a igualdade de oportunidades para indivíduos com deficiências (1993) e o relatório da UNESCO, em 1994, através da publicação da Declaração de Salamanca (Florian, 2003).

Não obstante, muitos estudos revelam que ainda existe um fosso entre a política e a implementação dos consensos filosóficos no que concerne à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Florian, 2003). Marchesi (2001) aferiu que “a integração dos alunos com NEE na escola regular não está isenta de problemas (...)” (p.95). E um estudo realizado por Norwich (1993, citado em Marchesi, 2001) permitiu confirmar que estes problemas estão relacionados com o currículo (alunos com NEE devem ou não aprender os mesmos conteúdos que os seus colegas?), a identificação (reconhecer os alunos com NEE ajuda-os ou marca-os?) e a integração (um aluno com NEE aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios). Marchesi (2001) conclui com o seu estudo que “é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas a todos (p. 95).

Atualmente a diferença é vista como um misto de diferença e de desigualdade e esta mescla “leva a legitimar atitudes de discriminação que não são devidas à diferença mas induzidas pela desigualdade” (Rodrigues, 2013, p.17). Contudo, só será possível observar e examinar verdadeiramente as diferenças quando se acabar com as desigualdades e para tal torna-se imprescindível promover a equidade, ou seja, “a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade” (Rodrigues, 2013, p.18).

Sabe-se que “a avaliação de atitudes e valores, quando é bem realizada, revela-se uma componente muito importante nos processos educativos, com contributos fundamentais no sentido de se conhecerem melhor e de serem mais analíticos e mais críticos relativamente à acção da escola” (Beraza, 2000, p.95).

Surge, assim, o problema que serviu de base a este estudo: “Será que as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula variam consoante a idade ou o tempo de serviço que possuem?”

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo é contribuir para o conhecimento das atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Prende-se assim perceber se existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade (H1) e se existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço (H2).

Este trabalho apresenta-se assim dividido em seis partes: a primeira sendo a introdução onde é apresentado de forma genérica o tema a ser tratado. Segue-se a segunda parte com a apresentação do enquadramento teórico onde é feita a revisão da literatura sobre as Atitudes, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. Na terceira parte é apresentada a metodologia da investigação, onde é exposta a formulação do problema, são estabelecidos os objetivos e definidas e caracterizadas as hipóteses, é descrito o tipo do estudo apresentado, definida a amostra, caracterizadas e operacionalizadas as variáveis, são apresentados os instrumentos e enumerados os procedimentos. Posteriormente segue-se a quarta parte, onde se apresentam e se discutem os resultados obtidos na investigação. Na quinta parte exibem-se as conclusões obtidas de toda a investigação realizada. E, finaliza-se o documento, com a sexta parte, onde se enumeram as referências bibliográficas utilizadas na redação deste trabalho científico.

2. Enquadramento teórico

O processo de investigação é composto por três fases principais (...). A primeira fase, a fase de conceptualização, pressupõe principalmente uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um tema preciso tendo em vista uma conceção clara e organizada do objeto de estudo. Nesta fase é necessário aprender a pensar, a colocar uma boa questão, a encontrar uma resposta e a verificar a validade dessa resposta para que a investigação chegue a bom termo. (...) Nesta etapa impõe-se uma revisão inicial da literatura com interesse, sendo essencial para melhor situar e definir os conhecimentos de partida na área de estudo. (...) Uma revisão inicial da literatura é considerada por alguns autores como assumindo particular importância na identificação e sustentação do problema (Freixo, 2012, p. 183 e 184).

2.1. O conceito de atitude

Foram inúmeros os estudiosos das atitudes e diversas as definições existentes. A interpretação dada por cada autor e o contributo dado por cada um denota a complexidade do termo quando se pretende defini-lo.

A palavra «Atitude» é de origem latina da qual se subentendem dois termos *actus* (ação) e *aptitudo* (aptidão) (Lima, 1993, p.168).

A psicologia social é uma das áreas que muito se tem interessado por este tema. Inicialmente surgiram teóricos, de correntes de natureza comportamentalista, mais rígidas, que definem as atitudes como um comportamento verbal, onde os indivíduos verbalizam os seus gostos ou repulsas, como Bem (1967, citado em Lima, 1993) que define atitude como um “comportamento verbal através do qual as pessoas expressam as suas preferências e aversões” (p.168).

Posteriormente, Abelson (1976, citado em Lima, 1993) surge com outra definição, de natureza cognitivista, onde relaciona as atitudes com as crenças e os valores de cada pessoa ou grupo. Rodríguez (1976, citado em Beraza, 2000) corrobora com esta corrente considerando a atitude como “uma organização duradoura de crenças e cognições em

geral, dotada de uma carga afetiva a favor ou contra um objecto social definido, que prepara para uma acção coerente com as cognições e afectos relativos ao dito objecto” (p.24). Fishbein e Ajzen (1975, citado em Lima 1993), na sua teoria de acção refletida, vão de encontro aos autores supracitados definindo o conceito como

A força das crenças relativas a um determinado objecto, pesado pela avaliação que o indivíduo faz dessas mesmas crenças. Assim, a atitude seria em função da avaliação das crenças a que determinados objectos estão associados (...), pesados pela importância que lhes é atribuída ou força da crença (...) (p. 171).

No estudo que fizeram sobre o tema, Fishbein e Ajzen (1977, citado em Beraza, 2000), reconheceram três atributos básicos nas atitudes: “a) são aprendidas; b) preparam para a acção; c) são favoráveis ou desfavoráveis para o objeto” (p. 26).

Jaspars (1986, citado em Lima, 1993) levanta a questão se as atitudes serão respostas subentendidas, intrínsecas para a acção ou serão como filtros que transformam a concepção que a pessoa tem da realidade. Afirma que as “atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento”, uma vez que “as atitudes são vistas geralmente como predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais (...)” (p.168). Esta linha de pensamento é atestada por Lima (1993), que defende que as “atitudes são inferidas e não directamente observadas, mas (...) têm ligação com os comportamentos” (p.168), e por Keil (1985, citado em Beraza, 2000) que dá o seu contributo afirmando que as atitudes são “adquiridas, mais do que inatas, e tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão” (p.26).

Em psicologia social é considerado “um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos” (Lima, 1993, p.168).

As definições mais usuais, por serem mais generalistas e que reúnem várias linhas de pensamentos são: a de Allport (1935, citado em Lima, 1993), que após reflexão de todos dos estudos já realizados sobre este tema, conclui que a “atitude é um estado de preparação mental ou neutral, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona”

(p.168). E de Rosenberg e Hovland (1960, citado em Lima, 1993) que definem as atitudes como “predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas” (p.168). Estes autores dão um grande contributo ao conceito tornando-o multidimensional, uma vez que apresentam como consequência das atitudes três categorias de respostas observáveis: respostas afetivas, cognitivas e comportamentais, que por sua vez se interrelacionam.

Beraza (2000) corrobora com autores supracitados afirmando tratar-se de “uma disposição pessoal ou colectiva a atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações” - entenda-se como *disposição* como “um conjunto de conhecimentos, afectos e condutas que possuímos a respeito do objeto, pessoal, da ideia ou da situação sobre o qual se projeta a nossa atitude” e *actuar* como referente ao acto de fazer algo, “expressar e desenvolver certos movimentos vinculados ao objecto da atitude, (...) que tende a expressar movimentos de agrado ou desagrado” (p.23). Defende, ainda, que as atitudes são processos dicotómicos uma vez que nos permitem afastar ou aproximar do objeto sobre o qual se projeta a atitude. “Esse objeto da atitude pode ser real ou figurado, concreto ou abstrato (...)” (p. 23).

Na linguagem coloquial

recorre-se ao termo atitude para assinalar que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos em relação a coisas ou pessoas das quais gosta ou desgosta, que a atraem ou que a repelem, que lhe inspiram confiança ou desconfiança. Conhecemos ou pensamos conhecer as atitudes das pessoas porque estas tendem a refletir-se na sua forma de falar, de agir, de se comportar, de se relacionar com os outros (Sarabia, 1992, citado em Beraza, 2000, p.25).

Apesar das inúmeras definições sobre o termo “atitudes”, para Lima (1993) todas coincidem em três aspetos básicos:

- ✓ “referem-se a experiências subjetivas”, ou seja, que é inerente a um indivíduo ou a um grupo.
- ✓ “são sempre referidas a um objeto”, ou seja, aludidas a algo.
- ✓ e “incluem sempre uma dimensão avaliativa”, ou seja, mostra sempre um agrado ou desagrado, concordância ou discordância face ao objeto (p.169).

Neste sentido é possível concluir que diferentes indivíduos podem apresentar diferentes atitudes face a um objeto comum. Esta variedade de posicionamentos não deverá ser vista como uma característica pessoal ou estável, mas como resultado “da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais que nos permitem situar a nossa posição face a outros num determinado momento do tempo (Lima, 1993, p.169-170).

Devido à complexidade do conceito Lima (1993) considera que a melhor forma de o clarificar é distinguindo-o de outros termos existentes na literatura da psicologia e que podem estar associados a este, designadamente:

✓ os “traços de personalidade”. São também demonstráveis através de respostas observáveis, contudo as atitudes possuem um elemento avaliativo e são dirigidas a um objeto próprio, enquanto os traços de personalidade se centram no indivíduo e normalmente são sociáveis e autoconfiantes. Apesar de ambos os termos serem estáveis, as atitudes são “mais maleáveis, mais sujeitas a transformação por via da informação ou da experiência do indivíduo enquanto os traços de personalidade são mais teorizados como mais resistentes à mudança” (p. 170).

✓ a “crença”. Por crença entende-se a informação que o indivíduo possui sobre o objeto. As atitudes “existem suportadas por crenças, que constituem a sua componente cognitiva e racional. É através das crenças que encontramos os argumentos para, numa discussão, defendermos a nossa posição atitudinal” (p.170-171).

✓ os “valores”, ou seja, “concepções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou societal, que servem como padrões ou critérios para orientar não só a acção mas também a avaliação, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade” (Rockeach, 1979, citado por Lima, 1993, p. 171). Enquanto as atitudes são direcionadas em relação a um objeto, os valores “são mais gerais e abstratos, transcendendo objetos e situações e situações, e têm um carácter normativo, que falta às atitudes” (p.171).

✓ e a “ideologia”, isto é, um “sistema estruturado e estável de crenças e atitudes, pretendendo-se assim um conceito com um nível de abstração mais elevado” (p.172).

Em resumo e de uma forma eclética Beraza (2000) defende que para se definir as atitudes é necessário englobar diversos aspetos na descrição:

- ✓ possuir uma dimensão interna (base emocional) que predispõe o indivíduo a atuar de determinada forma, resultando numa reação favorável ou desfavorável (no caso de um estado mental e emocional interior são demonstradas através de manifestações externas);
- ✓ tender uma função adaptativa às circunstâncias, no sentido em que as atitudes surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam.
- ✓ apresentar um carácter dinâmico na medida em que se “constroem, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras, etc” (p.27).
- ✓ e pressupõem a intervenção de uma componente cognitiva (o que se sabe), uma componente emocional (os afetos que provoca) e uma componente comportamental (as ações que são levadas a cabo).

2.1.1. a formação das atitudes.

Devido à diversidade de conceitos existentes sobre as atitudes também são diferentes as abordagens acerca a formação das atitudes.

Para a psicologia social existem duas perspetivas teóricas sobre a formação das atitudes: uma perspetiva cognitivista e uma perspetiva emocional (Lima, 1993).

A perspetiva cognitivista foca-se nos processos cognitivos e relaciona a formação das atitudes com a aquisição de crenças. As crenças podem ter origem numa informação obtida diretamente (por experiência pessoal), que para Fazio e Zana (1981, citados em Lima, 1993) são mais “estáveis e duradouras”, ou indiretamente (através da interação com os outros), designadamente na interação com os pais, os amigos, instituições normalizadoras (como a escola, a igreja, as forças armadas) e a comunicação social (p.185).

Na perspetiva emocional a formação das atitudes está associada a experiências emocionais através do “efeito da mera exposição” como denomina Zajonc (1968, citado em Lima, 1993, p.185 e 186). Ou seja, ao exhibir, repetidamente, aos sujeitos o mesmo estímulo melhora a atitude dos mesmos a esse estímulo. Não se alteram as crenças relativas ao objeto mas altera-se a posição do sujeito face a esse objeto (Lima, 1993).

Já Beraza (2000) defende que as atitudes se desenvolvem como resultado da socialização, uma vez que se adquirem por imitação e vão-se firmando ou desaparecendo mediante o reforço positivo ou negativo que recebem, e como resultado da maturação e do desenvolvimento cognitivo, isto é, o desenvolvimentos das atitudes está ligado ao desenvolvimento afetivo e emocional das pessoas, paralelamente ao desenvolvimento das capacidades cognitivas. O que inicialmente não passava de uma imitação transformara-se num processo consciente e de produção pessoal, através do desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo.

2.1.2. medida de atitude.

Os estudos realizados no âmbito da psicologia social permitiram desenvolver formas de avaliar as atitudes, designadamente através de escalas de atitudes, medidas corporais e medidas comportamentais (Lima, 1993).

As escalas de atitudes preveem que se possa medir as atitudes através “das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objecto (...)” (Lima, 1993, p.174). Neste sentido, propõe-se ao indivíduo que reaja positiva ou negativamente em relação a um conjunto de frases que dizem respeito ao próprio, a outros indivíduos, a várias atividades ou situações (Carmo e Ferreira, 1998). Uma vez que “a forma mais directa de acedermos a estes conteúdos cognitivos é através da autodescrição do posicionamento individual” (Lima, 1993, p.174). Deste modo “características qualitativas podem posteriormente ser trabalhadas de forma quantitativa” (Carmo & Ferreira, 1998, p.143).

Assim, foram desenvolvidas técnicas de papel e lápis, com os mesmos cuidados psicométricos utilizados noutras áreas da avaliação psicológica, que tomaram forma através de quatro escalas:

✓ As Escalas intervalares de Thurstone. Foram sugeridas por este autor, em 1928, cujo objetivo se centrava na procura de objetividade na cotação de frases (considerados como estímulos) face às quais o indivíduo deveria assinalar apenas as que concordava. Posteriormente a cotação dos estímulos era feita através da avaliação dos juízes (Lima, 1993). Apesar de ter tido um grande impacto na altura da sua descoberta tem sido cada vez menos utilizada por motivos de ordem prática, ou seja, da sua morosa construção e da necessidade de se aferir com frequência os valores da escala (uma vez que as mudanças sociais alteram a avaliação das opiniões); por motivos de ordem metodológica, nomeadamente, na objeção das aptidões dos juízes para colocarem as frases numa escala de intervalos iguais; e por motivos de ordem científica, designadamente, com da impossibilidade dos juízes se conseguirem afastar das suas próprias opiniões na avaliação dos itens (Lima, 1993).

✓ As Escalas de Likert. Foi proposta por Likert, em 1932, e é uma das mais usadas. Neste caso a escolha das frases que compõe a escala é feita pelo investigador, que apresenta frases claramente favoráveis ou claramente desfavoráveis em relação a um mesmo objeto (Lima, 1993). O indagado deve assinalar, em relação a cada uma das frases, “uma de cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente” (Carmo & Ferreira, 1998, p.143). A medição da atitude do sujeito “é dada pelo seu posicionamento face ao conjunto dessas frases radicais” (Lima, 1993, p. 175), uma vez que as respostas são posteriormente cotadas, respectivamente, com as cotações de +2, +1, 0, -1 e -2, ou com pontuações de 1 a 5” (Carmo & Ferreira, 1998, p.143).

✓ As Escalas de Diferenciadores Semânticos. Foram criadas por Osgood, Suci e Tannenbaum, em 1957, que tentaram “clarificar o processo de linguagem e, especificamente o processo de atribuição de significados, etapa essencial no processo de codificação e descodificação dos sinais lexicais” (Lima 1993, p.179). Consiste na exibição de vários pares de adjetivos antagónicos distanciados por uma linha dividida em 7 ou 5 partes. O indagado deverá colocar uma X (cruz) no intervalo correspondente à sua atitude relativamente a determinada questão. É atribuída uma cotação a cada par de adjetivos e posteriormente faz-se a cotação para se obter uma apreciação quantitativa relativa à atitude do indagado face à questão apresentada (Carmo e Ferreira, 1998). A grande vantagem desta técnica é o facto do “mesmo conjunto de adjetivos servir para avaliar qualquer objeto de atitude, mas (...) ao centrar-se unicamente na dimensão avaliativa, torna-se um exercício abstrato e descontextualizado, por exemplo, das crenças que sustentam a atitude” (Lima, 1993, p.180).

✓ E as Escalas de Guttman ou Escalas Cumulativas. Foram criadas por Guttman (1994) e este sugere que os itens de uma escala sejam elaborados de forma que o indagado ao aceitar um item da escala, aceite todos os níveis inferiores. Isto pressupõe que na elaboração dos itens, sejam usados temas muito limitados e o seu conteúdo seja muito repetitivo, de forma a garantir uma única dimensão da escala (Lima, 1993).

De um modo geral, as escalas de atitudes são as mais usadas para avaliar as atitudes, não obstante exibem alguns problemas, nomeadamente: não é possível aferir se a resposta do indagado corresponde à sua verdadeira atitude, ou se este, através da sua

resposta, tentou transparecer uma boa imagem ou tentou agradar o investigador; não é possível perceber qual a relevância da atitude para o sujeito, isto é, se o indagado deu uma resposta correspondente a uma posição bem estruturada ou foi a primeira vez que se deparou com o tema; e por fim não é possível avaliar se o indagado compreende a linguagem em que é formulada a pergunta (Lima, 1993).

Por estes motivos é que alguns autores preferem utilizar medidas mais indiretas como forma de medição das atitudes, nomeadamente as medidas corporais (Lima, 1993), uma vez que estas medem as atitudes através de sinais corporais. A sociopsicofisiologia desenvolveu quatro técnicas:

✓ Respostas naturais manifestas. As atitudes são avaliadas através da postura corporal ou da expressão facial do indivíduo (Lima, 1993). A desvantagem na utilização desta técnica é que se o interlocutor souber que está a ser avaliado, pode falsear as repostas (Lima, 1993).

✓ Respostas naturais escondidas. São alusivas às alterações corporais fisiológicas que são difíceis de observar a olho nu e difíceis de controlar pelo indivíduo.

Uma das medidas, e por sua vez mais usada, é a Resposta Galvânica da Pele (RGP), que consiste na “aplicação de uma corrente elétrica muito fraca entre dois eléctrodos ligados à palma da mão (Lima, 1993, p.182). O dilema, aquando o uso desta medida, está em que a RGP pode não ser revelador da atitude, mas apenas uma resposta mais geral como feedback de um estímulo novo, imprevisível ou que necessita de mais atenção (Lima, 1993).

