



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio
Cognitivo-Motor

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO RELATIVAMENTE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

Ana Ribeiro Ferreira

Lisboa

Julho de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

**Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor**

**AS ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO RELATIVAMENTE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
NO ENSINO REGULAR**

Ana Ribeiro Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Dr. Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva

Lisboa
Julho de 2012

RESUMO

O presente estudo propõe-se caracterizar as atitudes dos docentes do ensino básico do 1.º ciclo relativamente à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) nas escolas regulares. Pretendemos identificar a opinião destes docentes face à inclusão dos alunos com N.E.E., quanto às competências, capacidades e comportamentos destes alunos, procurando verificar se existem diferenças nas atitudes dos docentes em três zonas distintas de Portugal, a saber: Funchal, Porto e Lisboa.

Procedemos a uma revisão da literatura para clarificar determinados conceitos, tais como: Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.); educação inclusiva/inclusão; crenças e atitudes e representações sociais dos professores.

Optámos por um estudo de natureza quantitativa. Elaborámos questionários escritos para recolha de dados pessoais e profissionais numa primeira parte, e de atitudes numa segunda parte. A amostra é constituída por um total de cento e oitenta e seis (186) professores que leccionam nas três zonas mencionadas acima, estando os indivíduos da amostra divididos da seguinte forma: cinquenta e cinco (55) professores pertencem a escolas do Funchal, setenta e três (73) pertencem a escolas do Porto e, por fim, os restantes cinquenta e oito (58) pertencem a escolas de Lisboa.

O objectivo do estudo consiste em conhecer quais as variáveis que influenciam as atitudes dos professores face à inclusão, tentando relacionar, por exemplo, a idade, o sexo ou os anos de serviço com as atitudes mais ou menos favoráveis apresentadas pelos docentes das escolas.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais (NEE), educação inclusiva, atitudes dos professores.

ABSTRACT

Through this dissertation we want to characterize the attitudes of the Elementary School teachers for the inclusion of special-needs children in regular schools. We want to identify the opinion of these teachers face the inclusion of students with special educational needs, regarding the skills, capabilities and behaviors of these students, looking to see if there are differences in the attitudes of teachers in three distinct areas of Portugal, namely: Funchal, Porto and Lisbon.

We have made a review of the literature to clarify certain concepts, such as: Special Educational Needs; inclusive education/inclusion; beliefs and attitudes and social representations of teachers.

We have chosen for a quantitative study. We have written questionnaires to collect personal data and professional information in the first part of it, and attitudes in a second part. The sample of persons that we used consists of a total of one hundred and eighty-six (186) teachers who teach in the three areas mentioned above, and is divided as follows: fifty five (55) teachers that belong to schools of Funchal, seventy-three (73) that belong to schools of Porto and, finally, the remaining fifty-eight (58) that belong to Lisbon schools.

The porpuse of the study consists in knowing what are the variables that influence the attitudes of teachers towards inclusion, and we tried to relate, for example, age, gender or years of service with more or less favourable attitudes presented by teachers of the schools.

Keywords: Special Educational Needs, Inclusive Education, teachers' attitudes.

Dedico aos meus pais pelo apoio constante e por me incentivarem na busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo foi possível com o contributo de muitos envolvidos e, portanto, não poderia deixar de destacar todos aqueles que cooperaram na elaboração deste trabalho. Deste modo, os meus agradecimentos vão para:

- o meu orientador, Prof. Dr. Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva, a quem muito agradeço por todo o apoio e capacidade de sugerir as melhores alterações a este trabalho;

- os professores de 1.º ciclo do ensino básico das escolas do Funchal, do Porto e de Lisboa que participaram nesta investigação;

- os directores e coordenadores das escolas envolvidas, pela sua autorização, contributo e disponibilidade em ajudar e aceder às minhas solicitações;

- o meu namorado, a minha família e os meus amigos, pela paciência, apoio e força que me deram e por me terem ajudado a ser aquilo que sou hoje.

A todos, muito obrigada!

Num mundo melhor, os deficientes deixarão... felizmente, de existir. E deixaremos de ser piedosos para com eles. E deixaremos de os considerar <<diferentes>>, como se, dessa forma, achássemos que, ao chamá-los assim, respeitaremos mais essas crianças. E passaremos a perceber que, por dentro, as crianças a quem chamamos deficientes são... iguais a nós. Têm lágrimas com cloreto de sódio e choram da mesma forma (mesmo quando choram para dentro). Sofrem como nós (mesmo quando mascaram a mais profunda solidão de indiferença, de negligência, de "burrice", ou do mais depauperado "amor próprio". Desejam ser felizes mesmo que, "(quando se olham no espelho ou sentem o modo como outros as olham) percebam que as pessoas bonitas que desejam jamais (jamais!) serão suas. Só que, ao contrário de nós (que, tantas vezes, exigimos ter tudo...), as crianças a quem chamamos deficientes gostavam só (!) de ter autonomia para correrem, para rirem, para dizerem <<não gosto de ti!>> (sem o medo de perderem que, como amor... mas como dor, lhes dá o melhor de si, como se nunca tivessem o direito de se insurgirem seja contra quem for, começando por quem mais gosta de si). As crianças (ditas) deficientes só desejariam acreditar no pai natal. E terem, pela mão dele – ou doutros, que seja – todos os seus sonhos do mundo, mesmo quando Deus, para elas pareça ter tirado férias.

(...) Num mundo melhor, os professores e os auxiliares educativos das crianças ditas diferentes não-de ser o melhor exemplo para todos os professores. E não-de ser tomados como a prova da humanidade, da bondade, da criatividade e da paixão que dentro de um professor também pode existir."

Eduardo Sá (2007)

Índice de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A – Escala original de Larrivee e Cook | 145 |
| Anexo B – Escala traduzida por Garcia e Alonso..... | 147 |

Índice de Apêndices

| | |
|---|-----|
| Apêndice A – Questionário de atitudes entregue nas escolas..... | 150 |
| Apêndice B – Autorização da Direcção Regional da Educação | 154 |
| Apêndice C – Autorizações dos Conselhos Executivos das Escolas do Funchal | 155 |
| Apêndice D – Autorizações das Direcções de Agrupamento das Escolas do Porto .. | 159 |
| Apêndice E – Autorizações das Direcções de Agrupamento das Escolas de Lisboa | 170 |

Índice de gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Faixas etárias dos inquiridos | 70 |
| Gráfico 2 – A idade dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 71 |
| Gráfico 3 – Percentagem dos professores consoante o sexo | 72 |
| Gráfico 4 – O sexo dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 72 |
| Gráfico 5 – O tempo de serviço dos inquiridos | 73 |
| Gráfico 6 – O tempo de serviço dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 74 |
| Gráfico 7 – O número de professores de acordo com a situação profissional..... | 75 |
| Gráfico 8 – A situação profissional dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 76 |
| Gráfico 9 – O tempo de serviço com crianças com N.E.E dos inquiridos. | 77 |
| Gráfico 10 – O tempo de serviço com crianças com N.E.E. e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 78 |
| Gráfico 11 – A habilitação profissional dos inquiridos | 79 |
| Gráfico 12 – A habilitação profissional e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 79 |
| Gráfico 13 – Percentagem de professores com e sem formação em N.E.E..... | 80 |
| Gráfico 14 – A formação na área da Educação Especial e as médias das atitudes obtidas nos questionários..... | 81 |
| Gráfico 15 – A formação em Necessidades Educativas Especiais por áreas..... | 82 |
| Gráfico 16 – O conhecimento dos inquiridos sobre a legislação | 83 |
| Gráfico 17 – O conhecimento da legislação e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 83 |
| Gráfico 18 – Percentagem de professores com e sem alunos com N.E.E. nas turmas actuais..... | 84 |
| Gráfico 19 – A existência de alunos com N.E.E. e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 85 |
| Gráfico 20 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais presentes nas turmas dos inquiridos | 86 |
| Gráfico 21 – Percentagem dos inquiridos em relação ao apoio técnico científico | 87 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 22 – O apoio técnico-científico e as médias das atitudes obtidas nos questionários | 88 |
| Gráfico 23 – Filosofia Geral da Integração (Madeira)..... | 93 |
| Gráfico 24 – A conduta na sala de aula do aluno com N.E.E. (Madeira)..... | 94 |
| Gráfico 25 – Problemas inerentes ao funcionamento da classe (Madeira)..... | 94 |
| Gráfico 26 – Desenvolvimento académico dos alunos com necessidades educativas especiais (Madeira) | 95 |
| Gráfico 27 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E. (Madeira) ... | 96 |
| Gráfico 28 – Filosofia Geral da Integração (Porto)..... | 101 |
| Gráfico 29 – A conduta na sala de aula do aluno com N.E.E. (Porto) | 102 |
| Gráfico 30 – Problemas inerentes ao funcionamento da classe (Porto) | 102 |
| Gráfico 31 – Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E. (Porto) | 103 |
| Gráfico 32 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E.(Porto)..... | 104 |
| Gráfico 33 – Filosofia Geral da Integração (Lisboa)..... | 108 |
| Gráfico 34 – Conduta na sala de aula do aluno com N.E.E. (Lisboa)..... | 109 |
| Gráfico 35 – Problemas inerentes ao funcionamento da turma (Lisboa) | 109 |
| Gráfico 36 – Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E. (Lisboa) | 110 |
| Gráfico 37 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E. (Lisboa).... | 111 |

Índice de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE da Ajuda..... | 89 |
| Tabela 2: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE da Nazaré | 90 |
| Tabela 3: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE de São Martinho..... | 91 |
| Tabela 4: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE do Tanque – Santo António | 92 |
| Tabela 5: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Júlio Saúl-Dias | 98 |
| Tabela 6: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Frei João | 99 |
| Tabela 7: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Flávio Gonçalves... | 100 |
| Tabela 8: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento João Villaret | 105 |
| Tabela 9: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento N.º1 de Loures | 106 |
| Tabela 10: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Avelar Brotero | 107 |
| | |
| Tabela 11 – Comparação de médias das atitudes e faixas etárias..... | 112 |
| Tabela 12 – Comparação de médias das atitudes face ao sexo dos inquiridos | 113 |
| Tabela 13 – Comparação de médias das atitudes face ao tempo de serviço dos inquiridos | 114 |
| Tabela 14 – Comparação de médias das atitudes face à situação profissional dos inquiridos | 115 |
| Tabela 15 – Comparação de médias das atitudes face ao tempo de serviço com N.E.E. dos inquiridos | 116 |
| Tabela 16 – Comparação de médias das atitudes face à habilitação profissional dos inquiridos | 116 |
| Tabela 17 – Comparação de médias das atitudes face à formação em N.E.E. dos inquiridos | 117 |
| Tabela 18 – Comparação de médias das atitudes face ao conhecimento da legislação dos inquiridos | 118 |
| Tabela 19 – Comparação de médias das atitudes face à presença de alunos com N.E.E. na turma dos inquiridos..... | 119 |
| Tabela 20 – Comparação de médias das atitudes face ao apoio técnico recebido pelos inquiridos | 119 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 21 – tabela de pontuação comparativa entre escolas..... | 120 |
| Tabela 22 – tabela de pontuação comparativa (Filosofia Geral de Integração) | 122 |
| Tabela 23 – tabela de pontuação comparativa (Conduta na sala de aula do aluno com N.E.E.) | 123 |
| Tabela 24 – tabela de pontuação comparativa (Problemas inerentes ao funcionamento da classe) | 124 |
| Tabela 25 – tabela de pontuação comparativa (Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E.) | 125 |
| Tabela 26 – tabela de pontuação comparativa (Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais)..... | 126 |
| Tabela 27 – resultados comparativos entre as quatro escolas por grupos de questões..... | 127 |

Índice

| | |
|--|------|
| ÍNDICE DE ANEXOS..... | 8 |
| ÍNDICE DE APÊNDICES | 9 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 10 |
| ÍNDICE DE TABELAS..... | 12 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 21 |
| 2. Ser-se diferente | 22 |
| 2.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais | 22 |
| 2.2. Da Exclusão à integração Escolar..... | 24 |
| 2.2.1. Da integração à Inclusão | 28 |
| 2.2.2. O Futuro da Educação Especial em Portugal..... | 31 |
| 2.3. A ATITUDE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 37 |
| 2.3.1. Conceito de atitude | 37 |
| 2.3.2. Representações sociais | 41 |
| 2.3.3. A avaliação das atitudes | 4455 |
| 2.3.4. As atitudes e representações sociais dos docentes | 48 |
| 3. O PROBLEMA | 53 |
| 3.1. Enquadramento do problema..... | 54 |
| 3.2. Objectivos do estudo | 55 |
| 3.3. Formulação das Hipóteses | 56 |
| 3.4. Importância do Estudo | 57 |
| 4. METODOLOGIA | 59 |
| 4.1. Tipo de Estudo..... | 60 |
| 4.2. Definição das Variáveis..... | 60 |

| | |
|--|-----|
| 4.3. Instrumento de Trabalho | 61 |
| 4.4. Participantes | 64 |
| 4.4.1. Selecção e Definição da Amostra | 64 |
| 4.4.2. Caracterização Geral da Amostra | 65 |
| 4.5. Procedimento..... | 65 |
| 4.6. Tratamento dos Dados..... | 67 |
| | |
| 5. RESULTADOS | 69 |
| 5.1. Apresentação e Análise dos Resultados | 70 |
| 5.1.1. A variável idade | 70 |
| 5.1.2. A variável sexo..... | 70 |
| 5.1.3. A variável tempo de serviço | 70 |
| 5.1.4. A variável situação profissional | 74 |
| 5.1.5. A variável tempo de serviço com crianças com NEE..... | 76 |
| 5.1.6. A variável habilitação profissional | 78 |
| 5.1.7. A variável formação em NEE | 80 |
| 5.1.8. A variável conhecimento da legislação | 82 |
| 5.1.9. A variável existência de alunos com NEE na turma actual | 84 |
| 5.1.10. A variável apoio técnico-científico | 87 |
| 5.1.11. As Escolas Básicas do 1. Ciclo do Funchal..... | 88 |
| 5.1.12. As Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Porto | 96 |
| 5.1.13. As Escolas Básicas do 1.º Ciclo de Lisboa..... | 104 |
| 5.2. Interpretação dos resultados..... | 112 |
| | |
| 6. CONCLUSÃO | 128 |
| 6.1. Limitações do estudo | 135 |
| 6.2. Futuros Trabalhos..... | 136 |
| | |
| 7. Referências Bibliográficas..... | 139 |

1. INTRODUÇÃO

1.Introdução

Optámos por um trabalho quantitativo (com a aplicação de questionários por inquérito a professores do ensino básico) não só pelo facto de pertencermos ao ensino básico¹, mas também porque nos parece crucial determinar qual a atitude que os professores têm relativamente a estas crianças, uma vez que todas as nossas atitudes, mais ou menos preconceituosas, mais ou menos negativas, se reflectem sempre nos nossos comportamentos, muitas das vezes discriminatórios.