Outra medida utilizada é a resposta pupilar, ou seja, a dilatação ou redução do tamanho da pupila (Lima, 1993). É mais difícil de aplicar do que a RGP, por necessitar de vários passos para que seja avaliada a atitude, nomeadamente, as pupilas têm de ser fotografadas com película infravermelha, a imagem é preciso ser projetada num ecrã e é necessário medir o tamanho da pupila. O obstáculo está em conservar a distância entre a objetiva e a pupila; em ter de se esperar que, após a exibição de um estímulo, a pupila volte ao tamanho normal para que se possa apresentar novo estímulo; e pelas respostas poderem estar associadas a outras situações como cansaço, nervosismo, excitação sexual, força mental e ao reflexo geral de orientação face a um novo estímulo (Lima, 1993).

A terceira medida empregada como indicador fisiológico das atitudes é a atividade eletromiográfica facial. Neste caso a avaliação é feita através da colocação de dois elétrodos na camada superficial da pele, sobre um grupo específico de músculos e escreve-se o somatório da atividade elétrica do músculo num dado período de tempo. Os músculos de maior importância para serem avaliadas as atitudes seriam

os que determinam expressões faciais de acordo com a teoria das emoções (Ekman, Izard): corugador (move as sobrancelhas para cima e para baixo), zigomático (move os cantos da boca para cima e para baixo) e o depressor (queixo, abre a concavidade da boca) (Lima, 1993, p.183).

Esta espécie de resposta é mais fiável, uma vez que não depende do sistema nervoso autónomo mas do sistema nervoso central, permitindo aferir claramente os sentimentos positivos dos negativos (Lima, 1993).

✓ Respostas condicionadas. São usadas para medir as atitudes como forma de “superar a diversidade de interpretações possíveis das respostas escondidas. (...) O estímulo incondicionado mais utilizado é o choque eléctrico e a resposta condicionada a RGP, o que, como vimos, levanta alguns problemas de interpretação dos resultados” (Lima, 1993, p.183).

✓ E as falsas respostas psicofisiológicas. São utilizadas para garantir a veracidade das respostas dos indivíduos às respostas de uma escala de atitudes (Lima, 1993). São realizados em laboratórios sofisticados, onde os indivíduos são ligados a elétrodos e posicionados em frente a um mostrador que varia entre, por exemplo -3 e +3. Os indivíduos são levados a acreditar que não conseguem ludibriar o equipamento e o investigador expõe estímulos que lhe interessam e que permitam conhecer a opinião do indivíduo. O problema está em perceber quais as reais respostas, uma vez que os indivíduos podem sentir-se inibidos pelo aparato experimental. É uma técnica dispendiosa como forma de recolha de dados e para permanecer infalível é necessário que os indagados permaneçam ingénuos sobre a falsidade das repostas dadas pela máquina (Lima, 1993).

As medidas corporais apesar de serem atraentes no campo da investigação, não têm revelado resultados tão relevantes como inicialmente se pensava. Tal evidência deve-se ao facto de ser difícil “interpretar univocamente as respostas psicofisiológicas dos sujeitos e às dificuldades práticas de aceder a este tipo de material para o registo das respostas” (Lima, 1993, p.184).

Uma outra forma de medir as atitudes é através do uso de medidas comportamentais/medidas não obstrutivas. Estas são consideradas como “mais «puras» e mais próximas da realidade” (Lima, 1993, p.184) por serem utilizadas em ambiente natural e aludirem a observações de comportamentos que demonstram as atitudes dos sujeitos. Não obstante, os sujeitos não se devem aperceber que estão a ser estudados (Lima, 1993). Contudo, esta forma de avaliação das atitudes exhibe algumas lacunas por não estar isenta de influências, designadamente: as condições situacionais manipulam a determinação do comportamento; a relação entre o comportamento do sujeito e a inferência da sua atitude é feita apenas pelo ensaiador; e, por fim, não é inequívoco que o comportamento de um sujeito corresponda à sua atitude (Lima, 1993).

2.2. Inclusão

A inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas e salas de aula comuns faz parte de um vasto movimento em prol dos direitos humanos, à escala mundial, que reclama a inclusão total de todos os indivíduos com deficiências em todos os aspetos da vida (Florian, 2003, p.33).

2.2.1. da segregação à inclusão – resenha histórica.

Ao longo dos tempos foi notória a evolução na forma como a sociedade encarou a deficiência. Esta mudança atribui-se particularmente ao nível das atitudes e tem provocado uma alteração progressiva na intervenção não só dirigida à pessoa com deficiência, mas a todas e também aqueles com quem ela se relaciona (Alves, 2009).

Jiménez (1997) descreve que, nas sociedades mais antigas, a pessoa deficiente era rejeitada. Era comum o infanticídio quando se detetavam anormalidades nas crianças. A igreja condenou tais práticas e atribuía as anormalidades a origens sobrenaturais, considerando-as “possuídas pelo demónio e outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo” (p. 22). No caso dos deficientes mentais estes eram internados em “orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais” conjuntamente com delinquentes, idosos e pobres (p. 22).

Anne Sullivan deu um contributo importante nesta matéria uma vez que sem ter qualquer formação profissional ou experiência, conseguiu que Helen Keller, uma jovem cega, surda e muda, comunicasse de uma maneira única com o mundo, chegando inclusive a tirar um curso superior, a escrever livros e defendê-los pelo mundo fora.

Neste sentido, o primeiro investimento educacional sistematizado foi dirigido a cegos e surdos e só por último aos deficientes mentais. É no período da institucionalização de crianças deficientes, sobretudo por parte da Igreja, que surge a *Educação Especial*. Surgem linhas filosóficas que defendem que todas as crianças podem melhorar até certo ponto e todas devem ser educadas na sua máxima extensão (Lopes, 1997).

Esta é a denominada fase assistencial de atendimento em Educação Especial que tem como pressuposto básico a ideia de que as crianças deficientes deviam estar protegidas e separadas do resto da sociedade, agrupando-se por categorias de acordo com as suas deficiências. O contacto com outras crianças devia ser evitado uma vez que podia tornar-se prejudicial para ambas as partes. Muitas dos internatos, escolas especiais ou classes especiais, segregadas do sistema regular de ensino, eram apoiados por departamentos oficiais inicialmente mais ligados à Segurança Social e à Saúde do que à Educação. Em muitos países desenvolveu-se um verdadeiro sistema de ensino de Educação Especial, paralelo ao sistema regular de ensino (Seabra, 1999).

Edouard Seguin, no século XIX, foi um dos primeiros a desenvolver o método *Fisiológico* de educação para crianças deficientes. O método baseava-se na avaliação de áreas fortes e fracas da criança e a partir delas, era desenvolvido e implementado um programa específico de atividades sensoriomotoras, no sentido de corrigir dificuldades específicas da criança (Carrapatoso, 2003).

A Declaração dos Direitos da Criança, em 1921, a Declaração dos Direitos do Homem, em 1948, e a segunda Grande Guerra Mundial impulsionaram a mudança da filosofia da Educação Especial pelo paradigma da normalização e integração. Isto também se deveu ao facto de que as crianças educadas nestas estruturas segregadas continuavam sem sucesso académico ao qual se acrescentava um forte estigma, em termos sociais (Seabra, 1999). Assim, a fase assistencial, onde há segregação educativa, passou a ser encarada como antinatural e indesejável (Lopes, 1997). Nasce, assim, o conceito de educação integrada, entendida como o atendimento educativo específico que é prestado a crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no meio familiar, no infantário ou na escola regular em que a criança esteja inserida (Correia, 1997, citado em Seabra, 1999).

Contudo, os direitos dos deficientes continuam a ser preocupação fundamental e na segunda metade do século XX dá-se um grande desenvolvimento da Educação Especial, tanto em qualidade (diversidade de serviços), como em quantidade (formação de professores, orçamentos, etc.). Mais tarde, a qualidade dos serviços prestados às pessoas com deficiência é questionada. Dá-se o desenvolvimento das associações de pais e

voluntários em geral, que reivindicam um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência, defendendo os seus direitos como ser humano especialmente necessitado. (Lopes, 1997).

Na década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, é possível assistir a transformações no conceito de Educação Integrada. A LBSE tinha como objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (art.7.º)” (Correia, 2005, p.7).

Contudo, só na década de 90, com a publicação do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro e o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto é que se estabeleceu a garantia do direito dos alunos com necessidades educativas especiais frequentarem as escolas regulares. (Alves, 2009).

Mas foi apenas com publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, e as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades, em 1994, onde recomendam a inclusão das pessoas com deficiência, que as mesmas viram garantidas o seu direito ao exercício da cidadania em todos os domínios da sua vida social (Alves, 2009).

Com a publicação do Despacho nº105/97, de 1 de julho, vê-se espelhado em Portugal o conceito de Inclusão, uma vez que o mesmo prevê a colocação de docentes de apoio educativo no sentido de fomentarem o sucesso educativo de todos os alunos (Alves, 2009).

A Comunidade Europeia tem revelado especial preocupação pela Inclusão e como tal solicitou encontros, a alguns Estados Membros, - Enquadramento da Ação de Dakar para a Educação para Todos: cumprir os nossos compromissos comuns (2000); e a Declaração de Madrid (2002); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Nova Iorque (2007) - no sentido de assegurarem a adoção de medidas a implementar para a inclusão das pessoas com deficiência (Alves, 2009).

Presentemente, a Educação Especial em Portugal rege-se pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, cujo princípio é a promoção da escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

2.2.2. o conceito de inclusão.

Muito embora existam inúmeras publicações acerca deste tema, o conceito de inclusão foi passível de diferentes interpretações (Florian, 2003). O termo “Inclusão denota uma grande fadiga e desgaste pelo facto de ter sido, e continuar a ser, usado com as mais díspares conotações” (Rodrigues, 2003, p.79).

Em alguns países o processo de integração definia-se apenas como uma simples questão de colocação com o objetivo de “fornecer aos cidadãos portadores de deficiência mental padrões e condições no dia-a-dia que se aproximem o mais possível dos da sociedade em geral” (Nirje, 1969, p.181 citado em Correia, 2005, p.54).

Contudo, o processo de integração deveria entender-se como um processo dinâmico, implicando a “interação contínua e planificada com pessoas da mesma idade” (Ilea, 1985, citado em Florian, 2003, p.16).

Tornou-se evidente a necessidade de estabelecer relações construtivas e sustentáveis entre alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares (Florian, 2003).

Foi assim que surgiu a necessidade da mudança da terminologia integração, que frequentemente se apresentava como restrita e redutora, para se passar a utilizar a terminologia de inclusão,

como um valor, que apoia o direito de todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a participar ativamente nos contextos naturais das suas comunidades. (...) A inclusão parte da premissa de que a escola é para todos e, sendo, assim, deve ser estruturada para que possa atender a todas as crianças, celebrando a diferença (Bailey, 1995, citado em Correia, 2005, p.54).

Rodrigues (2013) defende que quando se fala em Inclusão este conceito possui duas dimensões: a Inclusão Essencial e a Inclusão Eletiva. Para este autor a Inclusão Essencial “assegura a todos os cidadãos de uma dada sociedade o acesso e participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços. (...) pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura, etc.” (p.87). Este conceito relaciona-se com os direitos humanos e à justiça social. Já a Inclusão Eletiva “assegura que, independentemente de qualquer condição, a

pessoa tem direito a se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses” (p.87). Esta conceção prende-se com o direito que o indivíduo tem em poder recusar a inclusão que lhe é proposta. A Inclusão Essencial é o suporte de uma efetiva Inclusão Eletiva (Rodrigues, 2013).

J. Mayor (1989 citado em Jiménez, 1997) defende que devem manter-se institucionalizadas as crianças: “com graves e complexas incapacidades, que requerem ao mesmo tempo tratamento médico, terapias, educação e outros cuidados” (...); “com graves dificuldades de aprendizagem por défices sensoriais, lesões cerebrais graves ou severos transtornos emocionais e comportamentais que exigem uma atenção educativa contínua e especializada; (...) e “com severas incapacidades ou desajustes, cujos pais não podem dar-lhes a devida atenção” (p.25). Sobre este assunto a maioria dos estudiosos da área vêm mais contras do que prós neste modelo, pelo que defendem o ensino integrado. Contudo, parece unânime que atualmente não parece possível a criação de um ambiente totalmente natural para todos os alunos, sem a criação de condições adicionais, assim como também não são convenientes os ambientes segregadores e totalmente fechados.

Assim, é possível concluir que a inclusão “exige uma reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto” (Correia, 2005, p.13).

2.2.3. a educação inclusiva.

O conceito de educação inclusiva usufrui de um estatuto elevado em todo o mundo devido à publicação de inúmeros documentos internacionais publicados pela ONU, designadamente o da Convenção das Nações Unidas para os direitos das crianças (1989), as Regras Padrão da ONU sobre a igualdade de oportunidades para indivíduos com deficiências (1993) e o relatório da UNESCO, em 1994, através da publicação da Declaração de Salamanca, são unânimes na defesa dos direitos das crianças a uma educação igual, sem discriminação, inserido numa escola regular (Florian, 2003).

O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades 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 uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, da utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca 1994, p.11).

Para Stainback e Stainback (1992, citado em Correia, 2005), uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos num sistema único, proporcionando-lhes programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para professores como para os alunos em função das suas necessidades. A escola inclusiva deve possuir algumas destas características: diversidade para a melhoria das aprendizagens interativas; respeito pelas diferenças; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da sala de aula; colaboração entre toda a comunidade escolar; e participação dos encarregados de educação na planificação educativa.

Assim, a educação inclusiva assume-se como um contributo para a proteção dos direitos de cidadania de todos os cidadãos. (Slee, 2001, citado em Correia, 2005). Que, para Nielsen (1999), pretende facilitar a todos os alunos a transição para a vida ativa, de forma a estes poderem mover-se na sociedade à qual pertencem com maior autonomia e independência possível.

Quando, no século XIX se desenvolveu a escolaridade obrigatória o objetivo seria não só de qualificar todos dos indivíduos mas também com o objetivo da equidade, isto é de promover a igualdade a todos (Rodrigues, 2013).

Com base neste pressuposto a escola inclusiva “não será centrada na homogeneidade do potencial de aprendizagem, mas antes na sua heterogeneidade e complexidade” (Picado e Gandra, 2012, p.11). “A qualidade tem então a ver com a diversidade” (Rodrigues, 2013, p.34).

Contudo, cedo se percebeu que esta abordagem, justa e igualitária se deparava com obstáculos para se concretizar. Para Rodrigues (2013) “Promover a equidade em Educação é antes de mais tornar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se sente a sua pertinência” (p.20).

No último ponto do relatório da Comissão Europeia intitulado “Educação e Deficiência/Necessidades Especiais – Políticas e Práticas na Educação, formação e Emprego relativas a alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais na EU” aponta que os “países europeus estão muito longe de proporcionar aos alunos com dificuldades condições de uma efetiva igualdade de oportunidades” (Rodrigues, 2013, p.35).

A National Coalition for Equity in Education (Universidade da Califórnia, Santa Barbara) (citado em Rodrigues, 2013) publicou em 2012 um conjunto de 12 perspetivas sobre a equidade, sendo que no ponto seis menciona:

os educadores são uma força importante para ajudar muitas pessoas a ultrapassar os efeitos da discriminação social, mas as escolas servem também para perpetuar as desigualdades e injustiças da sociedade. É necessária uma ação bem articulada entre a pedagogia, o currículo e as políticas da escola para que se possa ultrapassar os efeitos de uma longa história de preconceito e discriminação tiveram nas pessoas e nas instituições (p.21).

A OCDE publicou em 2008 um documento intitulado “Dez Medidas para a Equidade em Educação que se resumem em três domínios. Conceção, Práticas e Recursos.

Para a Conceção, propõem: delimitar a orientação precoce para recursos diferenciados ou para turmas de nível; controlar os riscos de desigualdade aquando da escolha de escola; criar alternativas de estudo atrativas; e oferecer nova oportunidade para efetuar os estudos.

Para a Prática, sugerem diminuir as retenções através da sinalização e apoio consecutivo dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem; fortalecer as relações entre a escola e a família para auxiliar os encarregados de educação mais desfavorecidos a saberem apoiar os seus filhos nos estudos; e ter presente a diversidade e potenciar a integração das minorias na educação regular.

Em relação aos recursos, aconselham: a fornecer uma sólida educação a todos dando prioridade aos recursos para a educação de infância e o ensino básico; dirigir os recursos para os alunos com mais necessidades; e criar objetivos concretos e quantificados com o objetivo de melhorar o insucesso e abandono escolares (OCDE, 2008, citado em Rodrigues 2013).

Podemos assim concluir que “a equidade e a inclusão são pois áreas prioritárias para o sucesso dos sistemas educativos, para a promoção da justiça social e para a criação de sociedades mais desenvolvidas, solidárias e sustentáveis” (Rodrigues, 2013, p.23).

2.3. Definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu em 1978, no Reino Unido, com a publicação do relatório Warnock (Jiménez, 1997). Este apresentou resultados que demonstraram que 20% das crianças apresenta Necessidades Educativas Especiais em algum período da sua vida escolar, e esta proporção não é referente a deficientes (Prata, 2009). Neste relatório é defendido que o conceito não está associado às doenças mas “às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas relativamente a todos os que de alguma forma participam na educação e evolução natural da criança.” (Alves, 2009, p.29).

Segundo o relatório Warnock (1978, citado em Seabra, 1999) podemos identificar três categorias de necessidades educacionais:

- ✓ A necessidade de se encontrarem meios para ter acesso ao currículo (o que se aplica a crianças com incapacidade sensoriais ou motoras);
- ✓ A necessidade de ter um currículo especial ou modificado (o que se aplica a crianças com graves dificuldades de aprendizagem);
- ✓ A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre (o que se aplica a crianças emocionalmente mais vulneráveis).

Pretende-se que a identificação destas necessidades, da responsabilidade conjunta de pais educadores e técnicos, não seja discriminatória e que se baseie em procedimentos de avaliação ecológica fornecendo orientações sobre o tipo de intervenção a realizar com as crianças, organizando-se modos de apoio que maximizem o sucesso na vida escolar. Um princípio fundamental é o de que todas as crianças devem receber a educação num meio o menos restritivo possível, isto é, deve procurar-se que a criança seja educada nas estruturas regulares de ensino e só em situações em que isto não seja de todo possível poderão receber apoio noutras estruturas a tempo parcial e, só excecionalmente, a tempo total (Seabra, 1999).