Tendo em conta que um dos projectos do nosso Ministério é integrar de forma inclusiva os alunos com N.E.E. no ensino regular, é natural que os professores do ensino básico comecem a contactar mais com estes alunos, não tendo, por vezes, qualquer formação, experiência ou mesmo predisposição para tal. Foi este motivo que nos levou a escolher este tema, pois um professor que se sente *obrigado* a trabalhar com uma criança diferente, que não sente preparação nem formação ou desconhece de todo a problemática em redor das necessidades educativas especiais, nunca poderá ser um bom professor para um aluno especial.

Como tão bem disse Eduardo Sá (2007), num mundo ideal, (isto é, num mundo onde a escola é verdadeiramente inclusiva) os professores e os auxiliares educativos das crianças ditas diferentes hão-de ser a prova da humanidade, da bondade, da criatividade e da paixão que dentro de um professor também pode existir. São de facto, os professores o verdadeiro motor para a inclusão das crianças com N.E.E.

Falar de escola inclusiva implica olhar para escola como um lugar que oferece à diversidade dos alunos a possibilidade de crescer e aprender, respeitando-os, aceitando e potencializando as duas diferenças. No entanto, apesar de tradicionalmente se pensar nas Necessidades Educativas Especiais apenas para os portadores de deficiências, devemos considerar que todos os alunos têm Necessidades Educativas Específicas, exigindo por isso, adaptações curriculares, diversificação de práticas e estratégias pedagógicas, construção de aprendizagens significativas, a adaptação de instrumentos didácticos. Tal exige uma grande mudança nas mentalidades dentro e fora das escolas, ainda que indubitavelmente este se deva fazer, em primeiro lugar, no interior de cada

¹ Docente do grupo 110 (1.º Ciclo)

profissional, pois é este o grande motor de funcionamento das escolas. Afinal, as escolas são feitas por pessoas e para pessoas, pelo que é por aqui que se deve iniciar o caminho para a inclusão.

Não significa, no entanto, que a escola seja um espaço fechado sobre si próprio e que não sofre influências nem influencie o exterior; esta é, claramente, um micro sistema que espelha e traduz as mentalidades na sociedade em geral, mas é também ela própria formadora das mentalidades que irão compor a sociedade no futuro. Tal situação reflecte-se numa via em dois sentidos em que sociedade influencia a escola e a escola influencia a sociedade, facto que veio sendo verificado na história da Educação Especial. Graças à mudança de mentalidades dentro e fora da escola relativamente às crianças especiais, pudemos verificar uma evolução na legislação nesta área o que se traduziu também numa grande mudança nas atitudes e comportamentos relativamente a estes alunos. É, por isso, crucial perceber o caminho realizado em termos de mentalidades e atitudes relativamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Não podemos deixar de alertar para o facto de no nosso estudo surgir tanto o conceito de inclusão e integração, na medida em que no próprio questionário utilizado surgia o termo “integração”, no entanto, é sempre utilizado no verdadeiro sentido inclusivo, já que acreditamos que o futuro da Educação Especial passa indubitavelmente pela construção da escola democrática, da escola de todos e para todos. No entanto, é óbvio que subjacente ao conceito de inclusão se encontra o princípio de integração, segundo o qual as crianças são inseridas no espaço escolar e incluídas nesse meio, a partir do esforço de toda a comunidade educativa no sentido de formar bons alunos, pessoas e cidadãos.

Ora, a questão ou o problema central sobre o qual nos debruçámos no nosso estudo é a de saber se existem diferenças significativas nas atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com N.E.E. consoante os seguintes factores: a idade, o sexo, o tempo de serviço, a situação profissional, o tempo de serviço com crianças com N.E.E., a habilitação profissional, a formação na área de N.E.E., o conhecimento da legislação actual, a existência de alunos com N.E.E. na turma actual, o apoio técnico-científico, as escolas onde leccionam; pareceu-nos uma questão cuja resposta seria essencial para a efectivação da inclusão na medida em que é o docente o grande potenciador da mesma.

Assim, o trabalho começa com um enquadramento teórico centrado de definição conceptual, após uma pequena introdução da história e da evolução da educação especial. Para entendermos as recentíssimas mudanças na Educação Especial é importante fazermos uma breve resenha histórica, desde o momento da segregação até ao momento da inclusão. Esta perspectiva histórica permite-nos também estabelecer qual foi a atitude, ao longo do tempo, relativamente às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, desde a vergonha conduzindo a actos completamente inumanos até à permissão na integração ou efectiva aceitação na inclusão.

Seguidamente, torna-se essencial delimitar bem o conceito de atitude que iríamos aplicar no nosso estudo pelo que recorreremos à área competente, a Psicologia Social. Complementarmente ao estudo do conceito de atitude, debruçamo-nos também sobre a noção de representação social, de forma a percebermos em que medida esta está ligada com atitude individual: mostraremos que as representações sociais englobam as atitudes pois estas consistem na dimensão avaliativa das nossas representações e que, em última instância, são elas que afectam e conduzem o nosso comportamento.

Não basta saber o que são as atitudes e representações sociais, mas também como as poderemos avaliar, pelo que faremos uma síntese das investigações mais significativas dentro da área das atitudes dos docentes. Dos vários estudos e investigações que iremos citar e nas quais nos iremos basear, pode-se concluir que existiam diferenças significativas nas atitudes dos docentes face à inclusão das crianças com N.E.E., e que estas mesmas atitudes são fulcrais para o sucesso da integração/inclusão destes alunos. Daí considerarmos de extrema importância identificarmos as atitudes dos docentes das nossas escolas, na medida em que os professores são essenciais na construção da escola democrática e inclusiva.

Consequentemente, considerámos essencial aplicar um questionário de atitudes em vinte e seis (26) escolas de forma a procedermos a uma comparação entre as atitudes dos docentes e podermos também perceber se existe alguma diferença com alguma relevância nas atitudes dos professores dessas mesmas escolas.

O trabalho em si e o seu tema bem como objectivo central servem uma necessidade formativa e profissional, na medida em que a reflexão sobre esta temática permite uma sensibilização para a importância da inclusão das crianças com N.E.E..

Assim, o nosso trabalho encontra-se estruturado em seis partes distintas:

A introdução (capítulo 1), onde enquadramos a problemática, apresenta conceitos centrais e é onde estruturamos o trabalho.

O enquadramento teórico (capítulo 2), está subdividido em duas partes, da exclusão à integração escolar (ponto 2.1) e a atitude e as representações sociais (ponto 2.2). No primeiro ponto faremos uma breve passagem na história da educação especial em Portugal, que permitiu a passagem do paradigma da exclusão para o da inclusão, sempre atendendo à particularidade da Educação Especial em Portugal. Na segunda parte procuramos definir o conceito de atitude, fazendo uma síntese das múltiplas perspectivas teóricas, de forma a tornar mais claro como poder ser realizada a difícil tarefa de avaliar atitudes. Recorremos também ao conceito de representação social pois está intimamente relacionado com o conceito de atitude, como veremos.

No enquadramento do problema e na metodologia (capítulo 3 e 4 respectivamente) desenvolvemos a problemática em estudo, apresentado o problema, o campo de questionamento, definição de objectivos de investigação, contextualização de ambas as instituições, abordamos as questões metodológicas e os procedimentos adoptados.

Os resultados são apresentados no capítulo 5, sendo analisados e discutidos os dados obtidos pela aplicação do questionário à amostra de docentes sobre o tema em estudo – as atitudes dos docentes do ensino básico do 1.º ciclo relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A conclusão (no capítulo 6) resume as questões essenciais do trabalho, os resultados alcançados, as limitações do estudo e ainda algumas propostas para futuros trabalhos que decorrem também das limitações deste mesmo estudo.

Finalmente no capítulo 7 é apresentada a bibliografia e, por fim, os anexos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. Ser-se diferente

2.1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais

Até aos anos 60 não se utilizava a expressão *necessidades educativas especiais*, mas antes o termo *deficiência*, o que nos remetia automaticamente para a questão de saber como educar estas crianças; geralmente considerava-se tarefa impossível o que remetia estas crianças automaticamente para a segregação e exclusão escolar. Ora, de acordo com Madureira (2003), as necessidades educativas especiais são precisamente aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas.

Como é natural, indivíduos com capacidades mais reduzidas ou com limitações mentais ou físicas não apareceram apenas agora, mas existem desde sempre. Desde a sua origem que a sociedade tem de lidar com estes indivíduos ainda que durante muito tempo a solução tenha sido, precisamente não lidar, isto é, não assumir essas diferenças relativamente a um padrão subjectivo de normalidade. Este desprezo e indiferença que vigorou até meados do século XX já se verificava na Idade Média. Na altura uma criança com qualquer deficiência é encarada como inferior ou inútil desprovido de humanidade pelo que era apedrejada ou mesmo morta, como se tivesse cometido um qualquer crime. Mais tarde são simplesmente alojados em hospitais, prisões ou ainda em asilos, numa tentativa, como referimos de não ter de lidar com o problema. Dá-se, então, a infeliz segregação pois considerava-se que estas crianças não eram educáveis.

Mais tarde alguns pedagogos e investigadores mostram que estas crianças podem e devem ser educadas, assumindo-se então essa tarefa, mas entende-se ainda, até aos anos 60 do século passado, que essa educação deve ser feita em paralelo com o ensino das pessoas ditas normais, do ensino regular. Não se ultrapassa, por isso, a segregação, havendo uma separação nítida entre o aluno com deficiência (o aluno do ensino especial) e o aluno sem deficiência (o aluno do ensino regular).

A partir dos anos 60 surge então uma “febre” integrativa com uma série de movimentos que proclamam alguns ideais democráticos, anti-discriminatórios e anti-segregativos: surge em 1959 a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais em 1968. De acordo com o princípio VI, fica marcado na história que o deficiente mental tem direito a uma educação apropriada às suas capacidades, limitações e potencialidades num ambiente escolar próprio para o efeito. Surge, então, a ideia de integração.

O conceito de integração surge, no sistema educativo português, a partir do estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 /Lei nº 46/86 de 14 de Outubro). Até este momento o ensino regular funcionava em total paralelo pedagógico com o ensino especial, sendo que inclusivamente o Ministério da Educação apenas se ocupa do ensino regular e o ensino especial, porque se dedicava a crianças deficientes, era uma preocupação da Segurança Social, que segregava estas crianças em instituições.

A história está marcada por esta segregação das crianças com deficiência em institutos e asilos, como por exemplo o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos em Lisboa em 1822, o Asilo de Cegos de Nª Sª da Esperança em Castelo de Vide no ano de 1863, o Asilo Escola António Feliciano de Castilho em 1888 ou, mais tarde, em 1912 a primeira escola de “anormais”, a Colónia Agrícola de S. Bernardino, inaugurada na Casa Pia de Lisboa. Qualquer uma destas instituições se baseava ainda na ideia do deficiente como alguém que sai fora do normal pelo que o asilo seria a melhor solução.

Mais tarde, em 1915 é criado Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1941, sendo que este último se ocupava das crianças com deficiência mental e física orientando-as e coordenando os serviços, distribuindo essas crianças por instituições adequadas às suas deficiências e fiscalizando a sua educação. Em 1942, este Instituto é integrado no Ministério da Educação. Em 1946, surgem as primeiras classes especiais junto das escolas primárias, mas só a partir de 1974 começa a ser incrementada a educação especial integrada no sistema educativo geral, com a criação de divisões de ensino especial e as 1.ªs equipas de educação especial (apesar de surgirem cerca de 1970, só serão reconhecidas em 1988). Até 1982 este ensino especial apenas se destina aos alunos com deficiências motoras ou

sensoriais que eram capazes de seguir o currículo normal (o ensino regular não se adaptava ao aluno deficiente, este é que tinha de se adaptar), os restantes eram inseridos em escolas de educação especial, pelo que ainda se mantinha parcialmente a prática segregativa (Correia, 1999).

Com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, surge então a nomenclatura (de acordo com o Warnock Report) de necessidades educativas especiais para designar as crianças com problemas escolares. Analisando o art.º 17.º - 1.º, aparece o objectivo de proporcionar uma recuperação social e educativa aos alunos com N.E.E. devido a deficiências físicas e mentais, a partir de currículos e programas adaptados às suas características específicas de deficiência (art.º 18.º - 4.º).

Contudo, a Educação Especial é, segundo a lei de bases que é vaga relativamente a este assunto, é uma modalidade específica que se rege por disposições especiais. Só em 1991 surgiria a regulamentação legal para a Educação Especial com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que vem substituir o Decreto-Lei n.º 17554 de 1977.

2.2. Da Exclusão à integração Escolar

Numa abordagem social e histórica da deficiência, podemos distinguir as atitudes face à diferença em quatro grandes períodos, de acordo com a literatura existente. São eles designados por Lowdenfeld (cit. por Pereira, 1984), como as fases da separação, protecção, emancipação e integração do deficiente.

Deste modo, nas sociedades antigas era comumente observado o infanticídio em circunstâncias de “anormalidade” nas crianças. Constatamos também na época de 900 a.C. a eliminação das crianças consideradas “fracas”, deficientes ou portadoras de malformações por parte dos Espartanos. Da mesma forma, os Atenienses abandonavam-nas em locais ermos, ao passo que os Romanos as consideravam motivo de diversão no seio do grupo/família (Correia, 1999).

Na Idade Média verificamos o aumento do número de asilos, hospícios, cadeias e hospitais, instituições para onde eram destinados os seres humanos catalogados com “anormalidades”. A origem desta anormalidade era atribuída pela Igreja a causas sobrenaturais, considerando-se que estas crianças se encontravam possuídas pelo demónio, espíritos maléficos ou eram produto de pecado, sendo, por essa razão, submetidas a práticas de exorcismo.

As mudanças no despotismo, ignorância e rejeição destes tempos remotos ocorreram a partir dos escritos filosóficos e educacionais de Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês que inspirou muitos outros autores através da obra “O Bom Selvagem” que instaurou uma nova forma de olhar para a criança enquadrando-a na sociedade com um lugar e papel próprios.

Quanto à fase de protecção, esta é iniciada, segundo Jimenez (1997), nos princípios do Século XIX por toda a Europa. Sofrendo influência do modelo médico, assiste-se ao processo de institucionalização de pessoas deficientes, pois encarava-se que a educação deveria decorrer em instituições especializadas que oferecessem uma resposta mais adequada às necessidades específicas de cada caso.

No fundo, as preocupações eram essencialmente centradas nos aspectos médico-terapêuticos, descurando-se o aspecto social.

Neste sentido, foram criadas as escolas especiais para cegos e surdos e, no final do séc. XIX, para deficientes mentais. Mais concretamente em Portugal, por volta de 1823, surgiu o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos integrados posteriormente em 1924 na Casa Pia de Lisboa.

Foram sendo gradualmente introduzidas nestas instituições algumas preocupações de ordem educativa, ou seja, procurou-se proporcionar competências de carácter repetitivo e tarefas de carácter manual e ocupacional. Até meados do Séc. XX, podemos afirmar que as pessoas com deficiência eram alvo de segregação social e restringidas dos seus direitos e oportunidades.

Com o avanço do conhecimento das ciências sociais e humanas compreendeu-se que o desenvolvimento humano não dependia apenas dos factores orgânicos e intrínsecos ao

sujeito, mas também de factores ambientais e interacção do sujeito com os diversos ambientes.

Foi neste sentido que os sistemas de educação especial que retiravam a criança do seu meio natural começaram a ser contestados e, por volta dos anos 60/70, surge nos Estados Unidos um movimento de descontentamento dos pais para com o modelo de educação especial vigente até então.

Esta manifestação trouxe como resultado favorável a introdução na legislação de diferentes países o direito à educação, sempre que possível, das crianças com *handicap* nas escolas regulares. Desta forma, as crianças passam a ser agrupadas em categorias de acordo com o diagnóstico elaborado pelas entidades competentes, com vista a organizar uma “resposta adequada” a cada grupo de crianças. Caracteriza-se esta fase por um apoio que é prestado em salas próprias e por uma intervenção centrada no aluno, através do auxílio de técnicos e professores. De acordo com estes pressupostos, cabe ao professor da turma uma maior ou menor intervenção segundo o grau ou tipo de integração que é pretendido. O problema reside no facto de ainda não existirem grandes mudanças ao nível curricular e ao nível das estratégias pedagógicas aplicadas, uma vez que o apoio é ministrado fora da sala de aula, deslocando a criança do restante grupo (Correia, 1999).

Nos anos 70 e 80 ocorrem mudanças legislativas nos Estados Unidos e no Reino Unido que, conseqüentemente, fazem surgir o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Uma dessas mudanças surge com a aprovação da *Public Law 94-142 – Education of Handicaped Children*, que defende que todas as crianças deficientes devem ser educadas no ambiente menos restrito possível, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para todas. Por outro lado, o Warnock Report (1978) contempla também uma nova filosofia para a escola, abandonando a categorização e valorizando as necessidades e direitos dos indivíduos com deficiência, introduzindo-se então o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*.

Este conceito de N.E.E. refere-se então aos factores capazes de intervir no processo educativo, sendo que “a special education need may take various forms: there may be need for provision of special means of access to the curriculum, through, for example, special equipment or specialised teaching techniques or need for a modified curriculum;

or there may be need for particular attention to the social structure and emotional climate in which education is taking place” (Warnock Report, 1978, p.3).

Neste relatório são ainda diferenciadas três formas de integração, a saber: a integração local (ocorre quando as classes especiais são organizadas em escolas regulares); a integração social (caracteriza as situações de convívio nos espaços comuns na escola); e, por fim, a integração funcional (acontece quando as actividades educacionais realizadas pelas crianças se associam à classe regular).

Assim, a partir da década de 60 começamos a assistir um processo lento de preocupação crescente com a inclusão de alunos com N.E.E., dando-se algumas mudanças significativas, ainda que estas mudanças sejam ainda no sentido da presença e permanência física da criança na escola e na classe regular (sentido integrador), mesmo sem o devido acompanhamento que caracteriza a inclusão.

Resumindo, podemos então enunciar quatro fases na evolução da educação especial (Caldwell (1973) citado por Serra (2002)):

A primeira fase, até 1940, caracteriza-se pela existência de instituições e asilos onde as crianças e jovens com deficiência eram isolados da sociedade em geral, e agrupados de acordo com o tipo de deficiência. Predominam as organizações privadas, sobretudo nos centros urbanos.

A segunda fase, principia na década de 40, caracteriza-se pelas primeiras experiências de integração no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, onde os alunos com problemas de aprendizagem frequentam classes especiais e são orientados por professores especializados. Mais tarde, na década de 60, surgem programas destinados a crianças e jovens com deficiência visual e auditiva integrados em escolas regulares. Vigora o modelo médico-psicológico que categoriza os alunos segundo a sua deficiência.

A terceira fase, após o 25 de Abril de 1974, dão-se passos mais largos para a integração, com o estabelecimento de direitos ao ensino para todos bem como a igualdade de oportunidades na formação escolar, associado ainda ao direito à diferença, à solidariedade e justiça social, começando a delinear-se os princípios que conduzirão ao

ideal de escola inclusiva. É nesta altura que, através do Warnock Report, se divulga o conceito de necessidades educativas especiais.

A quarta fase inicia-se em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde são consagrados os princípios da educação para todos, numa perspectiva de igualdade de direitos e oportunidades. Esta fase é importante na medida em que responsabiliza a escola regular pela educação dos alunos com N.E.E.. É também um marco a Declaração de Salamanca pelo estabelecimento de princípios de Escola para Todos.

Tendo em conta as recentes alterações educativas na educação especial e na escola portuguesa, quem sabe, será provável que no futuro possamos referir uma quinta fase nesta área da educação.

2.2.1. Da integração à Inclusão

O modo como a sociedade foi encarando as pessoas com deficiência sofreu grandes alterações ao longo da história, desde a exclusão do início do século passado e à segregação que levou a movimentos de contestação, conduzindo aos ideias de integração.

Ora, segundo Correia (1997), o princípio de integração exige um processo de mudança da escola regular e também da educação especial, para que a criança com N.E.E. usufrua de uma educação que considere as suas necessidades específicas e os seus interesses.

Isto significa que a diversificação de respostas deve ser uma realidade, algo contemplada no sistema em cascata de Deno (1970, cit. por Correia, 1997), baseado no princípio de avaliação positiva, de forma a identificar áreas fortes do potencial educativo da criança e evitando a categorização negativa. Independentemente do nível em que a criança é colocada, pretende-se sempre que evolua para o nível superior.

São 7 os níveis da cascata de Deno (cit. por Correia, 1997):

- Nível 1 – Atendimento na classe regular, recorrendo o professor a serviços de apoio e dirigindo o programa de intervenção;
- Nível 2 – Atendimento na classe regular, mas o aluno recebe apoio directo do professor de educação especial, sendo o programa de intervenção dirigido pelos dois;
- Nível 3 – Atendimento na classe regular e na sala de apoio, sendo também o programa de intervenção dirigido pelos dois professores;
- Nível 4 – Atendimento na sala de apoio a tempo inteiro, sendo portanto o programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial;
- Nível 5 – Frequência de escola especial, sendo o programa elaborado por especialistas;
- Nível 6 – Atendimento no domicílio, sendo o programa também elaborado por especialistas;
- Nível 7 – Atendimento em instituições especializadas (como hospitais e lares). Quando os objectivos são alcançados a criança deve evoluir para um meio mais integrador.

Como vemos o modelo de Deno estabelece como objectivo máximo o nível 1, onde a integração é uma realidade, sendo que cada nível deve permitir a evolução da criança para o nível imediatamente acima.

A lei promulgada em 1975, a *Public Law 94-14*, nos Estados Unidos, e anteriormente referida, determina que deve ser estabelecida para a criança com N.E.E. alternativa menos restritiva possível, além de ser necessário:

- a existência de uma resposta educativa para todas as crianças e jovens deficientes;
- que a criança deficiente possa permanecer, durante o processo educativo, junto dos seus colegas não deficientes o máximo de tempo possível;
- que estas crianças devam ter ao seu dispor a mesma variedade de programas da escola disponíveis às restantes crianças;
- a existência e implementação de uma Programa Educativo Individual (P.E.I.) para qualquer criança com N.E.E., que requeira uma intervenção educativa especializada.

Como vemos, estes princípios, essenciais para ultrapassar o momento segregativo na Educação Especial, estabelecem princípios integrativos, essenciais para evoluir para a inclusão.

Entre 7 e 10 de Junho de 1994 decorreu em Salamanca uma conferência donde surgiu posteriormente a Declaração de Salamanca com o objectivo de promover a Educação para Todos. Este ideal só será possível com o cumprimento de certos princípios, a saber:

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, perspectivando a vasta diversidade destas características e necessidades;

- as crianças e jovens com N.E.E. devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar e ir ao encontro das suas necessidades;

- as escolas regulares constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

Surge, assim, um novo conceito, o de Escola Inclusiva, no sentido de escola para todos, num meio o mais normalizado possível e onde sejam dadas a todas as crianças as mesmas condições de aprendizagem.

Inicia-se então uma nova fase no ensino especial, com princípios e pressupostos filosóficos fundamentais, que são garantia que nenhum aluno será excluído da escola.

Para Correia (1997), a inclusão é a inserção da criança com N.E.E. na classe regular, mas pode ter vários níveis:

- inclusão total – para as crianças com N.E.E. ligeiras e moderadas, que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares;

- inclusão moderada – aplicada a alunos com N.E.E. moderadas e severas que requeiram práticas excepcionais, que poderão ter que ser feitas fora da classe regular;

- inclusão limitada – aplicada a alunos com N.E.E. severas, que exijam receber os serviços educacionais fora da classe regular.

Esta é, portanto, uma perspectiva de inclusão progressiva que permitirá dar uma resposta mais eficaz aos alunos com problemas mais complexos.

No entanto, Correia (1997) também alerta para o facto de ser necessário que a escola disponha de todos os recursos materiais e humanos necessários para que a escola não passe a ser um “depósito” onde são deixadas as crianças com N.E.E., algo que, como sabemos, é contraditório com a filosofia inclusiva.