A designação de NEE foi adotada e redefinida em 1994, com a Declaração de Salamanca, (ponto nº3, p.6), que menciona que necessidades educativas especiais “refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” Passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo tanto crianças com deficiência como as chamadas sobredotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as pertencentes a minorias étnicas ou culturais, crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de comportamento ou de ordem emocional (Bairrão, 1998, citado em Prata, 2009).

Esta conceção surge assim, em Portugal, pretendendo ser mais ampla, menos discriminatória, mais flexível e levando à criação de um leque de recursos e de opções de ensino, integrados no sistema nacional de educação, de modo a responder às necessidades de cada criança (Prata, 2009).

Para Bairrão (1998) o termo “necessidades educativas especiais” envolve todos os alunos que, comparativamente a crianças com a mesma faixa etária necessitam de recursos ou adaptações especiais no contexto educativo, por revelarem dificuldades ou incapacidades que influenciam uma ou mais áreas de aprendizagem.

Jiménez (1997) acrescenta que alunos podem revelar dificuldades de aprendizagem devido às suas condições específicas e/ou características do meio (escola) que se encontra inserido. Defende, também, que as dificuldades do aluno alteram consoante o momento e contexto escolar em que este se encontra inserido. Uma criança que apresente necessidades educativas especiais significa que a mesma necessita, ao longo do seu percurso escolar, de ajudas pedagógicas ou de serviços educativos que proporcionem o seu maior sucesso pessoal e social.

A Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (s/d), após a publicação dos Decretos-Lei nº 6 e nº7 de 2001, concluí que as crianças com necessidades educativas especiais de carácter prolongado apresentam dificuldades acentuadas no processo de ensino aprendizagem e na participação do contexto escolar, familiar e comunitário, como consequência da interação de diversos fatores ambientais e com limitações graves no “funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial; motor; cognitivo; comunicação, linguagem e fala; emocional e personalidade” (p.13).

A OCDE desenvolveu um conceito operativo tripartido “DDD” para a realização de estudos comparados sobre NEE (Ministério de Educação, 2005):

- ✓ Categoria A (Deficiências) – abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de uma causa orgânica ou biológica identificada.
- ✓ Categoria B (Dificuldades) – abarca os alunos cujas necessidades educativas não parecem residir numa causa orgânica, nem num fator de desvantagem social.
- ✓ Categoria C (Desvantagens) – abarca os alunos cujas necessidades educativas decorrem de fatores socioeconómicos, culturais ou linguísticos.

A Organização Mundial de Saúde (2001, citado em Prata, 2009) propôs-se criar uma classificação que permitisse precisamente classificar a funcionalidade dos indivíduos de acordo com a interação entre estes 3 níveis: funções e estruturas do corpo, atividades e participação e fatores ambientais.

Surgiu assim a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Esta designação é inspirada também nos três conceitos enunciados por Wood – deficiência (alteração do corpo ou aparência física), incapacidade (consequências das deficiências em termos de atividade funcional do indivíduo) e desvantagem (prejuízos sofrido pelo indivíduo devido à deficiência ou incapacidade).

Em Portugal, no ano de 2008, foi publicado o Decreto-Lei nº3, de 7 janeiro que legisla o domínio da Educação Especial e define o seu âmbito de aplicação às crianças e jovens que “apresentam necessidades educativas especiais resultantes de limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (Decreto-Lei nº3, de 7 janeiro, p.155), (...) “exigindo a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como tecnologias de apoio” (Júri Nacional de Exames, 2014, p.5).

2.4. As atitudes dos professores na sala de aula inclusiva

“O professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores” (Correia, 2005, p.31). Para tal é necessário que professor possua algum conhecimento sobre as deficiências e dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE, que tenha algumas aptidões para a instrução destes alunos e que possua a capacidade para os avaliar (Hegarty, 2001). As suas atitudes “influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular (...). As expectativas devem ser igualmente altas (...) e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais (educação apropriada), reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas” (Correia, 2005, p.31).

Beja e Miranda (2012) defendem que um discente com NEE apresenta-se como um desafio para qualquer professor na medida em que requer deste uma intervenção específica, um conhecimento específico sobre o seu nível de funcionalidade e de participação nas atividades. Contudo, o trabalho desenvolvido pelo professor para a turma tem de ser preparado para o grupo que integra um aluno com NEE e não para aquele aluno com NEE que integra a turma. Ter um aluno com NEE significa que este necessita de uma resposta educativa adequada relativamente à atitude e qualidade científica/pedagógica por parte do professor para que se possa tornar um ser autónomo e capaz de para viver em sociedade.

Neste sentido, a prática docente, em contexto de sala de aula, deve ter em conta a heterogeneidade dos alunos que compõe a turma, numa perspetiva de pedagogia diferenciada (Sanches, 1996). Pois “as aprendizagens estão diretamente relacionadas com o ensino, no caso dos alunos com NEE haverá, com certeza a necessidade de se efetuarem adaptações e estratégias de ensino tendo sempre em conta os estádios da aprendizagem (...). (...) As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso e à inclusão” (Correia, 2005, p. 47).

3. Metodologia

“A fase metodológica inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direcção” (Freixo, 2012, p.205).

3.1. Formulação do problema

“Formular um problema consiste em dizer, de forma explícita, clara compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características” (Freixo, 2012, p.185).

O ensino secundário tem sido visto como uma antessala para o ensino superior, onde vigoram valores de competição de notas, uniformização dos conteúdos e um ensino muito centrado em valores tradicionais (Rodrigues, 2013).

Contudo, com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos de frequência escolar, tornando o cumprimento da mesma até aos 18 anos de idade, os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas passaram a integrar, no seu contexto educativo, alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Assim, com esta medida legislativa tornou-se preponderante a alteração nos “currículos, conteúdos, estratégias e modelos” (Rodrigues, 2013, p.34). Sendo necessário que este nível de ensino se modificasse, diversificasse e descobrisse novas possibilidades de dar resposta às necessidades e aos percursos diferenciados dos alunos e a promover o acesso e sucesso de todos os alunos (Rodrigues, 2013).

Para tal é necessário que os professores tenham uma atitude positiva face à inclusão pois sabemos que as atitudes dos professores “influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular” (Correia, 2005, p.31).

Não obstante, atualmente a diferença é vista como um misto de diferença e de desigualdade e esta mescla “leva a legitimar atitudes de discriminação que não são devidas à diferença mas induzidas pela desigualdade” (Rodrigues, 2013, p.17).

E só será possível observar e examinar verdadeiramente as diferenças quando se acabar com as desigualdades e para tal torna-se imprescindível promover a equidade, ou seja, “a partir das diferenças promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade” (Rodrigues, 2013, p.18).

Surge então o problema que serviu de base a este estudo: “Será que as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula variam consoante a idade ou o tempo de serviço que possuem?”

3.2. Objetivos de estudo

Após a formulação do problema é necessário aclarar o objetivo da investigação e definir o sentido que o investigador que colocar à investigação (Fortin, Côté e Filion, 2009).

3.2.1. objetivo geral.

Este estudo tem como objetivo geral:

- Contribuir para o conhecimento das atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

3.2.2. objetivos específicos.

Tendo em conta o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Comparar as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE consoante a idade que têm: até 45 anos ou mais de 45 anos.
- Comparar as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE consoante o tempo de serviço que possuem: até 20 anos ou mais 20 anos de serviço.

3.3. Definição e caracterização das hipóteses de estudo

Segundo Hill, M. M. & Hill, A. (2009) para a conceção de uma investigação é necessária a formulação de hipóteses que sustentem a parte empírica da mesma.

“As hipóteses constituem um elemento útil para justificar o estudo e garantir-lhe uma orientação (Freixo, 2012, p.192 e 193). São as hipóteses que, para além de servirem de base de orientação, estimulam o espírito de descoberta, característico de um trabalho de carácter científico (Quivy & Campenhoudt, 1998).

As hipóteses são “enunciados formais das relações presumidas entre duas ou mais variáveis (...)” e que “devem conter variáveis que sejam observáveis, mensuráveis e que possam ser analisadas estatisticamente (...) (Freixo, 2012, p.193).

Neste sentido foram estabelecidas as seguintes hipóteses, que sustentam este estudo:

H1 – Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade.

H2- Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço.

No respeitante à origem das hipóteses estas são do tipo dedutivas uma vez que se “constroem-se por *dedução*, derivando-as de uma afirmação mais geral tal como a teoria (...)” (Freixo, 2012, p.194).

E no que concerne ao nível da concretização são consideradas hipóteses estatísticas uma vez que “não predizem qualquer relação entre as variáveis (Freixo, 2012, p.200).

A definição destas hipóteses de estudo e não de outras, designadamente, alusivas ao género, situação profissional, formação inicial e formação em Educação Especial prendeu-se com o facto da amostra não apresentar um equilíbrio que permitisse equacionar outras hipóteses de estudo. Neste sentido, as hipóteses formuladas tiveram por base os dados obtidos no estudo, sendo as outras transformadas em variáveis parasitas.

3.4. Tipo de estudo

O ser humano sempre sentiu necessidade de explicar e compreender a realidade em que se encontra inserido, daí a existência de inúmeros trabalhos científicos sobre diversos temas realizados por pessoas preocupadas em recolher informação, interpretá-la, analisá-la e por fim publicá-la. (Puig e Alzina, 2004).

A investigação na área da educação tem como fim compreender a realidade com o objetivo de a poder alterar através da procura de explicações e soluções para a resolução dos problemas. Para tal é necessária uma grande flexibilidade e heterogeneidade de abordagens, metodologias e resultados, tendo em conta a complexidade do objeto de estudo, do contexto estudado e da formação científica do investigador. Fazer investigação na área da educação significa “aplicar um processo organizado, sistemático e empírico que siga o método científico para compreender, conhecer e explicar a realidade, para construir a ciência e desenvolver o conhecimento científico da educação.” (Puig & Alzina, 2004, p.37).

Esta investigação apresenta uma abordagem quantitativa, por ter como “objetivo estabelecer factos, por em evidência relações entre variáveis por meio da verificação de hipóteses, predizer resultados de causa e efeito ou verificar teorias ou proposições teóricas” (Fortin, Côté & Filion, 2009, p. 30).

Uma investigação experimental, por ser um método quantitativo, é “objetiva, orientada para o resultado e para a comprovação, fiável (...) e generalizável” (Freixo, 2012, p.145), e tem como finalidade “o estabelecimento de relações causa/efeito, sendo este método como aquele que é conduzido para rejeitar ou aceitar hipóteses relativas a relações causa/efeito entre variáveis (Freixo, 2012, p.145). Um estudo experimental puro compreende dois grupos amostrais (experimental e de controlo) formados aleatoriamente em que o grupo experimental é sujeito a um estímulo de influência da variável independente (Gil, 2008).

Assim, este estudo é caracterizado como sendo do tipo quantitativo de carácter quasi-experimental uma vez que compara dois grupos amostrais independentes em que se “pretende verificar uma hipóteses ou hipóteses previamente definidas, que serão verificadas (aceites ou rejeitadas) de acordo com os resultados obtidos” (Freixo, 2012, p.147).

3.5. Amostra

Ao conjunto integral dos factos sobre os quais o investigador pretende investigar atribui-se o nome de População ou Universo (Hill, M. M. e Hill, A., 2009). A população constitui um conjunto de pessoas ou de objetos que têm atributos semelhantes, os quais foram previamente definidos por regras de inclusão, tendo em conta um estudo específico. (Kerlinger e Lee, 1999, citado em Fortin, Côté e Filion, 2009).

Como normalmente é pouco provável conseguir estudar uma população por inteiro, o investigador cria uma amostra que se torna representativa da população e limita o seu tamanho. A amostra torna-se, assim, uma parte, em menor dimensão, da população que constitui o objeto de estudo. (Fortin, Côté e Filion, 2009).

Beaud (2000, citado em Fortin, Côté e Filion, 2009) realça que a escolha do método de amostragem depende de várias condições como: os prazos estabelecidos e os recursos a utilizar, a população que irá utilizar na sua amostra, os objetivos a alcançar e a exatidão das apreciações.

Neste estudo foi utilizada uma amostra accidental ou de conveniência, de 361 professores do ensino secundário que lecionam em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores. A presente amostra é composta por pessoas que correspondem a regras de inclusão específicas (Fortin, Côté e Filion, 2009).

3.5.1. caracterização da amostra.

Para melhor descrever a amostra seguem-se as características principais dos sujeitos indagados, cujos dados foram recolhidos através do questionário aplicado.

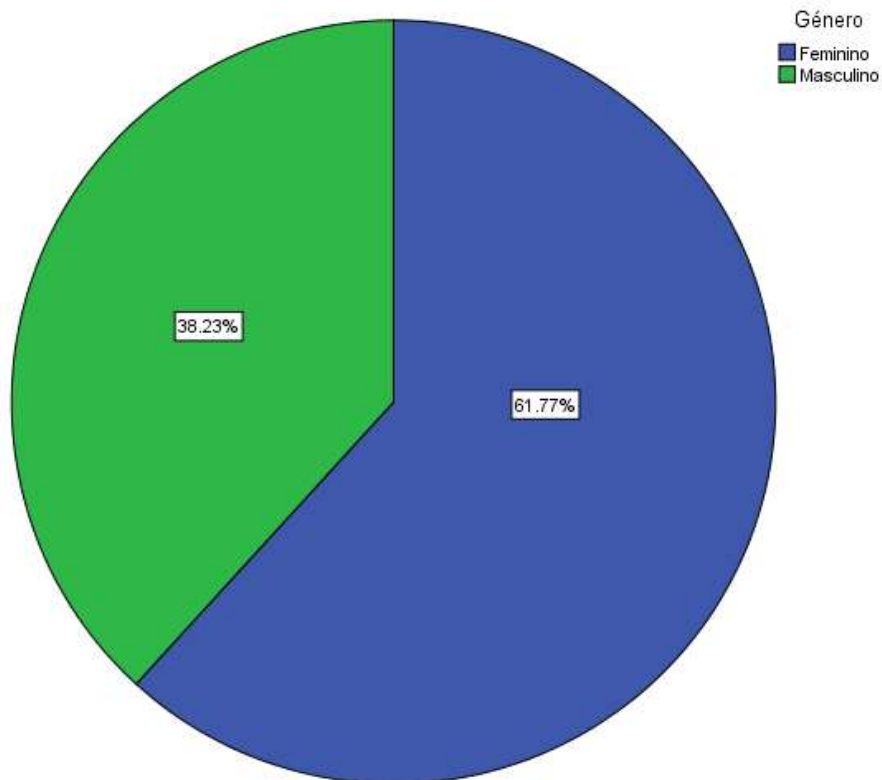


Gráfico 1 - Distribuição do género no total da mostra

De acordo com o gráfico 1 verifica-se que a amostra apresenta uma maior representatividade de professores do sexo feminino 61,77% para 38,23% de professores do sexo masculino.

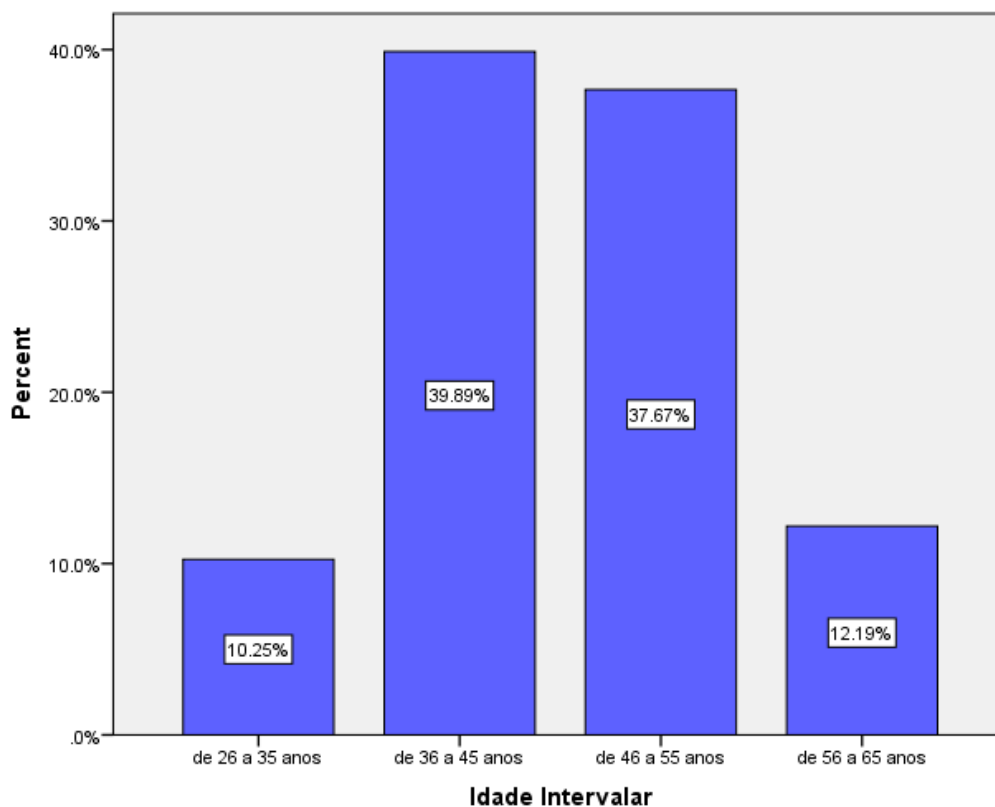


Gráfico 2 - Distribuição por idade no total da amostra

No que concerne à idade constata-se que 39,89% dos inquiridos têm entre 36 e 45 anos, 37,67% têm entre 46 e 55 anos, 12,19% têm entre 56 e 65 anos e 10,25% têm entre 26 e 35 anos de idade, tal como se pode comprovar no gráfico 2.