2.2.2. O Futuro da Educação Especial em Portugal

Com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, conforme referido anteriormente, foi actualizada a legislação que regulava a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. Através dele, veicularam-se novos princípios orientadores, nomeadamente: surge o conceito de N.E.E. com critérios pedagógicos em substituição da classificação de categorias do foro médico; a escola regular passar a ter maior responsabilidade na educação de todos os alunos; os pais passam a ser reconhecidos como um factor importante na educação dos filhos; defende-se que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser ensinados no meio o menos restritivo possível, entre outras ideias.

Estes princípios obrigaram a desencadear uma série de medidas que envolvem todos os intervenientes no processo educativo e, particularmente, o professor de educação especial. Como legislava o decreto, a acção educativa poderia ou deveria ser complementada ou compensada com algumas medidas (as conhecidas “alíneas”) como equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência,

condições especiais de avaliação, adaptação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido ou ensino especial.

Aponta-se a falta de formação como uma das principais causas do fracasso na aplicabilidade desde decreto, que exigia concretização de Planos educativos individuais e Programas educativos, bem como uma grande capacidade técnica e de trabalho em equipa por parte do professor de educação especial. De facto, há quem afirme que, ainda nos dias de hoje, a colaboração por parte dos agentes educativos seja ainda algo difícil de atingir. Afinal, com o Decreto-lei nº 319/91, são exigidas mais competências ao professor de educação especial, uma vez que é alargado e aprofundado o âmbito de intervenção da Educação Especial ao professor da classe, à escola e à família (Correia,2008).

Esta regulamentação teve como consequências imediatas a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças no ensino regular, e, deste modo, também as crianças deficientes passaram a poder frequentá-la. Por outro lado, aqueles alunos que já frequentavam o ensino regular mas apresentavam problemas escolares passaram a ter a possibilidade de aceder ao ensino especial. Assim, é finalmente reconhecido pelo Estado, através do Ministério da Educação, a sua responsabilidade para com os jovens com necessidades educativas especiais, integrando-os na escola regular e dando acesso a um ensino especial.

Este decreto acaba por fazer cumprir o disposto no artigo 59.º da Lei de Bases que defendia a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes. Trata-se de uma democratização do ensino, que vai ao encontro do ideal de “educação para todos” (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 9 de Março de 1990), reafirmado na Declaração de Salamanca. Estes novos documentos vão fazer evoluir a educação especial para um patamar ainda longe de ser alcançado na prática: a inclusão.

A educação inclusiva aplica-se, contrariamente às práticas de integração, a todo o contexto educativo, seja ele especial ou não, isto é, procura evitar qualquer tipo de exclusão. A inclusão termina, desta forma, com os rótulos da educação especial e de classes especiais, mas não significa que não se continue a prestar apoio a crianças com

N.E.E. A ser aplicada na realidade a inclusão permite uma educação de qualidade para todos os alunos e não apenas para os alunos com N.E.E. Como se afirma na Declaração de Salamanca, o desafio de desenvolver uma pedagogia centrada na criança cabe à escola actual que deve ser capaz de educar todos com sucesso, até aqueles que apresentam incapacidades ou maiores dificuldades.

Ora, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que substituiu o anterior Decreto 319/91, é o documento mais actual que legisla a Educação Especial. Algumas alterações significativas dar-se-ão com a aplicação deste documento legislativo.

O presente Decreto-Lei salienta a escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nesse sentido, é importante planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder às diversas necessidades e características de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com N.E.E. no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Circunscrevendo a população alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. (IN Ministério da Educação, 2008).

Correia (2008) cita que o Decreto-Lei 3/2008 “não parece defender os interesses de todos os alunos com N.E.E. significativas (permanentes, como é referido no D.L). Parecendo que dá relevância ao atendimento de alunos cegos, e com visão reduzida, de alunos surdos, que se inserem nas perturbações do espectro do autismo e de alunos com multideficiência e com surdocegueira. Sabendo que estes alunos só perfazem cerca de 3% do número total de alunos com N.E.E. significativas podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, uma vez que nem sequer são citados.” (pg.40).

O presente Decreto-Lei 3/2008, tal como o revogado por este D.L 319/91 faz referência à participação plena dos pais e/ ou encarregados de educação ao longo do processo de ensino-aprendizagem do aluno com N.E.E. e reforça a ideia de articulação entre os professores de ensino regular e de educação especial e como não pode deixar de ser, a

participação de outros técnicos especializados, tais como psicólogos, terapeutas, entre outros, para que todos os intervenientes no processo possam contribuir eficazmente para a inclusão das crianças e jovens com N.E.E.

Uma entre muitas das alterações vindas com a implementação do Decreto-Lei 3/2008 é o facto de passar a existir um Programa Educativo Individual (PEI), que passará a ser coordenado pelo professor do ensino regular, no entanto é elaborado em conjunto com o professor de educação especial, encarregados de educação e se necessário pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) ou outros serviços da comunidade (centro de saúde, centro de recursos especializados, entre outros.) Com esta medida, espera-se que a partir de agora nas nossas escolas de ensino regular se passe a articular entre os docentes de regular e de educação especial de uma forma mais adequada e eficaz a planificação, programação e avaliação dos alunos com N.E.E., sendo que as medidas deste D.L implica que haja mais articulação e que deixam de ser os professores de educação especial os responsáveis na totalidade de todo o processo de uma criança ou jovem com N.E.E.

Em termos de princípios filosóficos orientadores este decreto reforça o que tem sido defendido nos últimos tempos, isto é, que a escola deve ser inclusiva e proporcionar sucesso a todos os alunos.

Como vimos, quando se fala em inclusão, remete-se para a ideia de igualdade, quer no acesso como nos resultados obtidos pelos alunos, embora essa ideia de equidade resulte de processos diferenciados aplicados de acordo com as especificidades dos alunos. Neste sentido, entende-se que todos os alunos têm necessidades educativas, naturalmente, pois encontrarmo-nos num quadro de diversidade humana, ainda que alguns tenham necessidade educativas específicas exigindo a activação de apoios especializados.

O documento acima mencionado especifica que o que se entende por apoio especializado, defendendo que o apoio deve ser prestado a alunos com limitações em termos de actividade e participação numa ou em várias áreas da vida, desde que essas limitações sejam significativas e resultem de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e que, por isso, tenham necessidades educativas especiais. Por

alterações funcionais e estruturais entende-se que são aquelas que resultam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Correia, 2008).

Ao reduzir a Educação Especial às necessidades educativas de carácter permanente levou a que se legislasse um critério de avaliação dessas alterações funcionais e estruturais permanentes com recurso a um modelo médico – a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde ou CIF.

Mostra-nos a literatura e a própria evolução da Educação Especial que exigir a avaliação das necessidades educativas especiais de acordo com estes critérios médicos (já que a CIF é um instrumento de trabalho exclusivamente médico) é forçar o raio de acção dos profissionais de educação. Ao confundir os papéis dos profissionais de saúde e o dos profissionais de educação, a Educação Especial retrocede ao seu momento inicial e pode desvirtuar os seus objectivos.

Quais passarão então a ser os objectivos da Educação Especial? De acordo com esta nova legislação, os objectivos gerais da Educação Especial são: a inclusão educativa e social; o acesso e o sucesso educativo; a autonomia, a estabilidade emocional; a promoção de igualdade de oportunidades; a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para ávida profissional. Estes objectivos seguem os princípios de justiça, de solidariedade social, da não-discriminação, do combate à exclusão, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, entre outros. Na sequência destes princípios e objectivos gerais, reconhece-se que toda a criança e jovem tem direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas, motivo pelo qual qualquer estabelecimento de ensino financiado pelo estado que pratique a discriminação e exclusão será punido ao abrigo do n.º 31 deste decreto-lei.

Desde logo se nota um cuidado especial relativamente aos indivíduos que sofrem de surdez, de cegueira, autismo ou multideficiência, seguindo muito a preocupação vigente na nossa sociedade com as acessibilidades.

Uma das diferenças relativamente ao decreto anterior é que, de futuro, as medidas educativas previstas no Ensino Especial consistem apenas nas seguintes alíneas:

a) Apoio pedagógico personalizado (como o reforço de estratégias, o estímulo e reforço de competências, a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos, o reforço de competências específicas);

b) Adequações curriculares individuais (as adequações que, respeitando as orientações curriculares, não colocam em causa a aquisição de competências das disciplinas, podendo, por exemplo, consistir na introdução de áreas curriculares específicas ou ainda na dispensa de actividades de nível de execução difícil para o aluno em questão);

c) Adequações no processo de matrícula (por exemplo, os alunos com n.e.e. podem beneficiar de adiamento na entrada do 1º ano de escolaridade ou ainda a educação bilingue para alunos surdos);

d) Adequações no processo de avaliação (os alunos podem beneficiar de condições especiais de avaliação nomeadamente no que diz respeito aos instrumentos de avaliação às formas e meios de comunicação da mesma, da sua duração, entre outros);

e) Currículo específico individual (poderá ser construído um currículo próprio em que são substituídas as competências, provocando alterações significativas no currículo comum, introduzindo, substituindo ou eliminando objectivos e conteúdos, de acordo com a funcionalidade da criança e do jovem);

f) Tecnologias de apoio (todos os dispositivos que possam melhorar a funcionalidade e reduzir a incapacidade do aluno, promovendo as aprendizagens e a participação na vida profissional e social).

Assim, esta nova legislação traz alterações significativas na Educação Especial e, se os princípios filosóficos e orientadores são nobres, o meio para os colocar em prática podem não ser os mais eficazes, mas o futuro certamente o dirá.

2.3. A Atitude e as Representações Sociais

2.3.1. Conceito de atitude

A atitude é um dos conceitos mais comuns da psicologia social, tão comum que alguns investigadores definem psicologia social como o estudo das atitudes. Por tal facto poderíamos esperar que um conceito tão comum não fosse ambíguo nem de difícil definição, mas efectivamente existe um vasto número de definições.

Assim, o conceito de atitude é um termo que não é unívoco, dadas as suas múltiplas significações e a abundância de perspectivas e teorias que sobre ela se debruçam. Para melhor se compreender o conceito de atitude iremos centrar-nos na Psicologia Social, uma vez que, dentro das Ciências Sociais, será esta a área que melhor o estuda.

No dia-a-dia utilizado o conceito “atitude” para designar um determinado comportamento. No entanto, este conceito é mais amplo do que poderá parecer à primeira vista. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa da Academia de Ciências de Lisboa (2001), a atitude é simultaneamente “o modo de ter o corpo ou parte dele, a maneira de estar” ou uma “posição assumida pelo espírito; modo de proceder revelador de convicções, de estados emocionais”. Vemos, por isso, que a definição vulgarmente assumida de atitude tanto indica esta dimensão mais material (dos procedimentos, da acção, dos comportamentos humanos), bem como uma dimensão espiritual (as suas convicções). Apesar de esta definição designar uma atitude quer como um comportamento, quer como uma posição ou um estado de disposição do indivíduo, a Psicologia Social aprofunda esta componente dos comportamentos e pensamentos individuais.

Segundo Lima (1996), a atitude é “um conceito que pretende ser mediador entre a forma de agir e a forma de pensar dos indivíduos”, o que significa que existe uma relação entre pensamento e acção. Aliás, quando afirmamos que alguém manifesta determinada atitude deduzimos que tem pensamentos, convicções, ideias, opiniões ou expectativas. Ora, o problema reside aqui mesmo, no facto da atitude não ser directamente observável, dum ponto de vista behaviorista, mas poderão ser inferidas ou indirectamente observáveis nos nossos comportamentos.

Ainda segundo Lima (1996), são vários os autores que têm tentado definir com mais precisão este conceito, dando mais ênfase quer na componente cognitiva, quer na componente comportamental. Assim, “as correntes comportamentalistas mais estritas definem a atitude como o comportamento verbal através do qual as pessoas expressam as suas preferências e aversões”, ao passo que “ numa perspectiva cognitiva radical podemos esquecer a relação das atitudes com o comportamento, e dedicar teorias inteiras à análise da congruência interna das atitudes, da sua relação com as crenças e os valores individuais ou grupais.” (Lima, 1996, p.170).

Apesar da definição apresentada, temos de distinguir o conceito de “atitude” de “traços de personalidade, considerando que toda a atitude possui sempre traços avaliativos dirigidos a um objecto específico e são mais maleáveis, ao passo que os traços de personalidade descrevem tendências de resposta num dado domínio, forma habitual de agir, mas sem um alvo específico de comportamento, sendo, ao contrário da atitude, mais resistente à mudança. (Lima, 1996).

Devemos também distinguir “atitude” de “crença” pois ainda que ambos se dirijam a um objecto, a crença especificamente abrange a informação de o sujeito dispõe sobre o objecto. Aliás, a crença é essencial na atitude pois segundo Lima aquela suporta esta, ou seja, a crença é a componente cognitiva e racional da atitude, é a partir dela que podemos explicar e compreender por que motivo temos determinada atitude. É a partir das nossas crenças que podemos argumentar, justificar e fundamentar as nossas atitudes, ainda que nesta interfira uma componente afectiva (Lima, 1996).

Por outro lado, a “atitude” distingue-se dos “valores” do indivíduo pois os valores são “as concepções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou social, 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” (Lima, 1996); assim, as atitudes podem ter uma componente axiológica, mas não possuem a generalidade, o nível de abstracção e o carácter normativo dos valores.