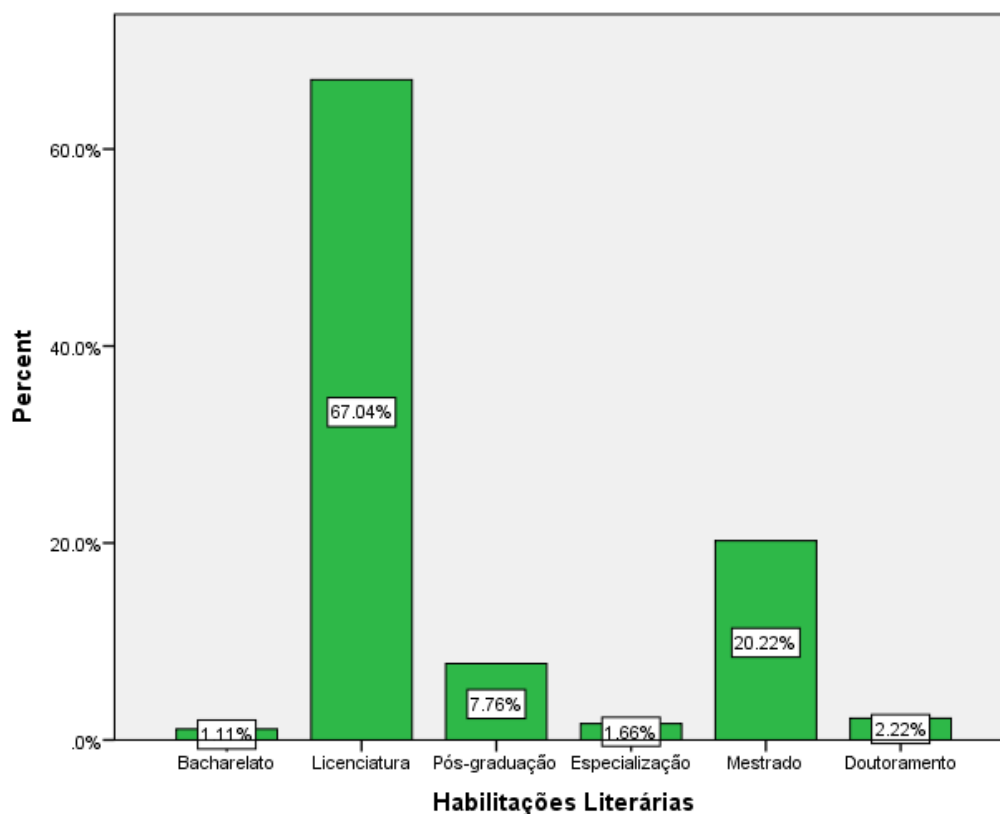


Gráfico 3- Caracterização das habilitações literárias

No que diz respeito às habilitações literárias e tal como se pode comprovar pelo gráfico 3, a esmagadora maioria dos inquiridos, 67,04% são Licenciados, 20,22% são Mestres, 7,76% têm uma Pós-graduação, 2,22% tem Doutoramento, 1,65% tem uma Especialização e 1,11%, assumindo-se como uma percentagem residual, possui Bacharelato.

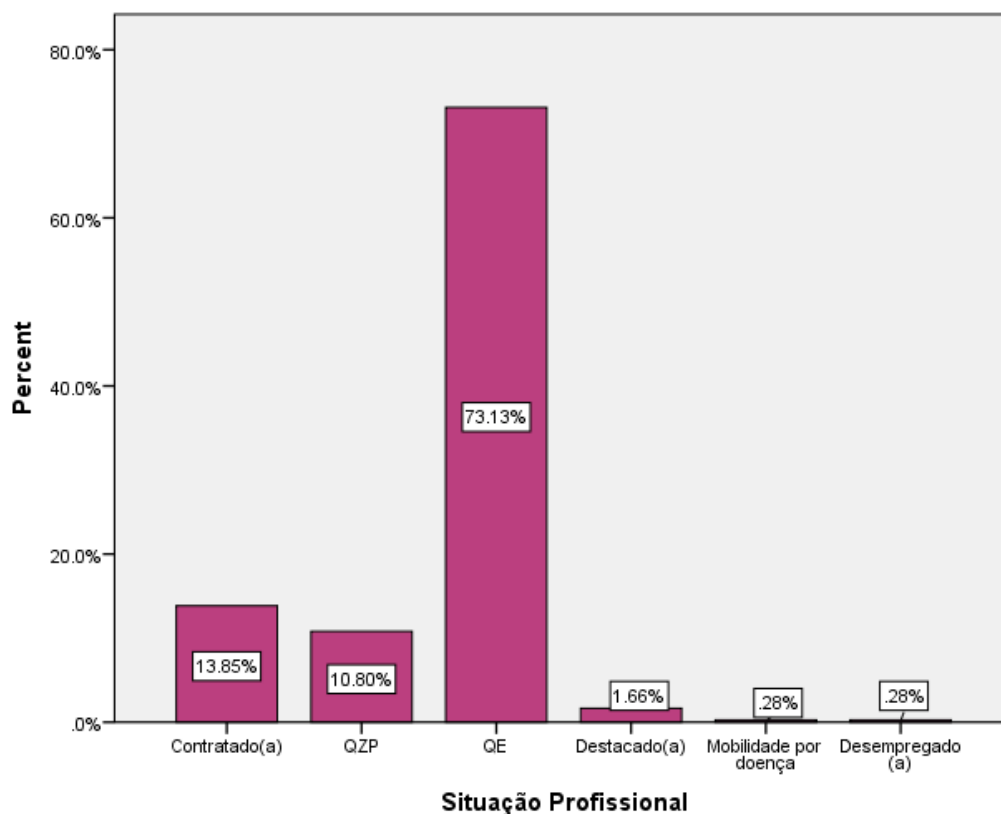


Gráfico 4- Caracterização da situação profissional

No respeitante à situação profissional dos inquiridos é possível observar, no gráfico 4, que a maioria dos inquiridos, correspondente a 73,13%, pertencem ao Quadro de Escola, 13,85% encontram-se Contratados, 10,80% estão afetos a um Quadro de Zona Pedagógica, 1,66% estão Destacados, uma minoria (0,28%) solicitaram Mobilidade por motivos de doença e 0,28% encontram-se Desempregados.

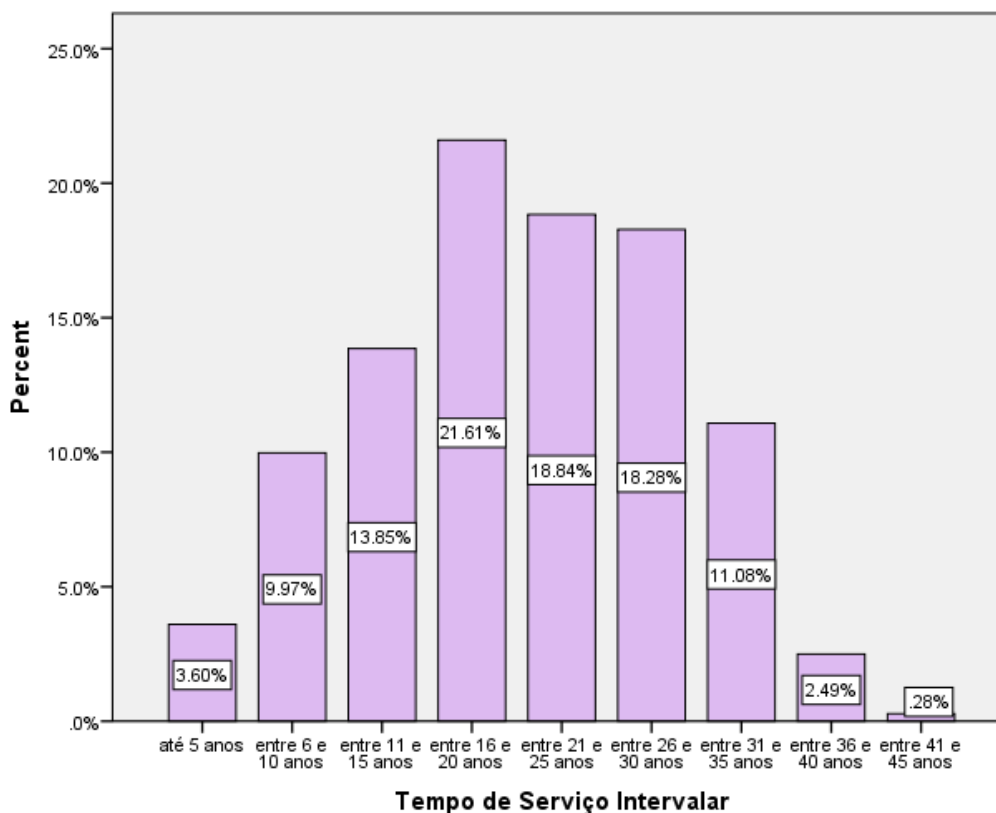


Gráfico 5- Caracterização do tempo de serviço

No gráfico 5 é possível perceber que 21,61% dos inquiridos tem entre 16 e 20 anos de serviço, 18,84% tem entre 21 e 25 anos de serviço, 18,28% tem entre 26 e 30 anos de serviço, 13,85% tem entre 11 e 15 anos de serviço, 11,08% tem entre 31 e 35 anos de serviço, 9,97% tem entre 6 e 10 anos de tempo de serviço, 3,60% tem até 5 anos de serviço, 2,49% tem entre 36 e 40 anos de serviço e 0,28% tem entre 41 e 45 anos de serviço.

Em resumo pode concluir-se que 49% dos inquiridos tem até 20 anos de tempo de serviço enquanto 51% tem mais de 20 anos de tempo de serviço.

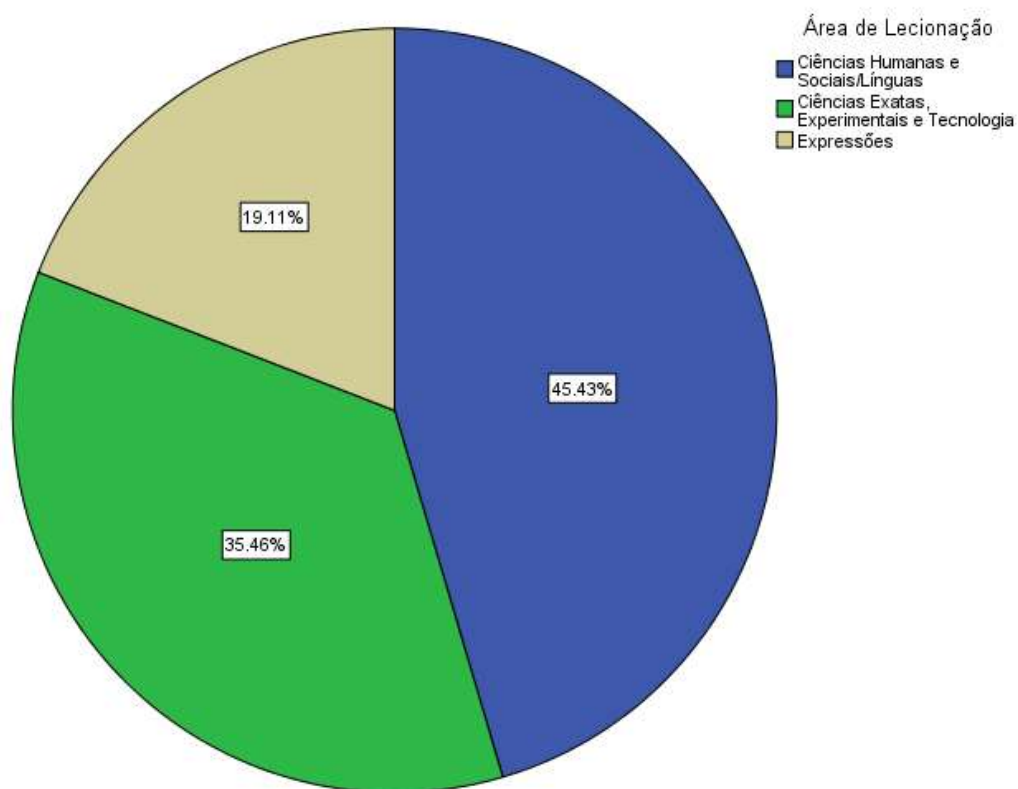


Gráfico 6- Caracterização por área disciplinar

Relativamente à área disciplinar, e de acordo com o gráfico 6, 45,43% dos inquiridos são da área das Ciências Humanas e Sociais e Línguas, 35,46% são da área das Ciências Exatas, Experimentais e Tecnológicas e 19,11% são da área das Expressões.

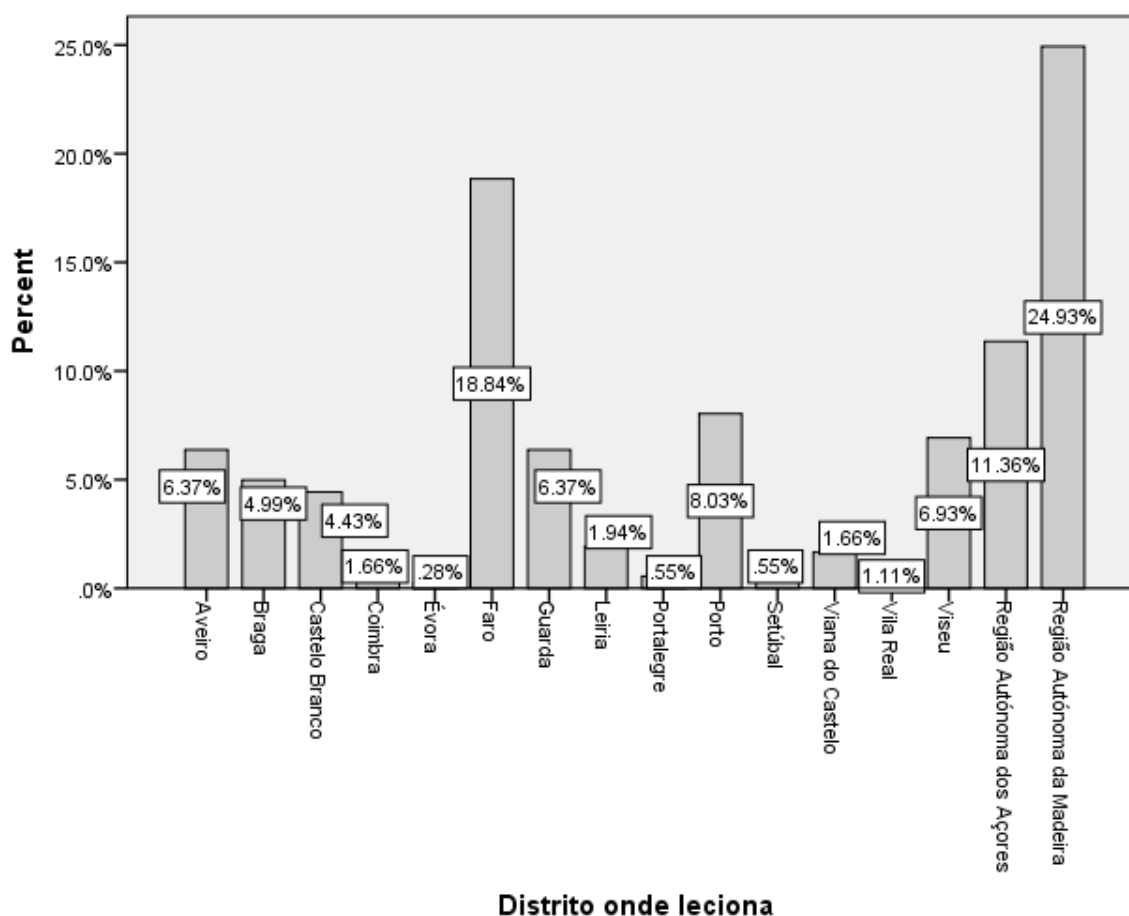


Gráfico 7- Caracterização por distrito

No respeitante à distribuição por distrito é possível verificar através do gráfico 7 que 35,46% pertence ao Norte (que inclui os distritos de Aveiro, Braga, Guarda, Porto, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu), 8,58% pertence ao Centro (que engloba os distritos de Castelo Branco, Coimbra, Leiria e Portalegre) 19,67% pertence ao Sul (que abrange os distritos de Évora, Faro e Setúbal) e 36,29% pertence às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira).

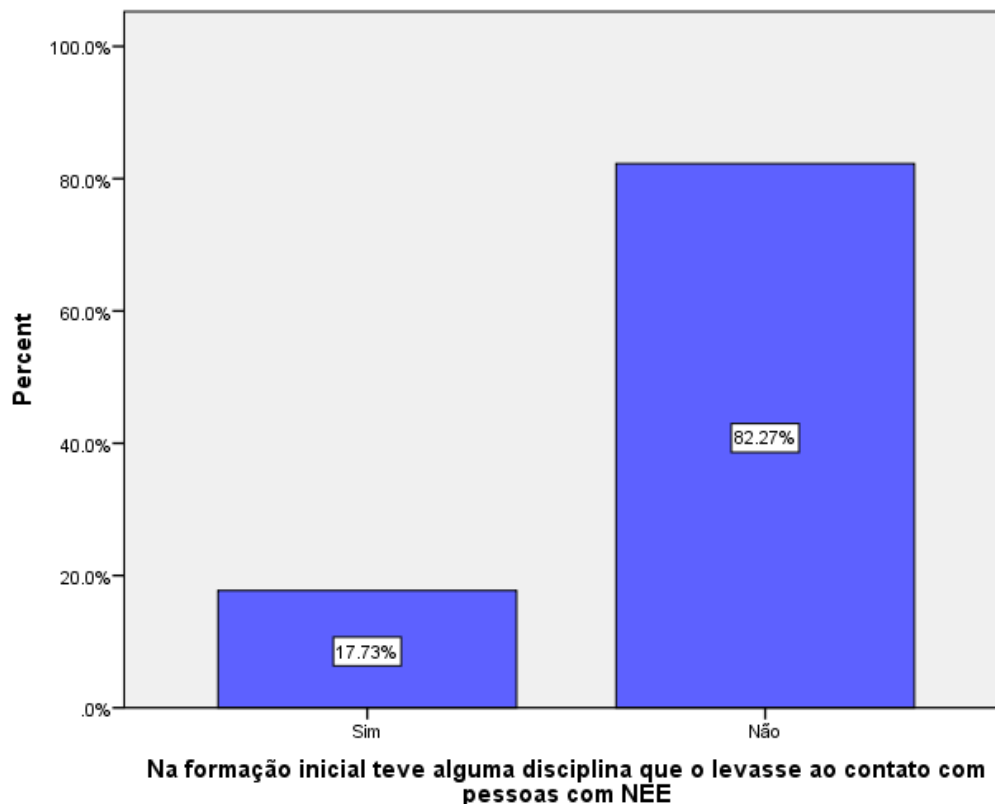


Gráfico 8- Caracterização da existência, na formação inicial, de alguma disciplina que levasse ao contato com pessoas com as NEE

No que concerne à existência, na formação inicial, de alguma disciplina que de levasse ao contato com pessoas com as NEE, 82,27% dos inquiridos na sua formação inicial não tiveram nenhuma disciplina que os levasse ao contato com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), já 17,73% dos inquiridos tiveram uma disciplina, na sua formação inicial que os levasse ao contato com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tal como se pode comprovar no gráfico 8.

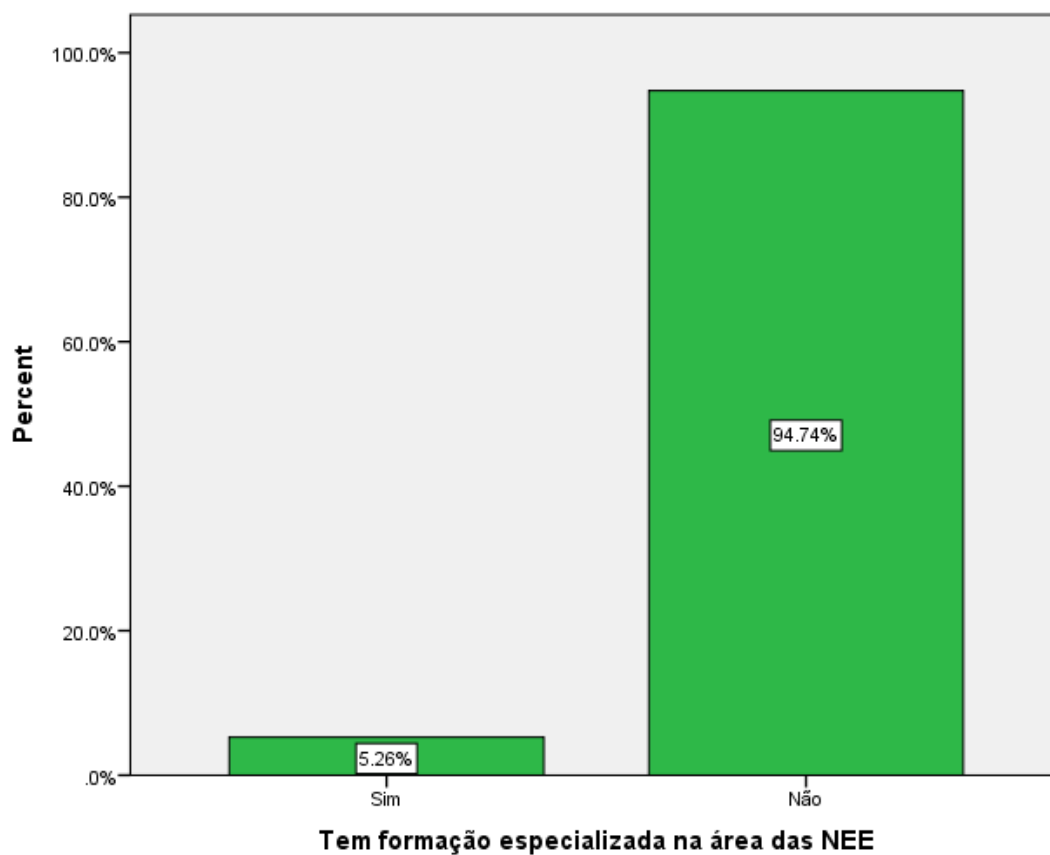


Gráfico 9- Caracterização da formação especializada na área das NEE

No respeitante à formação especializada, 94,74% dos inquiridos não possui formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais comparativamente a 5,26% dos inquiridos que possui formação especializada na área das Necessidades Educativas Especiais (gráfico 9).

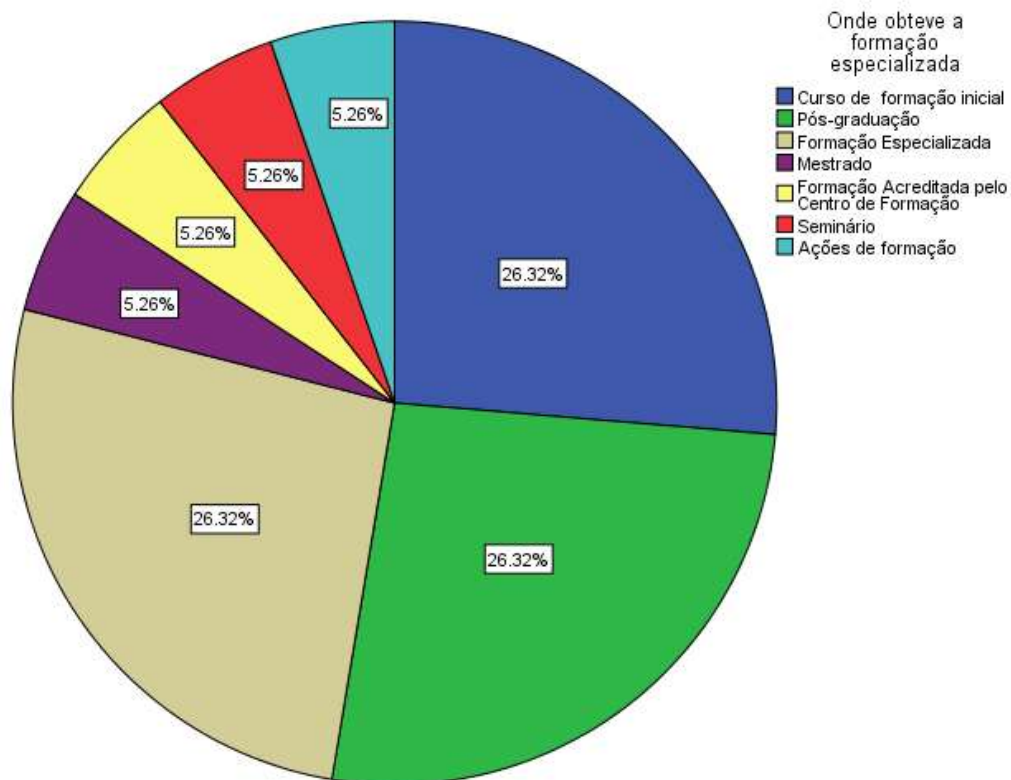


Gráfico 10- Caracterização da obtenção dessa formação especializada

Dos 5,26% inquiridos que possuem formação especializada, do total da amostra, e tal como é possível comprovar através do gráfico 10, 26,32% dos inquiridos dizem ter obtido a sua formação especializada na sua formação inicial, 26,32% dizem ter obtido através de uma Pós-Graduação, ainda 26,32% fizeram formação especializada, 5,26% obtiveram formação especializada através de Mestrado, 5,26% dizem ter obtido formação especializada através de Formação Acreditada pelo Centro de Formação, 5,26% dizem ter obtido formação especializada através de Seminários e 5,26% dizem ter obtido formação especializada através de Ações de Formação.

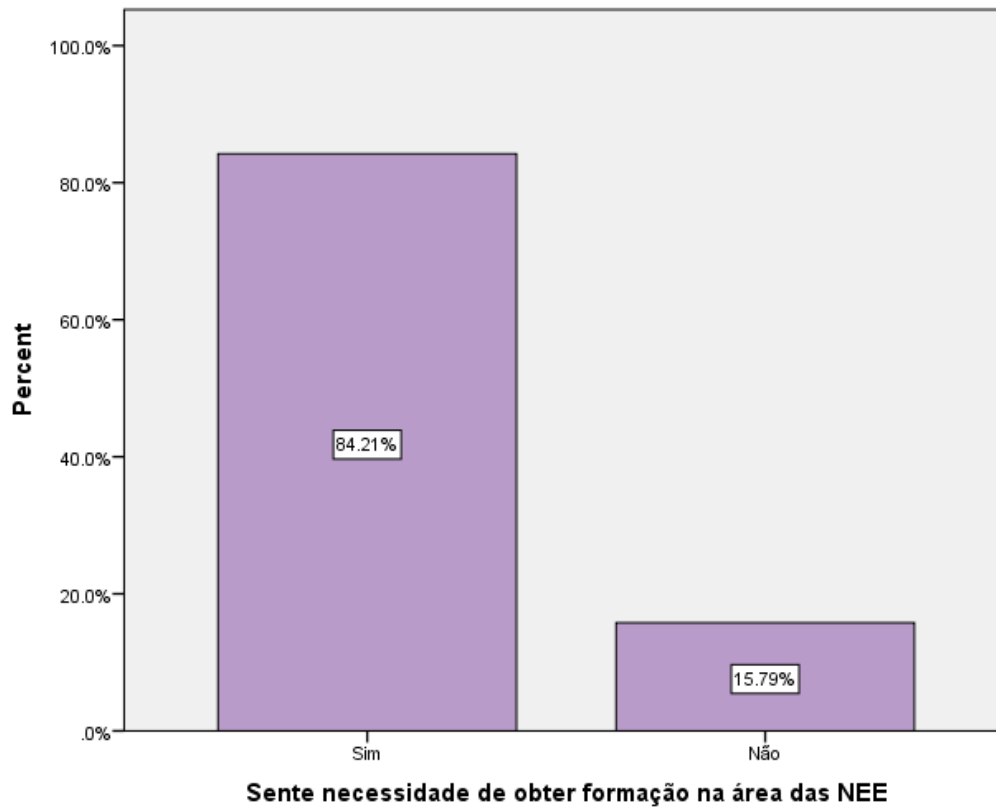


Gráfico 11- Caracterização da necessidade de obtenção de formação na área das NEE

Relativamente à necessidade de obtenção de formação na área das Necessidade Educativas Especiais, 84,21% dos inquiridos sentem necessidade de obter formação na área das NEE e 15,79% não sentem necessidade de obter formação na área das NEE, tal como demonstra o gráfico 11.

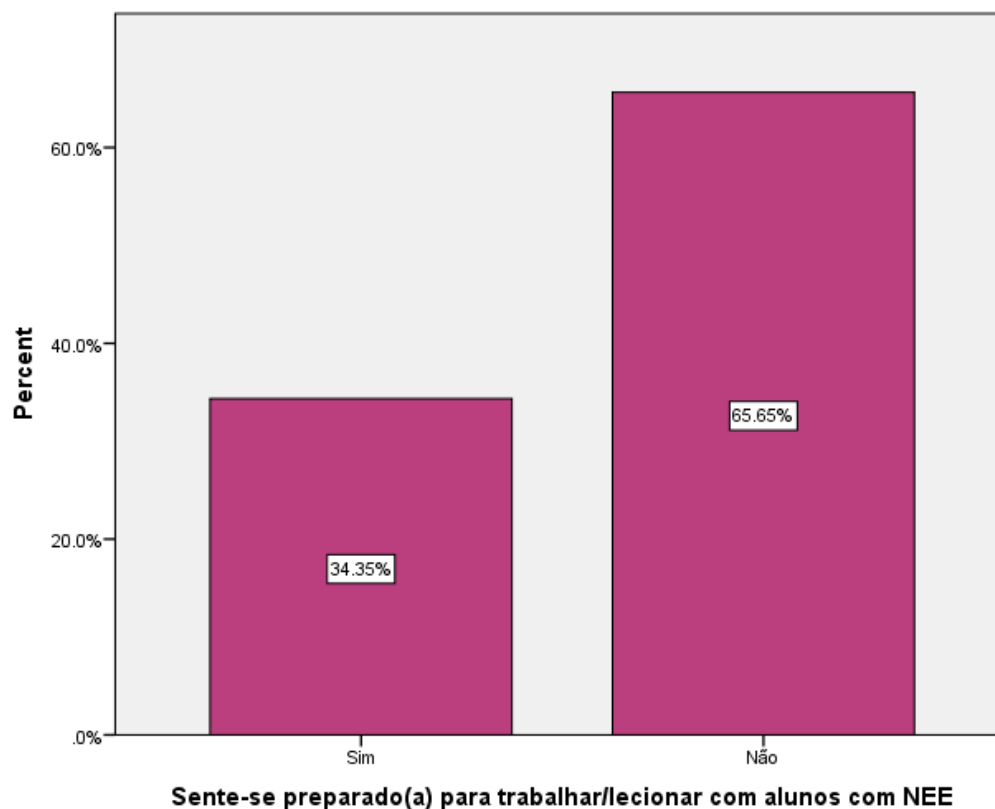


Gráfico 12- Caracterização da preparação na lecionação de alunos com NEE

No que concerne à preparação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, 65,65% dos inquiridos não se sente preparado para trabalhar com alunos com NEE enquanto 34,35% dos inquiridos sentem-se preparados para trabalhar com alunos com NEE, tal como comprova o gráfico 12.

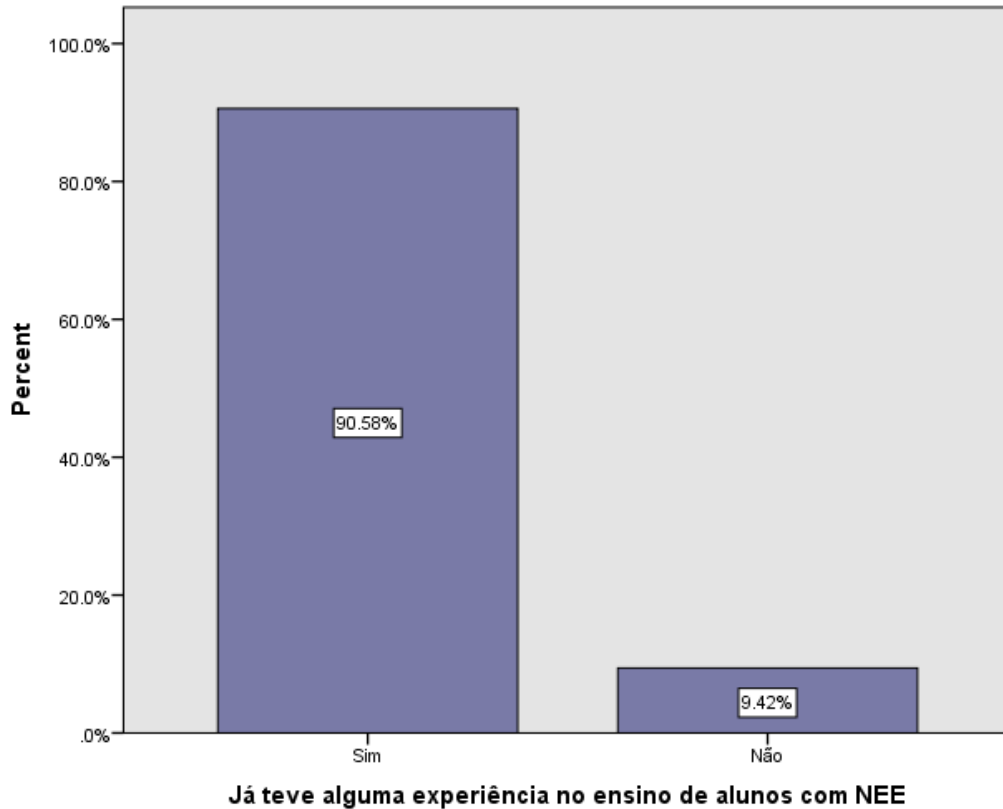


Gráfico 13- Caracterização da experiência no ensino de alunos com deficiência

Pelo gráfico 13 podemos observar que 90,58% dos inquiridos já possuem experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais e 9,42% não tem experiência na lecionação de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

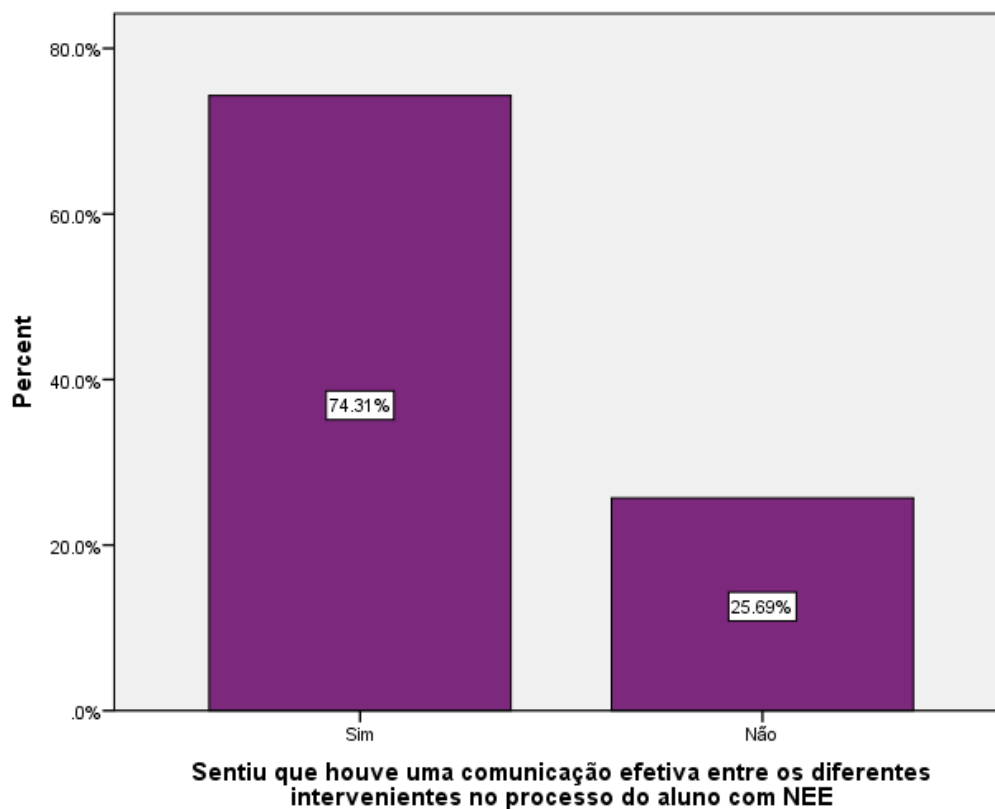


Gráfico 14- Caracterização da comunicação efetiva entre os intervenientes no processo do aluno com NEE

No respeitante à comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com NEE, 74,31% dos inquiridos sentiu que houve uma comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo educativo do aluno, enquanto 25,69% não considera que houve uma comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com Necessidades Educativas Especiais.

3.6. Variáveis

Uma variável pode ser definida como “qualquer característica da realidade que pode tomar dois ou mais valores mutuamente exclusivos. Refere-se ainda a qualquer característica que numa experiência é manipulada, medida ou controlada” (Freixo, 2012, p.202).

3.6.1. definição e caracterização das variáveis.

As variáveis desempenham diferentes funções no processo de investigação. Assim podem ser: variáveis independentes (VI), ou seja, se são manipuladas pelo investigador para que se possam refletir na variável dependente; variáveis dependentes (VD), cujos valores são o resultado das alterações das variáveis independentes; ou podem ser variáveis parasitas (VP), estas devem ter uma atenção muito cuidada por parte do investigador uma vez que a sua presença pode afetar a relação entre as variáveis dependentes e independentes. (Freixo, 2012).

Neste sentido, e tendo em conta as diferentes hipóteses definidas nesta investigação, podemos encontrar as seguintes variáveis:

- ✚ H1 – Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade.

Variável dependente – atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão.

Variável independente – idade.

- ✚ H2- Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço.

Variável dependente – atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão.