Lima (1996) distingue ainda o conceito de “atitude” de “ideologia”, afirmando que este último designa “um sistema estruturado e estável de crenças e atitudes, pretendendo-se assim um conceito com um nível de abstracção mais elevado.”

Assim, uma das componentes indissociáveis da atitude é o comportamento, tendo sido a chave para avaliar, desde logo, as atitudes do sujeito, procurando perceber se a resposta do sujeito poderá revelar a sua atitude e, assim, possibilitar a previsão do seu comportamento. No entanto, os estudos de LaPierre (1934) mostraram que atitude e comportamento são dois conceitos com uma baixa relação, tendo mostrado que pode inclusivamente existir alguma intolerância ao nível comportamental e simultaneamente uma maior expressão de intolerância ao nível atitudinal (Lima, 1996).

Por outro lado, segundo Santiago (1989), a atitude relaciona-se com os aspectos mais afectivos e emocionais do sujeito, apresentando um efeito selectivo no conjunto de respostas do indivíduo, ao mesmo tempo que tem uma função reguladora dos estímulos e define orientações para o objecto, que em termos afectivos, quer em termos emocionais.

Assim, este autor considera que existe uma predisposição emocional nas atitudes para um determinado comportamento ou acção. Trindade (1996) alerta, no entanto, para o facto de nem sempre as atitudes se traduzirem em comportamentos, mas os comportamentos radicam sempre em atitudes.

Com os autores Thomas e Znaniecki, surge no início do século passado a noção de atitude em Psicologia Social, entendendo-se como “um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Thomas e Znaniecki, 1915, cit. por Lima, 1996).

Também Allport (1935, cit. in Lima, 1996) remete o conceito de atitude para esta dimensão psicológica, afirmando que a atitude é “um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona.” Significa isto que as atitudes, enquanto processos mentais, têm influência directa nas respostas que cada indivíduo dá aos estímulos do meio.

São três as categorias de respostas observáveis resultantes das atitudes, segundo Rosenberg e Hovland (1960, cit. in Lima, 1996): as afectivas, as cognitivas e as comportamentais. Consideram, à maneira behaviorista, que a atitude é uma predisposição para responder a um determinado conjunto de estímulos com uma determinada classe de respostas, encontrando-se a atitude numa posição de mediação entre os estímulos que originam determinadas respostas.

Essas três componentes das atitudes permitem caracterizar a atitude e a sua relação com as respostas observáveis. Segundo os autores, a componente cognitiva assenta nas crenças, informações, pensamentos, opiniões, ideias ou percepções referentes a um objecto social. Refere-se a vivências no contexto em que o indivíduo se encontra inserido e destas derivam ideias pessoais. É por este motivo que verificamos que os indivíduos reagem de forma idêntica a estímulos diferentes, havendo alguma semelhança nas atitudes dos indivíduos pertencentes ao mesmo grupo.

A componente afectiva, por outro lado, diz respeito a sentimentos e emoções de aceitação ou rejeição acerca das categorias das pessoas e sobre as representações sociais.

A componente comportamental remete para a predisposição para a acção numa determinada direcção, sendo uma espécie de reacção aberta e observável que depende intrinsecamente dos seus hábitos, normas, valores e atitudes.

As componentes cognitiva, afectiva e comportamental das atitudes implicam a interacção e a inter-relação do indivíduo e o meio, resultando numa avaliação do objecto atitudinal.

Mais recentemente, Ajzen (1998, cit. in Lima 1996, p.168)) realça o carácter avaliativo-afectivo das atitudes, ou seja, afirma que as atitudes traduzem sempre uma posição pessoal face a um determinado objecto social, sendo que a atitude é “uma predisposição para responder de forma favorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento.

Também Lima (1996, p.364-365) sublinha a dimensão avaliativa das atitudes, referindo que estas são “a dimensão avaliativa da representação social e é através dela que esta ganha sentido, como geradora de juízos avaliativos sobre o meio”. Esta dimensão avaliativa é importante pois as atitudes não surgem dum vazio social, antes são fruto da

interacção com os outros e das nossas experiências subjectivas referentes a um determinado objecto social.

Como vimos, existe uma enorme diversidade de definições e conceptualizações sobre as atitudes, dificultando a sua delimitação. No entanto, segundo Lima (1996), há algum consenso nas definições mais utilizadas:

1º - as atitudes são respeitantes a experiências subjectivas, uma vez que expressam um posicionamento relativamente estável de um sujeito ou grupo social, sendo possível, nalguns casos, prever o comportamento do indivíduo. Esse posicionamento resulta das suas experiências e da sua história pessoal, e, sendo uma construção, é também maleável e susceptível de mudança;

2º - as atitudes referem-se a objectos, uma vez que o indivíduo tem uma atitude face a um objecto, situação, pessoa ou grupo social, no sentido de objecto cognitivo;

3º - as atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa, uma vez que a atitude inclui sempre a dimensão afectiva e a avaliação positiva ou negativa que o indivíduo faz relativamente ao objecto.

Assim, alguns autores apresentam uma definição restrita do conceito de atitude, sublinhando o aspecto multidimensional das atitudes, com as três componentes, cognitiva, afectiva e avaliação, ao passo que outros autores enfatizam uma ou outra componente da atitude, sem a entender neste aspecto inter-relacional.

2.3.2. Representações sociais

Segundo Moscovici (1986), Leyens(1985) e Lido (1986) o conceito “representação social” tem origem em Durkheim que evidencia o carácter específico do pensamento colectivo em relação ao pensamento individual. De acordo com o autor Durkheim “ as representações colectivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objectos que o afectam. Para compreender como a sociedade se representa a si

própria e ao mundo que a rodeia, precisamos de considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos” (1973).

Moscovici, por seu lado, afirma que as representações sociais são “o equivalente dos mitos e sistema de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vista como a versão contemporânea do senso comum” (1981). Para o autor, a representação social constitui um sistema de noções e práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social. Esse sistema permite a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, como também constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e da elaboração de respostas. Contudo, é inviável o recurso a uma via de acesso behaviorista às representações sociais, por esta negligenciar as actividades cognitivas presentes nas representações sociais.

De acordo com Vala, as representações sociais nascem nas relações interindividuais que se estabelecem sobretudo através da comunicação e que assentam em estruturas já organizadas dos conhecimentos dos sujeitos. Como afirma o autor, as representações conduzem as relações intergrupais, uma vez que antes da interacção, um grupo dispõe já de um conjunto de representações que permite antecipar comportamentos dos outros e conduzir a sua própria acção (Vala, 1993).

Desta forma, as representações sociais sendo um conjunto de comportamentos e expressões simbólicas podem ser estudadas segundo duas vias: uma ligada ao modo como regula os comportamentos colectivos e as relações intergrupos e outra ligada à compreensão do funcionamento semântico, ou seja, ao modo como se organizam cognitivamente esses conhecimentos que tornam a realidade social acessível ao indivíduo.

Segundo Jodelet (1989, cit. In Vala, 1993) a representação social como consiste num conhecimento que é conjecturado socialmente. Logo, o indivíduo ao adequar os seus comportamentos às diferentes situações produz interpretações sobre si, sobre os outros e sobre o meio. Esta rede de relações que o indivíduo interpreta é complexa considerando os diferentes contextos em que se insere de acordo com o modelo de desenvolvimento de Broffenbrenner.

Esta complexidade de contextos conduz, muitas das vezes a diferentes interpretações da realidade levando àquilo que os psicólogos chama de dissonância cognitiva, ou seja, o indivíduo mantém duas cognições ou duas crenças que são inconsistentes e que se harmonizam podendo até colidir. Por isso, o sujeito age sempre no sentido de reduzir esta dissonância procurando manter a consonância com os outros, de acordo com Fachada (1991).

Neste sentido, é através da representação social que o sujeito repõe níveis de regulação interna adequados ao seu funcionamento, para reduzir a possibilidade de conflito e ruptura. Para tal, “o sujeito faz corresponder, *a posteriori*, à acção uma representação que lhe permite dar sentido ao comportamento observado” (Vala, 1993, p.367). Significa isto que a representação não é um reflexo de um objecto, mas o resultado do confronto entre as cognições do sujeito e a complexidade de relações que estabelece com o objecto.

Moscovici (1961) na análise do processo de formação das representações refere dois processos intrinsecamente ligados: a *objectivação* e a *ancoragem* (Vala, 1993, p.360). A *objectivação* torna concreto o que se afigura como abstracto, transforma um conceito numa imagem ou num “nó” figurativo”. Pretende-se pois a formação de um todo relativamente coerente, para o qual se seleccionam e reorganizam os elementos de que dispomos relativamente a um objecto ou situação (crenças, normas e valores).

Nesta perspectiva, a representação social que um professor faz da inclusão de alunos com N.E.E. na sua aula tem sempre como referência o seu conjunto de crenças e atitudes face às pessoas com deficiência, bem como as suas experiências prévias.

Assim, o processo de objectivação “diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se formam expressões de uma realidade vista como natural” (Vala, 1993, p.360).

Por outro lado, a *ancoragem* permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Vala, 1993, p.362). Este conceito está muito próximo do conceito de categorização, isto é, a

ancoragem permite incorporar o novo objecto no sistema de categorização que o indivíduo já possui, conseqüentemente produz transformações neste mesmo sistema.

Segundo Vela (1993, p.363), o processo de ancoragem é um processo de reestruturação que o sujeito vai fazendo da realidade, permitindo-lhe a integração do objecto, das suas experiências prévias e do seu sistema de atitudes, levando-o à compreensão da realidade e lugar que ocupa na mesma.

No entanto, vários outros aspectos interferem na construção das representações sociais, nomeadamente a informação, a atitude e o campo da representação (Santiago, 1989, 1989, p.90). Segundo Moscovici (1981), a *informação* será o conjunto dos conhecimentos que o indivíduo tem do objecto e o modo como os organiza quantitativa e qualitativamente. A *atitude* representa a posição dos sujeitos perante os objectos e situações sem termos cognitivos, afectivos e sociais. O campo de *representação* será um conjunto estruturado de opiniões, crenças e atitudes que traduzem a atribuição de significados a aspectos precisos do objecto.

Ora, representações sociais e atitudes são dois conceitos intrinsecamente ligados, adquirindo as atitudes um sentido maior uma vez englobados nas representações sociais. Aliás, as atitudes são apenas uma das 3 dimensões da representação, um dos seus “ingredientes”, considerando-a como a orientação global do sujeito face ao objecto de representação (Herzlich, 1972).

Jodelet (1989) define a atitude como resultado do processo de transformação da representação, isto é, como o resultado da descontextualização das informações em função de critérios culturais e normativos (designado por processo de *objectivação*) e igualmente como o resultado da incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares (do processo de *ancoragem*).

A atitude tem um efeito selectivo no conjunto das respostas do indivíduo, ao mesmo tempo que tem uma função reguladora dos estímulos e define orientações para o objecto em termos afectivos e emocionais. Assim, segundo Santiago (1989, p.90-91), a atitude relaciona-se com os “aspectos mais afectivos e emocionais do sujeito, constituindo, por isso a dimensão mais importante e duradoura presente nas representações”.

A atitude é a dimensão avaliativa da representação social e é através dela que esta ganha sentido, como geradora de juízos avaliativos sobre o meio (Vala, 1993, p.364-365). Talvez seja por este motivo que a atitude é considerada por Santiago (1989, p.91) como a dimensão da representação social mais duradoura pois são mais resistentes às mudanças, para além de não mudarem apenas através das informações, por mais importantes que estas sejam.

No entanto, como afirma Santiago (1990), em relação a todo o processo de formação, estabilização e mudança de atitudes e representação sociais não há ainda um corpo teórico unificado. O autor defende que existem muitas conceptualizações, métodos, objectos e paradigmas de investigação que têm constituído um grande desafio para as Ciências Sociais

O difícil acesso às representações sociais e atitudes limita a possibilidade do seu estudo. As técnicas mais frequentemente utilizadas são os questionários, as entrevistas, escalas de atitudes, entre outras, que são limitadas e dificultam, simultaneamente, o estudo das representações. Segundo Bairrão (1986, p.91), “quaisquer que sejam as técnicas empregues, permanece o problema metodológico de fundo que é, em nosso entender a qualidade a validade (nas suas várias acepções) do constructo ou constructos que se pretende utilizar”.

2.3.3. A avaliação das atitudes

Como dissemos, quer as atitudes quer as representações sociais são difíceis de estudar pois não são directamente observáveis, o que implica o recurso a processos de inferência indirecta para que possamos aceder às atitudes individuais.

Ora, considerando o que atrás dissemos acerca das atitudes e da tripla dimensão afectiva, cognitiva e comportamental das atitudes, o estudo e medição das mesmas requer a opção por uma destas dimensões.

Segundo Lima (1996, 9.174), existem “formas estruturadas de avaliar as atitudes que podemos dividir em três grandes grupos: técnicas de papel e lápis (as escalas de

atitudes), técnicas psicofisiológicas (medidas corporais) e técnicas de observação do comportamento (medidas comportamentais)”.