Variável independente – tempo de serviço.

Neste estudo existe ainda uma variável moderadora que são todos os professores do ensino secundário a lecionar em Portugal Continental e Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

E como variáveis parasitas existem o género, a situação profissional, as habilitações literárias, a área de lecionação, a situação profissional e a formação em Educação Especial.

Tendo em conta que o processo de investigação se traduz numa sequência de operações, torna-se impreterível transformar as variáveis (conceito abstrato) em formas operacionais. “Operacionalizar as variáveis significa formulá-las numa forma observável e mensurável, convertendo-as em «fatores» disponíveis para serem manipulados, controlados e examinados.” (Freixo, 2012, p.203).

Assim a VD foi operacionalizada através da utilização de uma escala de atitudes adaptada de Ramos Leitão, sobre a Atitude dos Professores face à Inclusão de Alunos com Deficiência (APIAD) de 2011. Sendo caracterizada quanto à métrica como uma variável de intervalo ou razão.

Já as VI foram operacionalizadas através de um questionário de caracterização da amostra construído para este estudo. Sendo caracterizadas quanto à métrica como variáveis ordinais.

3.7. Instrumentos

(...) a avaliação de atitudes e valores requer procedimentos e técnicas que estejam de acordo com a sua natureza e os propósitos da avaliação. A avaliação realiza-se fundamentalmente através da observação (quando se acede às atitudes e aos valores por meio dos comportamentos) e de escalas e questionários (quando se acede às atitudes e aos valores através das respostas dos indivíduos). Em ambos os casos, dispõe-se de técnicas com formato diferentes que permitem adequar a avaliação a contextos e propósitos diferenciados. Em ambos os casos, igualmente, é necessário respeitar as salvaguardas técnicas que garantem que a avaliação se realiza em boas condições (Beraza, 2000, p.95).

Quanto ao método de recolha de dados foi utilizado o inquérito, por ser “um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática.” (...). Em Ciências Sociais é considerado como a forma de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (Carmo & Ferreira, 1998, p.123). Mais precisamente, o inquérito por questionário (Anexo A), de características pessoais, que inclui os seguintes dados:

- ✓ Dados biográficos: Género e Idade;
- ✓ Dados relativos às Habilitações Literárias;
- ✓ Dados relativos à Situação Profissional;
- ✓ Dados relativos ao Tempo de Serviço;
- ✓ Dados relativos ao Grupo Disciplinar;
- ✓ Dados relativos ao Distrito onde leciona;
- ✓ Dados relativos ao contato de pessoas com deficiência na formação inicial;
- ✓ Dados relativos a formação especializada nas NEE;
- ✓ Dados relativos à obtenção da formação especializada nas NEE;
- ✓ Dados relativos à necessidade de obtenção de formação na área das NEE;
- ✓ Dados relativos à preparação para trabalhar/lecionar com alunos com NEE;
- ✓ Dados relativos à experiência no ensino de alunos com NEE;
- ✓ Dados relativos à comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com NEE.

Para medir atitudes e opiniões dos inquiridos, foi adaptado o questionário de APIAD (Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência) de Ramos Leitão (2011) (ver Anexo B) sob forma de escala de atitudes, tipo Likert, por ser uma das escalas mais usadas e que

consiste na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma das cinco posições: *concorda totalmente*, *concorda*, *sem opinião*, *discorda*, *discorda totalmente*. As respostas são seguidamente cotadas, respetivamente com as cotações de +2, +1, 0, -1 e -2, ou com pontuações de 1 a 5. No entanto se a proposição é negativa, a cotação tem de ser invertida. (Carmo & Ferreira, 1998, p.143).

Tendo em conta que não era objetivo desta investigação estudar as atitudes dos professores do ensino secundário face às diferentes deficiências (Deficiência Motora, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Deficiência Mental) apresentadas pelos alunos nas suas salas de aula, optou-se por criar uma única escala onde constam as diferentes afirmações, relativas às atitudes constantes no questionário APIAD (anexo B), mas onde o indagado responderia em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste contexto, esta escala de atitudes é composta por treze afirmações relativas às atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com NEE. Para cada uma das afirmações, os inquiridos deveriam manifestar o seu grau de concordância numa escala de Likert de 5 pontos em que 1 significa que Discorda totalmente; 2, Discorda; 3, Não Concorda Nem Discorda; 4 Concorda; e 5 Concorda Totalmente. Neste contexto, o valor de 5 (cinco) corresponde a práticas que mais se coadunam com a inclusão.

As afirmações encontram-se classificadas em seis dimensões:

- ✓ Dimensão A – Competências dos Professores, que incorpora dois itens: 1 e 4;
- ✓ Dimensão B – Formação dos Professores, que incorpora 3 itens: 11, 12 e 13;
- ✓ Dimensão C - Exigências Adicionais aos Professores, que incorpora 3 itens: 2, 6 e 8;
- ✓ Dimensão D - Vantagens da Inclusão para os alunos com NEE, que incorpora 2 itens: 3 e 7;

- ✓ Dimensão D1 – Vantagens da Inclusão para alunos ditos Normais, que incorpora 2 itens: 5 e 10;
- ✓ Dimensão E – Vantagens da Inclusão, que incorpora 4 itens: 3, 5, 7 e 10;
- ✓ Dimensão F – Atitude Geral dos Professores perante a Inclusão, que incorpora 12 itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 13.

3.8. Procedimentos

Fazer investigação pressupõe a passagem por várias etapas:

definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou questões de investigação, definição da população alvo e escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha (Carmo & Ferreira, 1998, p.213).

Neste sentido, antes de iniciar a investigação foi realizada uma reunião de trabalho com a orientadora Mestre Catarina Silva que se prontificou para orientar nos passos a dar na concretização deste estudo.

De seguida foi necessário efetuar uma revisão da literatura existente sobre o tema a tratar e seguidamente criar um plano de investigação, devidamente estruturado e pormenorizado, onde constassem os objetivos, as hipóteses, a definição das variáveis e os procedimentos a utilizar (Carmo e Ferreira, 1998).

“O processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimentos mas também um processo de planificação e criatividade controlada” (Hill, M. M. & Hill, A., 2009, p.20).

Posteriormente a estas etapas deu-se lugar à adaptação do inquérito por questionário APIAD de Ramos Leitão (2011), que seguidamente foi submetido para validação a dez professores do ensino secundário de diferentes pontos do país e de diferentes grupos disciplinares no sentido de o aferir.

Seguidamente, e durante o mês de janeiro, iniciou-se a etapa de aplicação dos questionários, por via eletrónica, através de uma lista de email pessoal, de uma rede social, e diretamente para os emails dos diretores/diretoras das escolas secundárias de todo o país. Alguns diretores de Agrupamentos de Escola informaram que não procederiam ao reencaminhamento do questionário aos professores do ensino secundário que lecionavam nos seus Agrupamentos de Escolas exigindo a autorização para a realização de inquéritos/estudos de investigação em meio escolar ao abrigo do Despacho n.º15847/2007.

Para garantir a comparabilidade das repostas todos os sujeitos receberam as mesmas instruções de preenchimento na folha de rosto. Todos os docentes envolvidos no estudo foram informados do carácter voluntário do preenchimento e foi garantida a confidencialidade da informação recolhida (Apêndice A).

Posteriormente procedeu-se à recolha, gradual, e por via informática dos questionários durante os meses de fevereiro a abril.

Após este período surgiu uma contingência do foro pessoal e profissional que obrigou à prorrogação do prazo de entrega da dissertação.

Superada a contingência, deu-se início à análise e tratamento dos dados. Para tal houve a necessidade de reunir com a Professora Doutora Maria Manuel para ajuda no tratamento estatístico dos dados. Para tal foi utilizado o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) na versão 19, uma vez que “é um dos mais reconhecidos e utilizados em investigação social” (Baños & Alzina 2004, p.261).

3.9. Tratamento dos dados

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos no estudo foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 19, que permitiu a construção da base de dados do mesmo.

Para a caracterização da amostra foi realizada a estatística descritiva, utilizando-se as medidas de tendência central (média, moda e mediana) e as medidas de dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo) e uma análise percentilica dos dados, recorrendo-se a gráficos de barras e gráficos circulares para a representação dos resultados obtidos.

E para a análise inferencial, da H1 e da H2, foi aplicada uma estatística paramétrica para as variáveis com métrica de intervalo ou razão, utilizado o teste de significância t-Student, teste de diferença de médias, por se estar a comparar dois grupos amostrais independentes, e foi aplicado o teste de Leven, para verificar a homogeneidade na variância. O nível de significância aplicado, para aceitar a hipótese nula, foi de $p \leq 0.05$ (ver Apêndice B e C).

Os pressupostos de normalidade de distribuição e de homogeneidade de variâncias foram testados. A normalidade de distribuição foi aceite de acordo com o teorema do limite central.

4. Resultados

Os dados provenientes dos factos observados no decurso da colheita de dados são analisados e apresentados de forma a facultar uma ligação lógica com o objeto do estudo e do problema proposto, segundo se trate de explorar ou de descrever os fenómenos ou de verificar relações entre variáveis (Freixo, 2012, p.244 e 245).

4.1. Apresentação dos resultados

No que concerne à apresentação dos resultados obtidos, estes serão exibidos em duas etapas.

Na primeira será apresentada a análise global da escala utilizando-se uma estatística descritiva e uma análise percentílica da mesma, que será apresentada na tabela 1. Para um total de 361 inquiridos, a média das atitudes dos professores é de 32.5.

Posteriormente serão apresentadas a testagem das hipóteses através de uma estatística paramétrica com testes de diferença de médias (t-Student para dois grupos amostrais independentes). Para testar a homogeneidade na variância utilizou-se o teste de Leven. O nível de significância utilizado foi de $p \leq 0.05$ para diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 1 - Análise descritiva do total das atitudes dos professores perante a inclusão (medida, mediana, moda, desvio padrão, mínimo e máximo)

	Total das atitudes	Total das atitudes dimensão A	Total das atitudes dimensão B	Total das atitudes dimensão C	Total das atitudes dimensão D	Total das atitudes dimensão D1	Total das atitudes dimensão E	Total das atitudes dimensão F
Média	43.52	6.02	8.45	12.76	6.30	7.14	13.44	40.68
Mediana	44.00	6.00	8.00	13.00	6.00	8.00	14.00	41.00
Moda	44	6	7	15	6	8	15	41
Desvio Padrão	4.960	1.810	2.327	1.924	1.510	1.749	2.826	5.224
Mínimo	25	2	3	3	2	2	4	21
Máximo	57	10	14	15	10	10	20	54

Através da tabela 1 é possível verificar que a atitude geral dos professores do ensino secundário perante a inclusão (dimensão F) se encontra acima da média 40.68 assim como o total das atitudes dos professores do ensino secundário perante a inclusão se encontram acima da média, 43.52.

Para a primeira hipótese de trabalho (H1): “Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade”, definiu-se a seguinte hipótese estatística:

- H01: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos ou mais de 45 anos de idade.”

Tabela 2 - Análise dos resultados referente à Hipótese 1

	Idade	Variância			Teste de Leven		t-Student		
		N	Média	Desvio Padrão	L	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
Total das atitudes	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	43.88 43.15	4.696 5.197	.753	.386	1.387	359	.166
Dimensão A - Competências dos professores	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	6.08 5.97	1.800 1.822	.302	.583	.611	359	.542
Dimensão B - Formação dos Professores	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	8.64 8.28	2.140 2.493	3.181	.075	1.460	359	.145
Dimensão C - Exigências adicionais para os professores	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	12.85 12.66	1.847 1.998	.190	.663	.923	359	.356
Dimensão D - Vantagens da inclusão para alunos com NEE	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	6.26 6.34	1.514 1.510	.000	.989	-.512	359	.609
Dimensão D1 - Vantagens da inclusão para alunos ditos normais	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	7.11 7.17	1.668 1.831	1.104	.294	-.326	359	.744
Dimensão E - Vantagens da inclusão	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	13.37 13.51	2.770 2.886	.541	.463	-.476	359	.635
Dimensão F - Atitude geral dos professores perante a inclusão	até 45 anos mais de 45 anos	180 181	40.94 40.42	4.906 5.524	1.570	.211	.944	359	.346

No que respeita à análise dos resultados no Teste de Leven não se observam diferenças estatisticamente significativas para o total da escala [$L=0.753$; $p=0.386$], bem como para todas as dimensões: A-competências dos professores [$L=0.302$; $p=0.583$], B-formação dos professores [$L=3.181$; $p=0.075$], C-exigências adicionais para os professores [$L=0.190$; $p=0.663$], D-vantagens para os alunos com NEE [$L=0.000$; $p=0.989$], D1-vantagens para os alunos ditos normais [$L=1.104$; $p=0.294$], E-vantagens da inclusão [$L=0.541$; $p=0.463$] e F-atitude geral dos professores perante a inclusão [$L=1.570$; $p=0.211$], logo há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões. Ou seja há homocedasticidade nos resultados, tal como se pode observar através da tabela 2.

Na análise do t-Student também não se observam diferenças estatisticamente significativas (tabela 2), quer no total da escala [$t=1.387$ (359); $p=0.166$], quer nas restantes dimensões: A-competências dos professores [$t=0.611$ (359); $p=0.542$], B-formação dos professores [$t=1.460$ (359); $p=0.145$], C-exigências adicionais para os professores [$t=0.923$ (359); $p=0.356$], D-vantagens da inclusão para os alunos com NEE [$t=-0.512$ (359); $p=0.609$], D1-vantagens da inclusão para os alunos ditos normais [$t=-0.326$ (359); $p=0.744$], E-vantagens da inclusão [$t=-0.476$ (359); $p=0.635$] e F-atitude geral dos professores perante a inclusão [$t=0.944$ (359); $p=0.346$]. Assim, rejeita-se a hipótese nula, uma vez que as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas suas salas de aula não variam consoante a idade (até 45 anos ou mais de 45 anos).

Não obstante, numa análise mais profunda e apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que são os professores até 45 anos de idade que apresentam atitudes mais positivas, no total da escala ($\bar{X}=43.88$) e nas dimensões: A-competência dos professores ($\bar{X}=6.08$), B-formação dos professores ($\bar{X}=8.64$), C-exigências adicionais para os professores ($\bar{X}=12.85$), e F-atitude geral dos professores perante a inclusão ($\bar{X}=40.94$), tal como se pode observar na tabela 2.

Para a segunda hipótese de trabalho (H2): “Existem diferenças nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço”, definiu-se a seguinte Hipótese Estatística:

- H02: “Existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço”.

Tabela 3- Análise dos resultados referentes à Hipótese 2

	Tempo de serviço	Variância			Teste de Leven		t-Student		
		N	Média	Desvio Padrão	L	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)
Total das atitudes	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	43.77 43.27	4.749 5.155	.108	.743	.972	359	.332
Dimensão A - Competências dos professores	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	6.09 5.96	1.829 1.794	.007	.935	.674	359	.501
Dimensão B - Formação dos Professores	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	8.60 8.32	2.146 2.487	2.939	.087	1.159	359	.247
Dimensão C - Exigências adicionais pra os professores	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	12.80 12.71	1.895 1.955	.160	.689	.445	359	.656
Dimensão D - Vantagens da inclusão para alunos com NEE	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	6.23 6.36	1.491 1.530	.171	.679	-.799	359	.425
Dimensão D1 - Vantagens da inclusão para alunos ditos normais	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	7.08 7.20	1.728 1.773	.001	.982	-.602	359	.548
Dimensão E - Vantagens da inclusão	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	13.32 13.55	2.796 2.857	0.87	.768	-.799	359	.425
Dimensão F - Atitude geral dos professores perante a inclusão	até 20 anos mais de 20 anos	177 184	40.81 40.55	4.925 5.507	.781	.377	.481	359	.631

No que respeita à análise dos resultados no Teste de Leven não se observam diferenças estatisticamente significativas para o total da escala [$L=0.108$; $p=0.743$], bem como para todas as dimensões: A-competência dos professores [$L=0.007$; $p=0.935$], B-formação dos professores [$L=2.939$; $p=0.087$], C-exigências adicionais para os professores [$L=0.160$; $p=0.689$], D-vantagens da inclusão para os alunos com NEE [$L=0.171$; $p=.679$], D1-vantagens da inclusão para os alunos ditos normais [$L=0.001$, $p=0.982$], E-vantagens da inclusão [$L=0.870$; $p=0.768$] e F-atitude geral dos professores perante a inclusão [$L=0.781$; $p=0.377$], logo há homogeneidade na variância, quer para o total da escala, quer para todas as dimensões. Ou seja, há homocedasticidade nos resultados, tal como se pode observar através da tabela 3.

Na análise do t-Student também não se observam diferenças estatisticamente significativas (tabela 3), quer no total na escala [$t=0.972$ (359); $p=0.332$], quer nas restantes dimensões: A-competência dos professores [$t=.674$ (359); $p=0.501$], B-formação dos professores [$t=1.159$ (359); $p=0.247$], C-exigências adicionais para os professores [$t=0.445$ (359); $p=0.656$], D-vantagens da inclusão para alunos com NEE [$t=-0.799$ (359); $p=0.425$], D1-vantagens da inclusão para os alunos ditos normais [$t=-0.602$ (359); $p=0.548$], E-vantagens da inclusão [$t=-0.799$ (359); $p=0.425$] e F-atitude geral dos professores perante a inclusão [$t=0.481$ (359); $p=0.631$]. Assim, rejeita-se a hipótese H02, uma vez que as atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com NEE nas suas salas de aula não variam consoante o tempo de serviço que possuem (até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço).

Não obstante, numa análise mais profunda e apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, verifica-se que são os professores que possuem até 20 anos de tempo de serviço que apresentam atitudes mais positivas, no total da escala ($\bar{X}=43.77$), e nas dimensões: A-competências dos professores ($\bar{X}=6.09$), B-formação dos professores ($\bar{X}=8.60$), C-exigências adicionais para os professores ($\bar{X}=12.80$) e F-atitude geral dos professores perante a inclusão ($\bar{X}=40.81$), tal como se pode observar na tabela 3.

4.2. Discussão dos resultados

Na presente investigação os resultados obtidos demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula consoante têm até 45 anos de idade ou mais de 45 anos de idade ou consoante têm até 20 anos ou mais de 20 anos de tempo de serviço, pelo que foram rejeitadas as hipóteses nulas.

Contudo, numa observação mais detalhada, e apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas, é possível verificar que são os professores com idade até 45 anos e com até 20 anos de tempo de serviço que apresentam atitudes mais positivas no total da escala e nas dimensões: A (competência dos professores), B (formação dos professores), C (exigências adicionais para os professores) e F (atitude geral dos professores perante a inclusão).

Estes resultados não corroboram com os dados apresentados na revisão da literatura uma vez que os autores caracterizam as atitudes como dinâmicas uma vez que se alteram com a experiência. Ou seja, era suposto serem os professores com mais experiência de vida (mais de 45 anos de idade) e mais experiência pedagógica (mais de 20 anos de tempo de serviço) que deveriam apresentar atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Não obstante, nos resultados de caracterização da amostra é possível verificar que 90.58% dos inquiridos já teve alguma experiência no ensino de alunos com NEE, e 84.21% dos indagados sente necessidade de obter formação na área nas NEE. No estudo realizado por Carvalho (2011), intitulado “As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência”, aferiu que a experiência no ensino de alunos com deficiência influencia significativamente a atitude dos professores; o contato com pessoas com deficiência durante a formação inicial influencia as atitudes dos professores face às vantagens da inclusão para os alunos com deficiência. Correia (2005) defende, ainda, que o desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão por parte dos professores do ensino regular depende do desenvolvimento de programas de formação para os professores de modo a estes promoverem a aquisição de novas competências de ensino que lhes permitam responder às necessidades educativas de cada criança. Bernardes (2003, citado em Frago & Casal, 2012) corrobora com esta afirmação num estudo que realizou

em que os resultados “indicam que os professores revelam necessidade de realizar formação contínua e de se prepararem tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista psicológico para a inclusão” (p. 34).

Nos resultados do presente estudo também é possível verificar que os professores do ensino secundário, estudados, apresentam uma atitude positiva face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula. Tendo em conta que as “as atitudes influenciam a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular” (Correia, 2005, p.31) estaremos num bom caminho para potenciar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula regulares neste nível de ensino. Não obstante, Rauth (1980, citado em Heward e Orlansky, 1988, citado em Correia, 2005) é menos idealista e num dos estudos afirma que “os professores do ensino regular manifestam uma atitude de “aceitação cautelosa da integração” (p.20).

5. Conclusão

Em investigação educativa há a necessidade de estudar os professores como forma de “saber e conhecer como são os professores, como e porque pensam e atuam de determinada forma e o que é capaz de os fazer mudar” (Forner, 2000, p.42 citado em Puig & Alzina, 2004, p.40).

Foi com base nesta premissa que esta investigação se baseou e pretendeu contribuir para o conhecimento das atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Tendo por base a análise de cada item do questionário aplicado aos docentes do ensino secundário, verificou-se que, no geral, as atitudes dos professores do ensino secundário são positivas face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula.

Dos resultados das duas hipóteses foi possível aferir que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos professores do ensino secundário consoante a idade (até 45 anos ou mais de 45 anos) e o tempo de serviço que possuem (até 20 anos ou mais de 20 anos). Contudo, numa análise mais profunda, é possível observar que são os professores do ensino secundário que têm até 45 anos e que possuem até 20 anos de tempo de serviço que apresentam atitudes mais positivas no total da escala e as atitudes gerais face à inclusão.

Não obstante, estudos até agora realizados afirmam que a inclusão de alunos com NEE na escola regular “não está isenta de problemas e que é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos” (Marchesi, 2001, p.95). A tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser enorme. É necessário difundir a diferença de tratamento de forma inclusiva, eficaz e ética (Rodrigues, 2013).

Neste contexto e sabendo o alargamento da escolaridade obrigatória é ainda relativamente recente, fazendo com que os professores do ensino secundário tivessem apenas três anos letivos (2012/2013, 2013/2014 e o presente ano letivo 2014/2015) para trabalharem com crianças com NEE e tendo em conta que as “atitudes mudam consequentemente quando a pessoa vive e reflete sobre experiências que são incompatíveis com as representações que ela tem da realidade” (Rodrigues, 2013, p.109), de futuro poder-se-ia realizar um mesmo estudo mas utilizando-se um maior número de variáveis

independentes ou, eventualmente, realizar-se um estudo qualitativo, através da realização de entrevistas e/ou a observação das atitudes dos professores do ensino secundário de forma a comparar os dados obtidos nesta investigação. Pois são várias as teorias e os estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, contudo ainda existe um fosso entre a política e a implementação dos consensos filosóficos (Florian, 2003).

Este estudo apresentou limitações que são importantes mencionar, uma vez que influenciam o mesmo.

O facto de se ter utilizado uma escala de atitudes, tipo Likert, não permite aferir se a resposta do indagado corresponde à sua verdadeira atitude ou se tentou transparecer uma boa imagem ou tentou agradar a investigadora. Através da utilização deste tipo de escala também não é possível perceber qual a relevância deste assunto para o sujeito, isto é, se o inquirido deu uma resposta correspondente a uma posição bem estruturada ou foi a primeira vez que se deparou com o tema (9.42% dos inquiridos não tem experiência na leccionação de alunos com NEE). E por fim, também não é possível avaliar, apesar do instrumento de recolha de dados ter sido validado, se o investigado compreende a linguagem em que é formulada a pergunta.

Uma outra limitação do estudo prende-se com o facto de alguns questionários apresentarem falhas no preenchimento e outros pertencerem a professores da Educação Especial (área transversal), o que levou a que alguns destes questionários tivessem de ser ignorados, o que conduziu a uma diminuição considerável da amostra (de 399 questionários respondidos apenas foram utilizados 361). E o facto de alguns diretores de escolas se recusarem a reencaminhar o questionário por alegarem não estar de acordo com o Despacho nº 15847/2007. Uma amostra mais significativa e representativa permitiria, certamente, uma maior validade externa.

Outra limitação do estudo é o facto do questionário aplicado, apesar de testado, não possuir a sua própria validação externa (questionário utilizado em vários estudos na Universidade Lusófona).

A existência de poucos estudos com o mesmo objetivo e população alvo, também limitou o estudo, porque limitou a comparação de resultados com outras investigações realizadas.

E, por fim, outra limitação do estudo relaciona-se com o facto de a amostra ser por conveniência e não permitir a generalização dos resultados.

Tendo em conta que os resultados obtidos revelaram atitudes positivas dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE e tendo em conta que o papel ativo dos professores é um elemento primordial para a eficácia do processo de inclusão (Santos e Paulino, 2006, citado em Fragoso e Casal, 2012), é possível concluir que os resultados são encorajadores, pois as atitudes demonstradas pelos professores potenciam a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

6. Referências bibliográficas

- Alves, M. M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: PsicoSoma.
- Bairrão, J. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o sistema de educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baños, R. V. & Alzina, R. B. (2004). El Análisis Cuantitativo de los Datos. In Alzina R. (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 150-271). Madrid: Level.
- Beja, A. & Miranda, M. J. (2012). *Programa de Treino de Competências Funcionais para crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: PsicoSoma.
- Beraza, M. Z. (2000). O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo, (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrapatoso, M.T.J.P. (2003). *Subsídios da intervenção precoce centrada na família: quais as percepções dos técnicos?* (Dissertação de mestrado em Psicologia). FPCEUP: Porto.
- Carvalho, M. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – O contacto com a deficiência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (s/d). *Avaliação e Intervenção na área das NEE*. Lisboa. Ministério da Educação.

Florian, L. (2003). *Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?*. In Tilstone, C. , Florian, L. & Rose, R., *Promover a Educação Inclusiva* (pp.33-50). Lisboa: Instituto Piaget. (Promoting inclusive practice publicada em 1998).

Fortin, M., Côté J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.

Fragoso, F. M. R. A. & Casal, J. (2012). *Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In Rodrigues, A., Casal, J. e Dias, P. (Org.), *(Com) Textos de Educação Especial*. (pp. 17-37). Ramada: Edições Pedagogo.

Freixo, M. J. V. (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*.(4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Hegarty, S. (2001). *O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios*. In Rodrigues D. (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 79-92) Porto: Porto Editora.

Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

Jiménez, R. B. (1997). *Uma escola para todos: A integração Escolar*. In Bautista, R. (coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro. (Necesidades Educativas Especiales publicada em 1993).

Júri Nacional de Exames (2014). *Norma para Aplicação de Condições Especiais na Realização de Provas e Exames JNE/2014*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Leitão, J. (2010/2011). *A atitude dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – A influência do nível de ensino e grupo disciplinar*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.

Lima, M. (1993). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp. 167-198). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, M. C. S. L. S. (1997). *A educação especial em Portugal*. Edições APPACDM Distrital de Braga.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusiva. In Rodrigues D. (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 95-108) Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2005). *Necessidades educativas especiais*. Ministério da educação, gabinete da ministra. Lisboa.

Ministério da Educação. (2008) Decreto-lei nº3/2008 de 7 Janeiro.

Nielson, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

Picado, L. & Gandra, M. (2012). Educação Especial: por uma escola de, com e para todos. In Rodrigues, A., Casal, J. e Dias, P. (Org.), *(Com) Textos de Educação Especial*. (pp. 11-16). Ramada: Edições Pedagogo.

Prata, M. (2009). *Estudos das ideias e das práticas dos professores do 1º ciclo do ensino básico de inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais*. (Dissertação de mestrado em psicologia). FPCEUP: Porto.

Puig, M & Alzina, R. (2004). Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa. In Alzina R. (Coord), *Metodología de la Investigación Educativa*. (pp. 19-48). Madrid: Lavel.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992, 1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Porfedições.

Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.

Seabra, I.M.M.L. (1999). *Dois professores na sala de aula: um estudo a propósito do apoio educativo em escolas do 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). FPCEUP: Porto.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO: Espanha.

Anexos

Anexo A: Inquérito por questionário aplicado no estudo

Inquérito por Questionário: “As atitudes dos professores do Ensino Secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula”

(Adaptado de APIAD – Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência, Ramos Leitão, 2011)

I – Dados Biográficos

1.1- Género:*

Feminino

Masculino

1.2- Idade:*

_____ anos

1.3- Habilitação Literárias:*

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutoramento

1.4- Situação Profissional:*

- Contratado(a)
- QZP
- QE
- Destacado(a)
- Mobilidade por doença
- Licença sem vencimento
- Outro: _____

1.5- Tempo de Serviço (contabilizado até 31 de agosto de 2013):*

_____ anos

1.6- Grupo Disciplinar que leciona:*

1.7- Distrito onde leciona:*

_____ (Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real, Viseu, R. A. da Madeira, R.A. dos Açores)

II- Dados relativos à formação na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE):

2.1- Na sua formação inicial teve alguma disciplina que o levasse ao contato com pessoas com deficiência?*

Sim Não

2.2- Tem formação especializada na área das NEE?*

Sim Não

2.3- Se respondeu “sim” na questão 2.2 onde/como obteve essa formação?

- Curso de formação inicial
- Profissionalização
- Pós-graduação
- Formação especializada
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro: _____

2.4- Se respondeu “não” na questão 2.2, sente necessidade de obter formação na área das NEE?

Sim Não

2.5- Sente-se preparado(a) para trabalhar/lecionar com alunos com NEE?*

Sim Não

2.6- Já teve alguma experiência no ensino de alunos com deficiência?*

Sim Não

2.7- Se respondeu “sim” na questão 2.6 sentiu que houve uma comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com NEE?

Sim Não

III – A Atitude dos professores face à inclusão de alunos com deficiência:

Seguidamente serão apresentadas um conjunto de afirmações relativas à inclusão de alunos com NEE.

Numa escala de 1 a 5, seleccione a opção de acordo com a sua experiência e o seu grau de concordância, sendo que:*

1- Discordo Totalmente, 2- Discordo, 3- Nem Concordo Nem Discordo, 4- Concordo, 5- Concordo Totalmente:

	1-Discordo Totalmente	2-Discordo	3-Nem concordo nem discordo	4-Concordo	5-Concordo Totalmente
Tenho conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE.					
A inclusão de alunos com NEE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os docentes.					
Na minha disciplina os alunos com NEE aprendem mais quando incluídos nas turmas normais com os seus pares de idade do que se tivessem aulas separadas só para eles.					
Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto de sala de aula, dar resposta às necessidades dos alunos com NEE.					
A inclusão de alunos com NEE, na minha disciplina, é um incentivo à construção de relações de colaboração, solidariedade e ajuda mútua, entre os alunos.					
A inclusão de alunos com NEE nas atividades					

curriculares torna a planificação e preparação de aulas mais difícil e complexa.					
Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos da turma.					
A inclusão de alunos com NEE, na minha disciplina, exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos e, consequentemente, muito do meu tempo.					
Na minha disciplina a inclusão de alunos com NEE perturba o normal funcionamento das aulas.					
A inclusão de alunos com NEE na minha disciplina ajuda, os alunos ditos normais a desenvolver um maior sentido de tolerância.					
Pretendo participar em futuras ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE.					
A minha formação inicial capacitou-me para trabalhar, em conjunto, com alunos com e sem NEE.					
Já participei em ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE.					

Obrigada!

*Questões de resposta obrigatória.

Anexo B: Inquérito por questionário APIAD (Atitudes dos Professores face à inclusão de alunos com deficiência) de Ramos Leitão (2011)

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

Dados Biográficos

Género

Feminino Masculino

Idade

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

Habilitações Literárias

Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação Mestrado Doutoramento

Escola de Formação: _____

Funções, Nível de Ensino e Grupo Disciplinar

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

Grupo Disciplinar: _____

Funções de Gestão ou Coordenação Pedagógica : Sim Não

Experiência Profissional

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

Contacto com a Deficiência

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

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

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

Muito Obrigado pela sua colaboração.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8-Apêndices

Apêndice A: Termo de consentimento livre e informado

Inquérito por Questionário: “As atitudes dos professores do Ensino Secundário face à
inclusão
de alunos com NEE nas suas salas de aula”

**(Adaptado de APIAD – Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com
deficiência, Ramos Leitão, 2011)**

O presente questionário, “As atitudes dos professores do Ensino Secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula”, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação para a realização de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, que é ministrado pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) de Odivelas.

É dirigido apenas a professores do ensino secundário regular. A participação neste questionário é totalmente voluntária e é garantido o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

Lembro que não existem boas ou más respostas nem respostas certas ou erradas. O objetivo é que responda de acordo com a sua opinião e as suas vivências reais para que eu possa conhecer melhor a realidade.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice B: Tratamento descritivo da amostra criado pelo programa SPSS 19.

Statistics														
	Género	Idade	Idade	Idade	Habilitações	Situação	Tempo	Tempo	Tempo	Grupo	Departamento	Área de	Distrito	Distrito
		2	Intervalar		Literárias	Profissional	de	de	de	Disciplinar	Disciplinar	Lecionação	onde	onde
							Serviço	Serviço	Serviço	que			leciona	leciona
							2	2	Intervalar	leciona			2	2
N Valid	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	1.38	46.06	1.50	3.52	2.80	2.65	20.73	1.51	4.55	8.27	2.51	1.74	12.87	2.57
Median	1.00	45.00	2.00	3.00	2.00	3.00	21.00	2.00	5.00	7.00	3.00	2.00	13.00	3.00
Mode	1	44	2	3	2	3	20	2	4	12	3	1	20	4
Std. Deviation	.487	7.704	.501	.837	1.305	.782	8.478	.501	1.717	5.518	1.054	.760	6.504	1.298
Minimum	1	26	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	2	64	2	5	6	7	41	2	9	22	4	3	20	4
Sum	499	16629	542	1270	1009	956	7484	545	1644	2984	906	627	4645	927

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	223	61.8	61.8	61.8
	Masculino	138	38.2	38.2	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Idade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26	1	.3	.3	.3
28	1	.3	.3	.6
29	2	.6	.6	1.1
30	1	.3	.3	1.4
31	3	.8	.8	2.2
32	4	1.1	1.1	3.3
33	4	1.1	1.1	4.4
34	12	3.3	3.3	7.8
35	9	2.5	2.5	10.2
36	10	2.8	2.8	13.0
37	6	1.7	1.7	14.7
38	6	1.7	1.7	16.3
39	18	5.0	5.0	21.3
40	14	3.9	3.9	25.2
41	15	4.2	4.2	29.4
42	18	5.0	5.0	34.3
43	13	3.6	3.6	38.0
44	23	6.4	6.4	44.3
45	21	5.8	5.8	50.1
46	12	3.3	3.3	53.5
47	14	3.9	3.9	57.3
48	14	3.9	3.9	61.2
49	9	2.5	2.5	63.7
50	10	2.8	2.8	66.5
51	13	3.6	3.6	70.1
52	18	5.0	5.0	75.1
53	16	4.4	4.4	79.5
54	17	4.7	4.7	84.2
55	13	3.6	3.6	87.8
56	15	4.2	4.2	92.0
57	13	3.6	3.6	95.6
58	3	.8	.8	96.4
59	4	1.1	1.1	97.5
60	1	.3	.3	97.8
61	3	.8	.8	98.6
62	2	.6	.6	99.2

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

63	1	.3	.3	99.4
64	2	.6	.6	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Idade 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até 45 anos	180	49.9	49.9	49.9
mais de 45 anos	181	50.1	50.1	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Idade Intervalar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid de 26 a 35 anos	37	10.2	10.2	10.2
de 36 a 45 anos	144	39.9	39.9	50.1
de 46 a 55 anos	136	37.7	37.7	87.8
de 56 a 65 anos	44	12.2	12.2	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Habilitações Literárias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Bacharelato	4	1.1	1.1	1.1
Licenciatura	242	67.0	67.0	68.1
Pós-graduação	28	7.8	7.8	75.9
Especialização	6	1.7	1.7	77.6
Mestrado	73	20.2	20.2	97.8
Doutoramento	8	2.2	2.2	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Situação Profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Contratado(a)	50	13.9	13.9	13.9
	QZP	39	10.8	10.8	24.7
	QE	264	73.1	73.1	97.8
	Destacado(a)	6	1.7	1.7	99.4
	Mobilidade por doença	1	.3	.3	99.7
	Desempregado(a)	1	.3	.3	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Tempo de Serviço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	.3	.3	.3
1	1	.3	.3	.6
2	1	.3	.3	.8
3	3	.8	.8	1.7
4	3	.8	.8	2.5
5	4	1.1	1.1	3.6
6	5	1.4	1.4	5.0
7	8	2.2	2.2	7.2
8	8	2.2	2.2	9.4
9	7	1.9	1.9	11.4
10	8	2.2	2.2	13.6
11	9	2.5	2.5	16.1
12	12	3.3	3.3	19.4
13	11	3.0	3.0	22.4
14	8	2.2	2.2	24.7
15	10	2.8	2.8	27.4
16	16	4.4	4.4	31.9
17	10	2.8	2.8	34.6
18	17	4.7	4.7	39.3
19	17	4.7	4.7	44.0
20	18	5.0	5.0	49.0
21	13	3.6	3.6	52.6
22	14	3.9	3.9	56.5
23	12	3.3	3.3	59.8
24	13	3.6	3.6	63.4