Assim, as técnicas psicofisiológicas bem como as técnicas de observação do comportamento, ainda que observadas directamente no indivíduo, são formas indirectas de estudo das atitudes pois ambas exigem a inferência e interpretação da parte do experimentador ou investigador. Por exemplo, as medidas corporais, isto é, os indícios que o corpo humano manifesta como o corar, o suar das mãos e rosto ou mesmo o palpitar do coração, são indicadores fiáveis de medir indirectamente as atitudes. No entanto, neste campo é importante distinguir as respostas que resultam apenas de alterações fisiológicas de difícil observação a olho nu e que o sujeito não consegue controlar, daquelas respostas mais directamente observáveis que se referem a comportamento não-verbal como por exemplo a postura ou mesmo a expressão facial. Contudo, ainda que possamos ter aqui uma possível forma de investigação das atitudes, trata-se duma tarefa complexa e cuja interpretação das respostas não é propriamente unívoca, já que existem falsas respostas fisiológicas bem como respostas condicionadas (Lima, 1996, p.184).

Assim, a observação do comportamento é a mais eficaz para que as atitudes se revelem, e supera, em parte, a subjectividade das medidas corporais da técnica psicofisiológica. No entanto, também a observação, por parte do investigador não é desprovida de influências relativa ao contexto e, neste caso concreto, relativas à inferência que o investigador faz entre o comportamento do sujeito e a sua suposta atitude.

Desta forma, as escalas de atitudes (as tais técnicas de papel e lápis) são a forma mais directa de estudar as atitudes. O princípio base das escalas de atitudes é, segundo Lima (1996, p. 174), que “podemos medir as atitudes através de crenças, opiniões e avaliação dos sujeitos acerca de um determinado objecto”, considerando, por isso, que a forma de acedermos a esta dimensão cognitiva das atitudes é através “da autodescrição do posicionamento individual”.

Por exemplo, Thurstone (1928) desenvolve algumas técnicas para medir atitudes, sendo que a escala mais conhecida, a dos intervalos aparentemente iguais, procura caracterizar a atitude do sujeito a partir do seu posicionamento face a estímulos previamente cotados

(Lima, 1996, p.174). Nesta escola, Thurstone organizava um conjunto de frases que manifestassem opiniões acerca dum qualquer objecto social, desde o “favorável” ao “desfavorável”. Posteriormente, um grupo de juízes seleccionava objectivamente as frases e colocava-nas em categoriais iguais entre si; as categorias são 11 numa hierarquia que vai desde o mais favorável (categoria 11) à mais desfavorável (categoria 1), havendo uma posição neutra (categoria 6).

Assim, o sujeito apenas teria de identificar as frases ou itens com os quais concordava, sendo que a escala dos valores médios das afirmações com as quais o sujeito concordava indicaria a atitude do mesmo.

Ora, o grande problema com esta escala está na possibilidade de inferir as atitudes dos próprios juízes quando estes agrupam os itens em categoriais aparentemente iguais entre si.

Provavelmente a escala mais utilizada é a criada por Likert, baseada no método das classificações somadas ou escala cumulativa. Ao contrário de Thurstone, Likert abdica do recurso a juízes e centra-se nos sujeitos em teste. É o próprio Likert quem elabora o teste com atitudes que considera “claramente favorável” até ao “claramente desfavorável” e evita ainda posições neutras contrariamente à escala anterior.

Desta forma, os sujeitos questionados devem indicar a sua posição relativamente ao objecto em estudo na escala de cinco itens, e as respostas dadas são reunidas criando um somatório total; será este somatório que representará a atitude manifestada pelo sujeito. Finalmente, é realizada uma análise factorial para determinar os itens que mais se correlacionam com os valores de todos os restantes itens, sendo eliminados aqueles que têm uma correlação pobre com o total de somatórios.

Ora, segundo Lima (1996) este tipo de escala tornou-se mais popular na avaliação de atitudes pois é mais económico de construir e também mais rápido de aplicar.

Por outro lado, os Diferenciadores Semânticos de Osgood, Suci & Tanenbaum (cit. por Lima, 1996) são, actualmente, a forma mais popular de avaliar as atitudes, consistindo, basicamente numa escala de vários adjectivos bipolares (como por exemplo, bonito/feio,

grande/pequeno), devendo os sujeitos colocar-se numa posição da escala bipolar de sete pontos seleccionados. Esta escala apresenta a grande vantagem de o mesmo conjunto de adjectivos servir para avaliar qualquer objecto de atitude; contudo, supõe que as atitudes do sujeito são contínuas, pressupondo que a atitude é unidimensional, concepção essa que é discutível como já vimos.

2.3.4. As atitudes e representações sociais dos docentes

Apesar de todas as limitações conhecidas, as representações sociais e as atitudes têm sido objecto de investigação em vários domínios, não exclusivamente na área da educação, mas que se estendem a tal. Entre outros, podemos salientar os estudos de Gilly (1980) sobre as representações recíprocas professor/ aluno, de Mollo (1979) sobre as representações pelos alunos de espaço/tempo na escola, de Santiago (1986) sobre as representações que os alunos com dificuldades escolares têm da escola. (Santiago, 1989, p.86).

Segundo Gilly (1984) constata-se a existência de três tipos de investigações que se enquadram na ligação Representação-Educação:

- Investigações no âmbito da Instituição Escolar, exteriores ao professor ou que o vêem como um objecto social nível macro. São, por exemplo, as investigações sobre os normativos, os currículos, a administração, entre outros.
- Investigações sobre as representações professor/aluno e vice-versa e os contextos onde estas se desenvolvem (escola, turma...).
- Investigações sobre o impacto dos fenómenos da representação sobre os mecanismos da acção educativa, isto é, o impacto que a história pessoal de cada um dos actores tem no processo educativo.

Os estudos acerca das representações e atitudes dos professores ou dos alunos face a determinado objecto inserem-se neste último tipo de investigação.

As atitudes dos docentes podem ser a “peça chave” de todo o processo educativo, não só pela forma como se reflectem nas atitudes dos alunos, mas também pelo modo como

influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem. Muita da literatura desta área confirma ainda que o professor desempenha um papel fulcral na educação, dado que a interacção entre o mesmo e os alunos é insubstituível.

Ora, segundo Larrivee e Cook (1979, p.316) “it seems reasonable to expect that teacher attitude toward mainstreaming would be affected by various institutional variables”. Entre as variáveis que podem influenciar o sucesso da inclusão escolar, Garcia e Alonso identificam as atitudes dos professores face à inclusão escolar como a variável central.

Por este motivo, tornam-se importantes os estudos realizados no âmbito das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com N.E.E. em escolas regulares, pois poderão permitir descobrir quais os factores que estão na génese de eventuais atitudes negativas face a estes alunos; conhecendo os factores das atitudes negativas mais facilmente poderemos manipulá-las e melhorar as práticas pedagógicas favorecendo a inclusão destes alunos.

Cline (1981, cit. por Garcia e Alonso, 1985) enuncia os quatro grandes obstáculos à integração escolar de alunos com N.E.E., identificados num colóquio de directores de educação especial (universidade de Miami, 1974): as atitudes e a boa vontade da administração geral; as atitudes dos professores do ensino regular face aos alunos com deficiências; a falta de especialistas de apoio; a carência de recursos financeiros.

O estudo de Cline (1981) permite, segundo Garcia e Alonso (1985), retirar as seguintes conclusões:

1. A presença ou ausência de uma classe ou de um programa especial numa escola não está relacionado com as atitudes dos professores, nem com o conhecimento que os directores têm das crianças com N.E.E.

2. As atitudes dos directores face à integração são semelhantes às dos técnicos de educação especial, relativamente às crianças portadoras de deficiência mental ligeira. Contudo, observam-se atitudes mais positivas por parte dos directores perante as crianças com deficiência mental moderada ou grave.

3. Em todas as áreas examinadas, os directores demonstraram um conhecimento significativamente reduzido em relação ao dos técnicos de educação especial, constatando-se ainda, que os que tinham uma experiência de menos de dez anos possuíam mais informação do que os que possuíam mais experiência.

Larrivee e Cook (1979 cit. por Garcia e Alonso, 1985) referem que as atitudes face à integração são afectadas por diversas variáveis institucionais, subdividindo-as em dois grupos: as variáveis relacionadas com o meio escolar como o nível educativo, número de alunos por turma, dimensão e tipo de escola e as variáveis perceptivas dos professores como o grau de êxito conseguido com alunos com N.E.E., nível de apoio administrativo recebido e disponibilidade dos serviços de apoio.

Estes autores referem que o primeiro tipo de variáveis parecem não afectar as atitudes dos professores ao contrário do segundo grupo onde se observa uma relação entre as variáveis e as atitudes dos mesmos. A variável grau de êxito é identificada como a mais importantes e os autores relacionam-na com outras variáveis como o nível de informação, conhecimento, competências específicas, contacto e experiência com alunos com N.E.E.. Sublinham, por isso, a multifactorialidade no que diz respeito a esta temática.

Por outro lado, os estudos de Harasymiw e Horne (1975, cit. por Garcia e Alonso, 1985), tentaram relacionar as atitudes dos professores relativamente à integração com algumas variáveis, nomeadamente o “sexo”, a “idade”, o “nível de ensino”, os “anos de experiência” e a “formação específica”, mas não encontraram qualquer ligação.

Curiosamente, os estudos de McCauley et al (1978) demonstraram alguma relação entre os anos de experiência e as atitudes dos professores face às crianças com N.E.E. concluindo que quanto menos anos de experiência têm os professores mais favoráveis são as suas atitudes; por outro lado, mais uma vez a variável sexo não interfere, segundo os autores, nas atitudes dos docentes (Garcia e Alonso, 1985).

No seu estudo “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales”, Garcia e Alonso estabeleceram como hipótese que as variáveis “sexo”, “língua materna”, “número de alunos por turma”, “realização de actividades

extracurriculares” e “tipo de centro” não traduziriam diferenças estatisticamente significativas nas atitudes dos docentes face à integração de crianças com N.E.E. .

Por outro lado, estabeleceram outras hipóteses, a partir doutras variáveis, segundo as quais existiriam de facto diferenças significativas, nomeadamente:

- os professores mais jovens e também com menos experiência bem como os de ensino especial teriam atitudes mais positivas à integração, pelo tempo dedicado às crianças com N.E.E.;

- os professores que consideram ter maior apoio administrativo ou técnico e aqueles que têm mais informação têm atitudes mais favoráveis;

- os professores realizam actividades mais ou menos positivas relativamente à integração consoante as características diagnosticadas à criança;

- manifestam-se atitudes menos positivas à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Os autores concluíram que as atitudes dos professores são significativamente influenciadas pela variável “formação de professores”, “turmas reduzidas”, “tipo de deficiência”, “existência de actividades extracurriculares”, “informação”, “nível educativo” e “professores mais jovens”; no entanto, verificaram que as variáveis “sexo”, “língua materna”, “origem dos alunos”, “tipo de escola”, “nível de apoio administrativo/ técnico” e “tempo de integração” não apresentavam diferenças significativas.

Ainda neste estudo não se verificou qualquer relação entre a experiência dos docentes e as suas atitudes, apesar de se constatar atitudes mais favoráveis da parte dos professores mais jovens.

Assim, apesar de considerarem que no geral as atitudes dos docentes são positivas, afirmam também que é essencial o estudo das mesmas para se sedimentar uma filosofia verdadeiramente inclusiva, pois poderemos mesmo entender a atitude como uma variável.

Como constatámos, os vários estudos sobre as atitudes dos professores do ensino regular, de educação especial e directores de escola face à integração consideram a importância de múltiplas variáveis que contribuem para a sua formação, sem serem consensuais; também na definição do grau de importância dessas variáveis não existe unanimidade entre os investigadores.

Os estudos referidos não são, por isso, conclusivos, antes abrem caminho para a reflexão e discussão, permitindo compreender melhor o carácter multifactorial e multidimensional das atitudes. Sobretudo, não nos podemos esquecer que, como referimos, as atitudes dos professores (bem como as de qualquer indivíduo) não resultam duma construção deliberada e intencional, já que resultam das relações intergrupais e contextuais, mas o estudo das atitudes poderá permitir uma reorientação intencional e deliberada para um horizonte inclusivo.

3. O PROBLEMA

3.1. Enquadramento do problema

Com base nas recentes alterações introduzidas pela lei e também de acordo com a nossa experiência pessoal, esteve subjacente à realização do presente trabalho o objectivo de perceber de que forma as atitudes dos professores poderão prejudicar a sua concepção de inclusão, logo, os seus comportamentos. Para o efeito, decidimos que o problema deste estudo deveria residir em saber se:

- os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico terão atitudes positivas relativamente à inclusão de alunos com N.E.E nas suas turmas e se as suas atitudes variam consoante a idade, o sexo, o tempo de serviço docente, a situação profissional, o tempo de serviço docente com alunos com N.E.E., a habilitação profissional, a formação recebida em N.E.E., a existência de alunos com N.E.E. nas turmas regulares, o conhecimento da actual legislação em Educação Especial, o apoio técnico provido pela responsável dos Apoios Educativos ou as escolas onde leccionam?