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

25	16	4.4	4.4	67.9
26	13	3.6	3.6	71.5
27	16	4.4	4.4	75.9
28	11	3.0	3.0	78.9
29	16	4.4	4.4	83.4
30	10	2.8	2.8	86.1
31	7	1.9	1.9	88.1
32	11	3.0	3.0	91.1
33	14	3.9	3.9	95.0
34	6	1.7	1.7	96.7
35	2	.6	.6	97.2
36	8	2.2	2.2	99.4
39	1	.3	.3	99.7
41	1	.3	.3	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Tempo de serviço 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até 20 anos	177	49.0	49.0	49.0
mais de 20 anos	184	51.0	51.0	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Tempo de Serviço Intervalar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid até 5 anos	13	3.6	3.6	3.6
entre 6 e 10 anos	36	10.0	10.0	13.6
entre 11 e 15 anos	50	13.9	13.9	27.4
entre 16 e 20 anos	78	21.6	21.6	49.0
entre 21 e 25 anos	68	18.8	18.8	67.9
entre 26 e 30 anos	66	18.3	18.3	86.1
entre 31 e 35 anos	40	11.1	11.1	97.2
entre 36 e 40 anos	9	2.5	2.5	99.7
entre 41 e 45 anos	1	.3	.3	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

		Grupo Disciplinar que leciona			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Português	39	10.8	10.8	10.8
	História	25	6.9	6.9	17.7
	Filosofia	23	6.4	6.4	24.1
	Francês	9	2.5	2.5	26.6
	Inglês	21	5.8	5.8	32.4
	Matemática	41	11.4	11.4	43.8
	Física e Química	26	7.2	7.2	51.0
	Informática	31	8.6	8.6	59.6
	Eletrotecnia	4	1.1	1.1	60.7
	Biologia e Geologia	30	8.3	8.3	69.0
	Educação Física	47	13.0	13.0	82.0
	Economia e Contabilidade	17	4.7	4.7	86.7
	Educação Tecnológica	8	2.2	2.2	88.9
	Educação Moral e Religiosa Católica	1	.3	.3	89.2
	Artes Visuais	11	3.0	3.0	92.2
	Português e Francês	2	.6	.6	92.8
	Português e Estudos Sociais/ História	2	.6	.6	93.4
	Educação Visual e Tecnológica	3	.8	.8	94.2
	Latim e Grego	1	.3	.3	94.5
	Espanhol	2	.6	.6	95.0
	Geografia	18	5.0	5.0	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Departamento Disciplinar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências Humanas e Sociais	86	23.8	23.8	23.8
	Línguas	74	20.5	20.5	44.3
	Ciências Exatas, Experimentais e Tecnologia	132	36.6	36.6	80.9
	Expressões	69	19.1	19.1	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Área de Lecionação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ciências Humanas e Sociais/Línguas	164	45.4	45.4	45.4
	Ciências Exatas, Experimentais e Tecnologia	128	35.5	35.5	80.9
	Expressões	69	19.1	19.1	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Distrito onde leciona

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aveiro	23	6.4	6.4	6.4
	Braga	18	5.0	5.0	11.4
	Castelo Branco	16	4.4	4.4	15.8
	Coimbra	6	1.7	1.7	17.5
	Évora	1	.3	.3	17.7
	Faro	68	18.8	18.8	36.6
	Guarda	23	6.4	6.4	42.9
	Leiria	7	1.9	1.9	44.9
	Portalegre	2	.6	.6	45.4
	Porto	29	8.0	8.0	53.5
	Setúbal	2	.6	.6	54.0
	Viana do Castelo	6	1.7	1.7	55.7
	Vila Real	4	1.1	1.1	56.8
	Viseu	25	6.9	6.9	63.7
	Região Autónoma dos Açores	41	11.4	11.4	75.1
	Região Autónoma da Madeira	90	24.9	24.9	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Distrito onde leciona 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Norte	128	35.5	35.5	35.5
	Centro	31	8.6	8.6	44.0
	Sul	71	19.7	19.7	63.7
	Ilhas	131	36.3	36.3	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Statistics

		Na formação inicial teve alguma disciplina que o levasse ao contato com pessoas com NEE	Tem formação especializada na área das NEE	Onde obteve a formação especializada	Sente necessidade de obter formação na área das NEE	Sente-se preparado(a) para trabalhar/lecionar com alunos com NEE	Já teve alguma experiência no ensino de alunos com NEE	Sentiu que houve uma comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com NEE
N	Valid	361	361	19	342	361	361	327
	Missing	0	0	342	19	0	0	34
	Mean	1.82	1.95	3.63	1.16	1.66	1.09	1.26
	Median	2.00	2.00	3.00	1.00	2.00	1.00	1.00
	Mode	2	2	1 ^a	1	2	1	1
	Std. Deviation	.382	.224	2.338	.365	.476	.292	.438
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	2	2	9	2	2	2	2
	Sum	658	703	69	396	598	395	411

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Na formação inicial teve alguma disciplina que o levasse ao contato com pessoas com NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	64	17.7	17.7	17.7
Não	297	82.3	82.3	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Tem formação especializada na área das NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	19	5.3	5.3	5.3
Não	342	94.7	94.7	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Onde obteve a formação especializada

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Curso de formação inicial	5	1.4	26.3	26.3
Pós-graduação	5	1.4	26.3	52.6
Formação Especializada	5	1.4	26.3	78.9
Mestrado	1	.3	5.3	84.2
Formação Acreditada pelo Centro de Formação	1	.3	5.3	89.5
Seminário	1	.3	5.3	94.7
Ações de formação	1	.3	5.3	100.0
Total	19	5.3	100.0	
Missing System	342	94.7		
Total	361	100.0		

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Sente necessidade de obter formação na área das NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	288	79.8	84.2	84.2
	Não	54	15.0	15.8	100.0
	Total	342	94.7	100.0	
Missing	System	19	5.3		
Total		361	100.0		

Sente-se preparado(a) para trabalhar/lecionar com alunos com NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	124	34.3	34.3	34.3
	Não	237	65.7	65.7	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Já teve alguma experiência no ensino de alunos com NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	327	90.6	90.6	90.6
	Não	34	9.4	9.4	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Sentiu que houve uma comunicação efetiva entre os diferentes intervenientes no processo do aluno com NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	243	67.3	74.3	74.3
	Não	84	23.3	25.7	100.0
	Total	327	90.6	100.0	
Missing	System	34	9.4		
Total		361	100.0		

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Statistics

	Tem conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE	A inclusão de alunos com NEE traduz-se em exigências e esforços adicionais para os docentes	Na minha disciplina os alunos com NEE aprendem mais quando incluídos nas turmas normais com os seus pares de idade do que se tivessem aulas separadas só para eles	Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto de sala de aula, dar resposta às necessidades dos alunos com NEE	A inclusão de alunos com NEE, na minha disciplina, é um incentivo à construção de relações de colaboração, solidariedade e ajuda mútua entre os alunos	A inclusão de alunos com NEE nas atividades curriculares torna a planificação e preparação de aulas mais difícil e complexa	Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos da turma	A inclusão de alunos com NEE, na minha disciplina, exige uma atenção especial e individualizada a esses alunos e, consequentemente, muito do meu tempo	Na minha disciplina a inclusão de alunos com NEE perturba o funcionamento das aulas	A inclusão de alunos com NEE, na minha disciplina, ajuda os alunos ditos normais a desenvolver um maior sentido de tolerância	Pretendo participar em futuras ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE	A minha formação inicial capacitou-me para trabalhar, em conjunto, alunos com e sem NEE	Já participei em ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE
N Valid	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361	361
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2.72	4.47	2.78	3.30	3.48	4.05	3.52	4.23	2.84	3.86	3.78	2.03	2.87
Median	3.00	5.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	2.00
Mode	2	5	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	1
Std. Deviation	1.118	.707	1.068	1.028	1.060	.877	.904	.761	1.097	.971	.978	1.042	1.402
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum	983	1615	1003	1192	1257	1462	1270	1528	1024	1321	1357	733	984

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Tem conhecimentos suficientes para ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	52	14.4	14.4	14.4
	Discordo	116	32.1	32.1	46.5
	Nem Concordo Nem	90	24.9	24.9	71.5
	Discordo				
	Concordo	86	23.8	23.8	95.3
	Concordo Totalmente	17	4.7	4.7	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	2	.6	.6	.6
	Discordo	6	1.7	1.7	2.2
	Nem Concordo Nem	15	4.2	4.2	6.4
	Discordo				
	Concordo	134	37.1	37.1	43.5
	Concordo Totalmente	204	56.5	56.5	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	50	13.9	13.9	13.9
	Discordo	88	24.4	24.4	38.2
	Nem Concordo Nem	131	36.3	36.3	74.5
	Discordo				
	Concordo	76	21.1	21.1	95.6
	Concordo Totalmente	16	4.4	4.4	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Sou capaz de ajustar as minhas práticas de forma a, no contexto de sala de aula, dar resposta às necessidades dos alunos com NEE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	25	6.9	6.9	6.9
Discordo	52	14.4	14.4	21.3
Nem Concordo Nem Discordo	98	27.1	27.1	48.5
Concordo	161	44.6	44.6	93.1
Concordo Totalmente	25	6.9	6.9	100.0
Total	361	100.0	100.0	

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

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	25	6.9	6.9	6.9
Discordo	33	9.1	9.1	16.1
Nem Concordo Nem Discordo	95	26.3	26.3	42.4
Concordo	159	44.0	44.0	86.4
Concordo Totalmente	49	13.6	13.6	100.0
Total	361	100.0	100.0	

A inclusão de alunos com NEE nas atividades curriculares torna a planificação e preparação de aulas mais difícil e complexa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	7	1.9	1.9	1.9
Discordo	12	3.3	3.3	5.3
Nem Concordo Nem Discordo	52	14.4	14.4	19.7
Concordo	175	48.5	48.5	68.1
Concordo Totalmente	115	31.9	31.9	100.0
Total	361	100.0	100.0	

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos da turma

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	9	2.5	2.5	2.5
	Discordo	37	10.2	10.2	12.7
	Nem Concordo Nem	111	30.7	30.7	43.5
	Discordo				
	Concordo	166	46.0	46.0	89.5
	Concordo Totalmente	38	10.5	10.5	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	3	.8	.8	.8
	Discordo	5	1.4	1.4	2.2
	Nem Concordo Nem	39	10.8	10.8	13.0
	Discordo				
	Concordo	172	47.6	47.6	60.7
	Concordo Totalmente	142	39.3	39.3	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Na minha disciplina a inclusão de alunos com NEE perturba o normal funcionamento das aulas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	39	10.8	10.8	10.8
	Discordo	106	29.4	29.4	40.2
	Nem Concordo Nem	119	33.0	33.0	73.1
	Discordo				
	Concordo	69	19.1	19.1	92.2
	Concordo Totalmente	28	7.8	7.8	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Apêndice B

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	17	4.7	4.7	4.7
	Discordo	25	6.9	6.9	11.6
	Nem Concordo Nem	75	20.8	20.8	32.4
	Discordo				
	Concordo	191	52.9	52.9	85.3
	Concordo Totalmente	53	14.7	14.7	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

Pretendo participar em futuras ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto, alunos com e sem NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	16	4.4	4.4	4.4
	Discordo	17	4.7	4.7	9.1
	Nem Concordo Nem	79	21.9	21.9	31.0
	Discordo				
	Concordo	175	48.5	48.5	79.5
	Concordo Totalmente	74	20.5	20.5	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

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

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo Totalmente	131	36.3	36.3	36.3
	Discordo	138	38.2	38.2	74.5
	Nem Concordo Nem	51	14.1	14.1	88.6
	Discordo				
	Concordo	32	8.9	8.9	97.5
	Concordo Totalmente	9	2.5	2.5	100.0
	Total	361	100.0	100.0	

As atitudes dos professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula

**Já participei em ações de formação para me sentir mais capaz de ensinar, em conjunto,
alunos com e sem NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo Totalmente	105	29.1	29.1	29.1
Discordo	81	22.4	22.4	51.5
Nem Concordo Nem Discordo	40	11.1	11.1	62.6
Concordo	98	27.1	27.1	89.8
Concordo Totalmente	37	10.2	10.2	100.0
Total	361	100.0	100.0	

Statistics

	Total das atitudes	Total das atitudes da Dimensão A	Total das atitudes da Dimensão B	Total das atitudes da Dimensão C	Total das atitudes da Dimensão D	Total das atitudes da Dimensão D1	Total das atitudes da Dimensão E	Total das atitudes da Dimensão F
N Valid	361	361	361	361	361	361	361	361
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	43.52	6.02	8.46	12.76	6.30	7.14	13.44	40.68
Median	44.00	6.00	8.00	13.00	6.00	8.00	14.00	41.00
Mode	44	6	7	15	6	8	15	41
Std. Deviation	4.960	1.810	2.327	1.924	1.510	1.749	2.826	5.224
Minimum	25	2	3	3	2	2	4	21
Maximum	57	10	14	15	10	10	20	54
Sum	15709	2175	3054	4605	2273	2578	4851	14685

Apêndice C: Tratamento das hipóteses de estudo.**Group Statistics**

Idade 2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total das atitudes	até 45 anos	180	43.88	4.696	.350
	mais de 45 anos	181	43.15	5.197	.386
Total das atitudes da Dimensão A	até 45 anos	180	6.08	1.800	.134
	mais de 45 anos	181	5.97	1.822	.135
Total das atitudes da Dimensão B	até 45 anos	180	8.64	2.140	.159
	mais de 45 anos	181	8.28	2.493	.185
Total das atitudes da Dimensão C	até 45 anos	180	12.85	1.847	.138
	mais de 45 anos	181	12.66	1.998	.148
Total das atitudes da Dimensão D	até 45 anos	180	6.26	1.514	.113
	mais de 45 anos	181	6.34	1.510	.112
Total das atitudes da Dimensão D1	até 45 anos	180	7.11	1.668	.124
	mais de 45 anos	181	7.17	1.831	.136
Total das atitudes da Dimensão E	até 45 anos	180	13.37	2.770	.206
	mais de 45 anos	181	13.51	2.886	.215
Total das atitudes da Dimensão F	até 45 anos	180	40.94	4.906	.366
	mais de 45 anos	181	40.42	5.524	.411

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Total das atitudes	Equal variances assumed	.753	.386	1.387	359	.166	.723	.521	-.302	1.749	
	Equal variances not assumed			1.387	355.754	.166	.723	.521	-.302	1.748	
Total das atitudes da Dimensão A	Equal variances assumed	.302	.583	.611	359	.542	.116	.191	-.258	.491	
	Equal variances not assumed			.611	358.982	.542	.116	.191	-.258	.491	
Total das atitudes da Dimensão B	Equal variances assumed	3.181	.075	1.460	359	.145	.357	.245	-.124	.838	
	Equal variances not assumed			1.461	351.496	.145	.357	.244	-.124	.838	
Total das atitudes da Dimensão C	Equal variances assumed	.190	.663	.923	359	.356	.187	.203	-.211	.585	
	Equal variances not assumed			.923	357.120	.356	.187	.203	-.211	.585	
Total das atitudes da Dimensão D	Equal variances assumed	.000	.989	-.512	359	.609	-.081	.159	-.394	.232	
	Equal variances not assumed			-.512	358.976	.609	-.081	.159	-.394	.232	
Total das atitudes da Dimensão D1	Equal variances assumed	1.104	.294	-.326	359	.744	-.080	.184	-.423	.302	
	Equal variances not assumed			-.326	356.250	.744	-.080	.184	-.423	.302	
Total das atitudes da Dimensão E	Equal variances assumed	.541	.463	-.476	359	.635	-.142	.298	-.727	.444	
	Equal variances not			-.476	358.552	.635	-.142	.298	-.727	.444	

Group Statistics

Tempo de serviço 2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total das atitudes	até 20 anos	177	43.77	4.749	.357
	mais de 20 anos	184	43.27	5.155	.380
Total das atitudes da Dimensão A	até 20 anos	177	6.09	1.829	.137
	mais de 20 anos	184	5.96	1.794	.132
Total das atitudes da Dimensão B	até 20 anos	177	8.60	2.146	.161
	mais de 20 anos	184	8.32	2.487	.183
Total das atitudes da Dimensão C	até 20 anos	177	12.80	1.895	.142
	mais de 20 anos	184	12.71	1.955	.144
Total das atitudes da Dimensão D	até 20 anos	177	6.23	1.491	.112
	mais de 20 anos	184	6.36	1.530	.113
Total das atitudes da Dimensão D1	até 20 anos	177	7.08	1.728	.130
	mais de 20 anos	184	7.20	1.773	.131
Total das atitudes da Dimensão E	até 20 anos	177	13.32	2.796	.210
	mais de 20 anos	184	13.55	2.857	.211
Total das atitudes da Dimensão F	até 20 anos	177	40.81	4.925	.370
	mais de 20 anos	184	40.55	5.507	.406

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total das atitudes	Equal variances assumed	.108	.743	.972	359	.332	.508	.522	-.519	1.535
	Equal variances not assumed			.974	358.331	.331	.508	.521	-.518	1.533
Total das atitudes da Dimensão A	Equal variances assumed	.007	.935	.674	359	.501	.128	.191	-.247	.503
	Equal variances not assumed			.673	357.787	.501	.128	.191	-.247	.504
Total das atitudes da Dimensão B	Equal variances assumed	2.939	.087	1.159	359	.247	.284	.245	-.198	.765
	Equal variances not assumed			1.162	354.852	.246	.284	.244	-.198	.764
Total das atitudes da Dimensão C	Equal variances assumed	.160	.689	.445	359	.656	.090	.203	-.308	.489
	Equal variances not assumed			.446	358.980	.656	.090	.203	-.308	.489
Total das atitudes da Dimensão D	Equal variances assumed	.171	.679	-.799	359	.425	-.127	.159	-.440	.186
	Equal variances not assumed			-.799	358.935	.425	-.127	.159	-.440	.186
Total das atitudes da Dimensão D1	Equal variances assumed	.001	.982	-.602	359	.548	-.111	.184	-.473	.252
	Equal variances not assumed			-.602	358.933	.548	-.111	.184	-.473	.251
Total das atitudes da Dimensão E	Equal variances assumed	.087	.768	-.799	359	.425	-.238	.298	-.823	.347
	Equal variances not assumed			-.800	358.890	.424	-.238	.298	-.823	.347
Total das atitudes da Dimensão F	Equal variances assumed	.781	.377	.481	359	.631	.265	.551	-.818	1.347
	Equal variances not assumed			.482	357.120	.630	.265	.549	-.818	1.345