Assim, o nosso problema reside em saber se os professores do ensino básico terão atitudes positivas relativamente à inclusão de alunos com N.E.E: nas suas turmas e se as suas atitudes variam consoante as variáveis acima definidas.

3.2. Objectivos do estudo

Através do levantamento e análise das atitudes dos professores do ensino básico de quatro escolas do mesmo concelho face à inclusão no ensino regular de crianças com Necessidades Especiais. Desta forma, pretendemos contribuir para um maior conhecimento quanto às atitudes e também quanto às características dos docentes que podem influenciar o processo inclusivo.

Considerando a revisão bibliográfica anteriormente realizada e tendo em conta os objectivos no presente estudo, foram elaboradas as seguintes questões:

- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante a idade?

- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o sexo?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o tempo de serviço docente?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante a situação profissional?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o tempo de serviço docente com alunos com N.E.E.?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante a habilitação profissional?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante a formação recebida em N.E.E.?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o seu conhecimento da actual legislação em Educação Especial?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante a existência presente de alunos com N.E.E. nas turmas regulares?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o apoio técnico provido pelo responsável dos Apoios Educativos?
- Será que as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o meio em que estão inseridos?

A partir destes critérios e considerando a revisão bibliográfica anteriormente realizada, pretendemos então comparar as respostas dadas pelos docentes das vinte e seis (26) escolas, de modo a responder à questão central do nosso estudo: será que existem diferenças significativas nas atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com N.E.E. consoante determinadas variáveis pré-definidas?

3.3. Formulação das Hipóteses

Partindo do princípio científico que uma hipótese é o ponto de partida da investigação, investigação essa que tem o objectivo de corroborar ou refutar essa mesma hipótese, elaborámos as seguintes hipóteses:

H1 - Os professores do ensino básico com menos idade apresentam atitudes mais positivas face inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H2 - O sexo dos professores do ensino básico regular não influencia as suas atitudes face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H3 - Os professores do ensino básico regular com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H4 - Os professores do ensino básico regular com uma situação profissional mais estável apresentam também atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H5 - Os professores do ensino básico regular com mais tempo de serviço docente com alunos com N.E.E. apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H6 - Os professores do ensino básico regular com habilitação profissional mais elevada apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H7 - Os professores do ensino básico regular com mais formação recebida na área de N.E.E. apresentam atitudes mais positivas face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H8 - Os professores do ensino básico regular com conhecimento da actual legislação em Educação Especial mais aprofundado apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H9 - Os professores do ensino básico regular que tenham no momento presente alunos com N.E.E. nas suas turmas apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H10 - Os professores do ensino básico regular que recebem mais apoio técnico provido pelo responsável dos Apoios Educativos apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares.

H11 - As atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o meio em que se encontram inseridos.

Assim, a partir destas hipóteses e utilizando os métodos e procedimentos necessários e adequados iremos testá-las e confirmar se são passíveis de deduções rigorosas.

3.4. Importância do Estudo

À luz da nova legislação em Educação especial, torna-se cada vez mais fulcral que os professores tenham uma atitude favorável face à inclusão dos alunos com N.E.E. nas turmas regulares, para que a colaboração e cooperação necessária entre docentes seja uma realidade e seja eficaz. Assim, o nosso estudo, não sendo vinculativo, permite-nos,

no entanto, perceber se as atitudes dos professores do ensino básico são favoráveis face à inclusão, podendo daí esperar que os alunos sejam bem acolhidos, integrados, incluídos e apoiados neste ciclo de estudos.

4. METODOLOGIA

4.1. Tipo de Estudo

É um estudo do tipo quantitativo e comparativo, que utiliza um método de investigação indutivo, exploratório e de carácter diferencial pretendendo testar relações de causa efeito já estudadas por outros autores.

Carmo e Malheiro Ferreira (1998), definem a investigação quantitativa como a investigação que pressupõe a formulação de hipóteses explicativas dos fenómenos, que pode controlar variáveis e cujo objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra particular (p.178). Assim, este tipo de estudo, por se basear em dados sólidos, repetíveis e quantificáveis, é passível de generalização, desde que os resultados sejam significativos.

4.2. Definição das Variáveis

Neste estudo pretendemos investigar se determinadas variáveis afectam as atitudes dos professores face à inclusão de crianças com N.E.E. nas classes do ensino regular no ensino básico. Concretamente, as variáveis dependentes do estudo são: as atitudes dos professores face à inclusão, sendo, por outro lado, as variáveis independentes as seguintes: a idade; o sexo; a situação profissional; o tempo de serviço docente com alunos com N.E.E.; as habilitações profissionais; a formação recebida em N.E.E.; a existência de alunos com N.E.E. nas turmas regulares; o conhecimento da actual legislação em Educação Especial; o apoio técnico provido pelo responsável dos Apoios Educativos; o meio envolvente e contexto escolar dos docentes.

Assim, para a hipótese em estudo, a variável dependente das atitudes dos professores face à inclusão escolar de alunos com N.E.E. nas classes de ensino regular no ensino básico é operacionalizada pela escala “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales” de Garcia e Alonso (1985) devidamente traduzida e validada.

4.3. Instrumento de Trabalho

Foi utilizado no presente estudo, o Questionário sobre a Inclusão Escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular como instrumento para a recolha de dados, sendo este constituído por duas partes:

- Primeira parte – Características pessoais e profissionais – foi elaborado um questionário (apêndice 1) com o objectivo de recolher dados sobre características etárias, sexo, tempo de serviço docente, situação profissional, tempo de serviço docente com alunos com N.E.E., habilitação profissional, formação recebida em N.E.E., existência presente de alunos com N.E.E. nas turmas regulares, conhecimento da actual legislação em Educação Especial e apoio técnico/científico provido pelo responsável dos Apoios Educativos com o intuito de se proceder ao levantamento das informações demográficas e controlar as variáveis seleccionadas.

- Segunda parte – Escala de atitudes – constituída pela Escala de Atitudes dos Professores face à Integração Escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (apêndice 2). Esta escala pretende medir as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico regular face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas turmas da escola regular.

A escolha da utilização do questionário prende-se com o facto de as questões fechadas permitirem a autonomia, rapidez e padronização na recolha de informações pois, como diz Best (1974 p.134) “el questionário tiene ventajas especiales y, bien construído y aplicado, puede servir como sistema de los mas apropiados y utiles para la obtencion de datos en un projecto específico de investigacion.” As perguntas fechadas permitem também objectivar as respostas e fugir à ambiguidade.

Na perspectiva de Cohen (1990), o questionário, apresenta algumas vantagens: nomeadamente o facto de ser anónimo, e por isso, com tendência para ser mais fiável, bem como permitir uma maior sinceridade. Numa investigação pode utilizar-se este meio para a recolha de informação relativa aos objectivos de investigação.

De acordo com Estrela (1994) e Herbert (1996), o inquérito é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade, neste caso, por escrito (questionário,) para obter respostas que possam exprimir opiniões sobre acontecimentos, sobre pessoas ou sobre si próprios, ou que por inferência, permitam supor comportamentos ou processos que não poderíamos observar ao vivo.

Neste caso, a utilização do inquérito por questionário escrito é um instrumento de obtenção de respostas/opiniões que apresenta vantagens de padronização, autonomia, rapidez na recolha de informação e facilidades na descodificação. A elaboração deste tipo de instrumento exige especial atenção e cuidados: elaborar perguntas fechadas de modo a objectivar as respostas e a não permitir que estas se revelem ambíguas, construir perguntas em número o mais adequado possível, simplificar o sistema de perguntas para aumentar a probabilidade de obtenção de respostas válidas e manter o anonimato e a confidencialidade do inquirido.

Garcia e Alonso (1985) realizaram em Espanha um estudo intitulado “Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales” e que tinha como objectivo perceber quais as “variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales en dieciséis centros educativos normales” (Garcia e Alonso, 1985, p.51), sobre o qual baseamos o nosso estudo.

No seu estudo, Garcia e Alonso traduziram e adaptaram a escala ao contexto onde esta iria ser aplicada e modificaram ligeiramente o modo de pontuação. Neste caso, os itens foram pontuados de “0 a 4”, sendo o 4 o pólo mais positivo e o “0” o pólo mais negativo das atitudes do professor face à integração de crianças com N.E.E. A pontuação máxima total considerada foi 120, que é altamente positiva. Uma pontuação de 60 é intermédia, a partir da qual reflecte pontuações positivas face à integração e abaixo da qual reflecte uma atitude negativa face à integração.

No presente estudo, embora se tenha utilizado uma tradução da escala, por sua vez já traduzida por Garcia e Alonso (1985), esta foi classificada segundo o modo de pontuação da escala original de Larrivee e Cook (1979). Assim, a escala é constituída por 30 itens tipo Lickert, cada um dos quais com 5 alternativas de resposta, com um diferenciados

semântico que vai de “Muito em desacordo” a “Muito de acordo”. Esta técnica permite a medição das atitudes dos sujeitos face a um conjunto de afirmações. Os questionados têm de indicar na escala de cinco itens a sua posição em relação ao objecto de estudo. De seguida, as respostas dadas são reunidas para criar um somatório total que representará a atitude manifestada pelo sujeito. Os itens pontuam-se de 1 a 5 (consoante a direcção da afirmação): sendo o valor 1 o pólo mais negativo e o valor 5 o pólo mais positivo da atitude face à inclusão da criança com N.E.E. no ensino regular.

No entanto, existem algumas questões que são contra a integração e devem ser pontuadas de 5 a 1 (questões 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 27, e 29). A pontuação máxima total considerada foi de 150 pontos, que será altamente positiva. Uma pontuação de 75 é intermédia, a partir da qual reflectirá atitudes positivas e abaixo da qual reflectirá atitudes negativas face à integração escolar de crianças/jovens com N.E.E. A pontuação mínima para esta escala é de 30.

Larrivee e Cook (1979 in Garcia e Alonso, 1985) categorizam os itens da escala original em 5 áreas, cujo factor predominante foi a “filosofia geral de integração”:

- Filosofia geral da integração (questões 2, 6, 10, 15, 18, 21, 23, 25, 28 e 30);
- A conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais (3, 9, 14 e 19);
- Problemas inerentes ao funcionamento da classe (1, 5, 7, 12, 17, 24, 26 e 29);
- Desenvolvimento académico dos alunos com necessidades especiais (4 e 11);
- Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais (8, 16, 20 e 27).

O coeficiente de fiabilidade da escala original, obtido por Larrivee e Cook (1979), foi de (.92) tendo sido encontrado, posteriormente no estudo de Garcia e Alonso (1985), um novo coeficiente de fiabilidade (.86)

4.4. Participantes

4.4.1. Selecção e Definição da Amostra

O estudo visa a população docente de vinte e seis (26) escolas do concelho do Funchal, Porto e Lisboa, nomeadamente para cada concelho foram entregues questionários com as devidas autorizações² a:

- quatro (4) escolas do Funchal:
 - Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar da Ajuda
 - Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar da Nazaré
 - Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar de São Martinho
 - Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar do Tanque – Santo António
- a onze (11) escolas da área Metropolitana do Porto:
 - quatro (4) escolas do Agrupamento de Escolas Júlio Saúl Dias de Vila do Conde (Escola Básica n.º1 de Vila do Conde; Escola Básica n.º 2 de Vila do Conde; Escola Básica n.º4 de Vila do Conde; Escola Básica n.º5 de Vila do Conde)
 - quatro (4) escolas do Agrupamento Frei João de Vila do Conde (Escola Básica de Bento de Freitas; Escola Básica de Caxinas; Escola Básica de Violetas; Escola Básica de Benguiados)
 - três (3) escolas do Agrupamento Flávio Gonçalves da Póvoa do Varzim (Escola Básica do 1º ciclo Nova; Escola Básica do 1º ciclo dos Sininhos; Escola Básica do 1º ciclo do Desterro)
- a onze (11) escolas da área Metropolitana de Lisboa:
 - duas (2) escolas do Agrupamento de Escolas João Villaret de Loures (Escola Básica do 1.º ciclo Fanqueiro; Escola Básica do 1.º ciclo Infatado)
 - três (3) escolas do Agrupamento de Escolas N.º1 de Loures (Escola Básica do 1.º ciclo Fanhões; Escola Básica do 1.º ciclo n.º2 de Loures; Escola Básica do 1.º ciclo n.º1 de Loures)
 - quatro (4) escolas do Agrupamento de Escolas Avelar Brotero de Odivelas (Escola Básica do 1.º ciclo Bernardim Ribeiro; Escola Básica do

² Ver anexo 3

1.º ciclo António Maria Bravo; Escola Básica do 1.º ciclo D. Dinis; Escola Básica do 1.º ciclo Maria Máxima Vaz).

O número de questionários entregues nas vinte e seis (26) escolas acima referidas consistiu no total de duzentos e oitenta e seis (286) questionários entregues em mão aos respectivos coordenadores de cada escola (dos quais oitenta (80) foram entregues no Funchal, cento e cinco (105) no Porto e cento e um (101) em Lisboa). No entanto, dos duzentos e oitenta e seis (286) questionários entregues, foram devolvidos cinquenta e cinco (55) respectivos ao concelho do Funchal, setenta e três (73) oriundos da zona do Porto e, finalmente, cinquenta e oito (58) de Lisboa, perfazendo, deste modo, uma amostra constituída por 186 sujeitos de três concelhos distintos de Portugal.

4.4.2. Caracterização Geral da Amostra

Como referido, dos questionários obtidos, utilizámo-los todos, tratando-se de uma amostra heterogénea, com sujeitos de várias idades, com experiências diferentes na área de Educação Especial, apenas com a particularidade comum de leccionarem no mesmo ciclo de estudos e em grandes concelhos de Portugal (com grande densidade populacional, desenvolvimento socioeconómico e cultural).

4.5. Procedimento

Num primeiro momento deste estudo realizámos a pesquisa e investigação de literatura existente acerca da temática em questão e procedemos à sua análise bem como à procura do instrumento que seria utilizado para podermos concretizar o objectivo do nosso estudo.

Após escolhida a escala de Larrivee&Cook procedeu-se à sua tradução a partir da tradução castelhana já realizada por Garcia e Alonso (1985). Foi criado ainda um questionário de caracterização da amostra em estudo para ser aplicado juntamente com

a escala de atitudes dos docentes e que visava a obtenção das informações para as variáveis e as hipóteses estabelecidas previamente. No entanto, deste questionário inicial apenas utilizámos as informações referentes ao tempo de serviço e à experiência com alunos com N.E.E. O questionário apresentava uma pequena explicação sucinta acerca do objectivo do questionário, informando os docentes da confidencialidade das suas respostas (já que eram anónimos) e sendo o mais claro possível de modo a não ser necessária qualquer ajuda no seu preenchimento.

A amostra do nosso estudo já estava escolhida (os docentes do ensino básico de vinte e seis escolas), tendo sido pedida a devida autorização à Direcção Regional de Educação (anexo B) e, posteriormente, aos respectivos Conselhos Executivos (anexo C) no caso do concelho do Funchal, e às sedes de Agrupamento (anexo D e anexo E) no caso do Porto e de Lisboa. Foram distribuídos vários questionários em cada escola de forma a obter um total mínimo de 150 questionários, mas com a expectativa de obter por volta dos 200/250 questionários. No final, conseguimos obter 186 questionários respondidos. Recolhidos os questionários procedemos ao tratamento estatístico dos dados obtidos.

Resumindo, a elaboração do presente estudo iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica e documental para permitir o enquadramento teórico, seguindo-se as seguintes fases:

- Formulação do problema;
- Definição dos objectivos;
- Revisão bibliográfica;
- Definição da amostra;
- Pedido de autorização para a realização do estudo nas duas escolas;
- Recolha de dados;
- Escolha do questionário;
- Aplicação do questionário à população alvo;
- Recolha e tratamento de dados;
- Apresentação e discussão dos dados.

4.6. Tratamento dos Dados

Inicialmente pretendíamos fazer um estudo mais abrangente e para tal o tratamento estatístico dos resultados seria efectuado através do programa de SPSS para Windows. No entanto, após redireccionar o nosso estudo, optámos por fazer uma análise estatística dos resultados (em Excel) das respostas fechadas, procedendo aos seguintes passos:

- Começámos por fazer uma contagem das respostas dadas em cada escola, por questão e considerando a pontuação de 1 a 5.

- De seguida, procedemos à soma dos resultados por questionário, tendo por referência a pontuação média referida por Larivee e Cook, encontrando a média dos questionários por escola.

- Para confirmar ou refutar as hipóteses colocadas, elaborámos vários gráficos tendo em conta as médias obtidas por cada questionário face às seguintes variáveis: a idade; o sexo; a situação profissional; o tempo de serviço docente com alunos com N.E.E.; as habilitações profissionais; a formação recebida em N.E.E.; a existência de alunos com N.E.E. nas turmas regulares; o conhecimento da actual legislação em Educação Especial; o apoio técnico provido pelo responsável dos Apoios Educativos. Para o efeito, baseámo-nos nas tabelas inicialmente elaboradas e observámos para cada variável os questionários, um a um, anotando, por exemplo, todas as pontuações obtidas pelo grupo de pessoas que pertenciam a determinada faixa etária, ou todas as pontuações de quem tinha respondido afirmativamente a uma questão e, no fim, obtivemos uma média desse conjunto de sujeitos que comparámos entre si.

- Para realizar uma análise de percentagem por questão ou por grupo de questões considerámos apenas as respostas pontuadas em 4 e 5 pontos (considerando que são respostas positivas) e as respostas 1 e 2 (considerando que são respostas negativas). Assim, contabilizámos o número total de respostas 1, 2, 3, 4 e 5 para cada questão e por escola; destes resultados fizemos uma análise de percentagem por grupo de questões (Filosofia geral da integração; A conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais; Problemas inerentes ao funcionamento da classe; Desenvolvimento académico dos alunos com necessidades especiais e Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais).

- Finalmente comparámos os resultados obtidos por grupo entre as vinte e seis escolas dos três concelhos.

5. RESULTADOS

5.1. Apresentação e Análise dos Resultados

5.1.1. A variável idade

No que diz respeito à idade dos inquiridos da amostra, num total de 186, observamos que 78 deles correspondiam à faixa etária dos 30 aos 39 anos, correspondendo a 42% da amostra total. Por outro lado, uma percentagem de 25% dos inquiridos, encontrava-se na faixa dos 50-59 anos, equivalendo exactamente a 46 dos inquiridos. Aproximadamente o mesmo número de pessoas se encontravam na faixa dos 40-49 anos, o que equivalia a 24% da amostra. Na faixa etária dos 20 aos 29 anos, 16 dos inquiridos pertencentes a este conjunto formam 9% do total da amostra. Por fim, apenas um dos inquiridos se encontrava na faixa etária dos 60-65 anos, valor que não é significativo pois não se aproxima sequer de 1% da amostra, como podemos observar no gráfico abaixo apresentado.

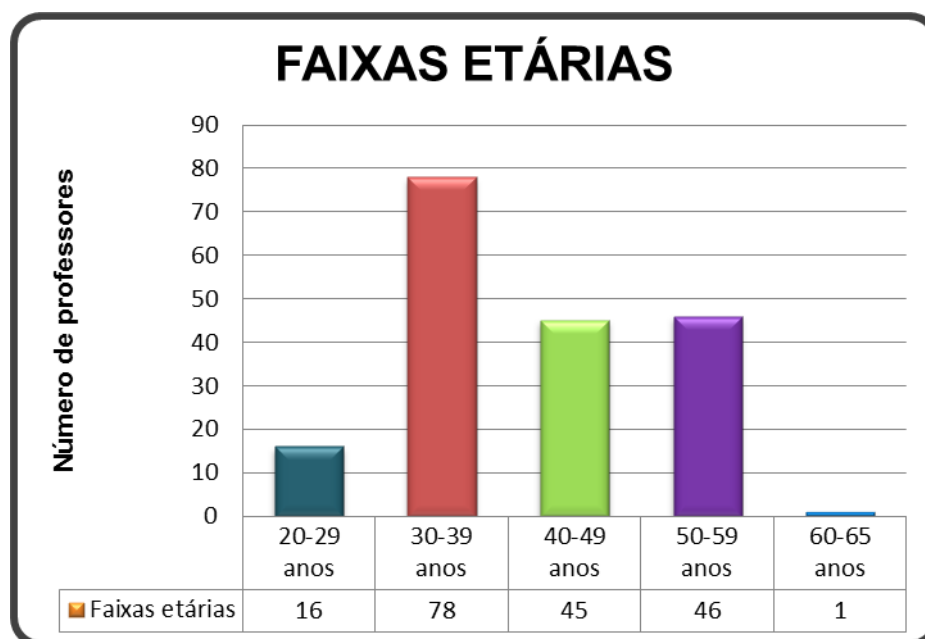


Gráfico 1 – Faixas etárias dos inquiridos

Em seguida, expomos o gráfico que nos apresenta os valores das médias das atitudes dos questionários respondidos, a partir da variável idade. Vemos que os valores atribuídos à faixa etária dos 20-29 anos correspondiam aproximadamente a uma média de 90 (lembramos que de acordo com os autores, uma pontuação de 75 é intermédia e a

partir da qual se revelam atitudes positivas face à inclusão), à faixa etária dos 30-39 anos correspondia uma média superior à anterior de 94,65 pontos, à faixa etária dos 40-49 anos correspondia uma média aproximada de 96, à faixa etária dos 50-59 anos correspondia uma média semelhante à faixa etária mais nova dos 30 aos 39 anos precisamente de 94,15 pontos e à última faixa, dos 60-65 anos, correspondia a média mais baixa de 86.

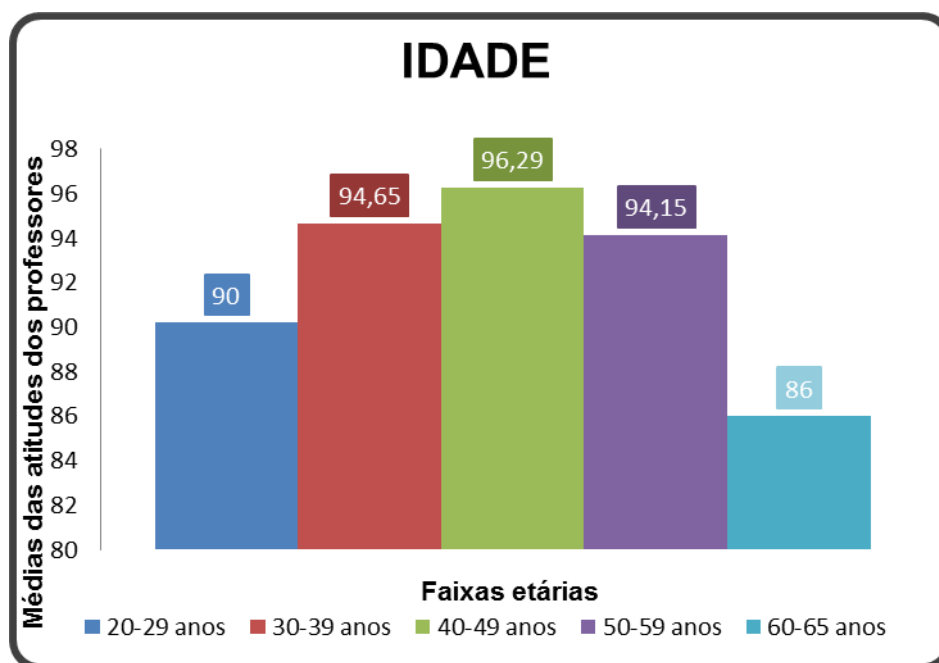


Gráfico 2 – A idade dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.2. A variável sexo

Em relação aos professores inquiridos do 1.º ciclo do Ensino Básico, observamos no gráfico abaixo exposto que apenas 12% da amostra correspondia ao sexo masculino, ao passo que os restantes 85% faziam parte do sexo feminino, correspondendo, respectivamente, o primeiro grupo a 23 professores e o segundo grupo a 123 professoras.

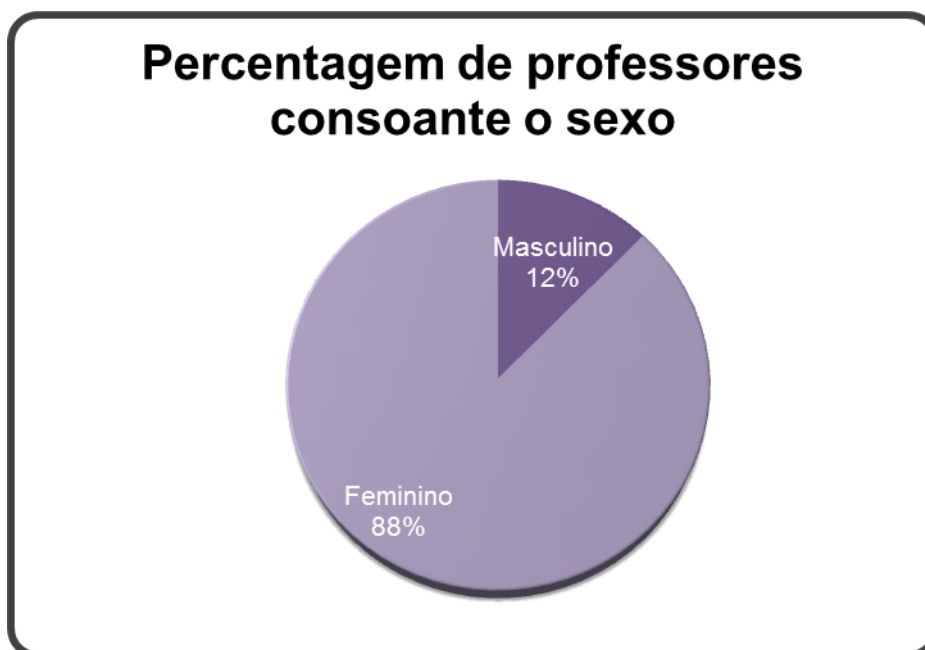


Gráfico 3 – Percentagem dos professores consoante o sexo

No respeitante ao sexo dos intervenientes desta amostra, os inquiridos do sexo feminino apresentavam uma média de 94,79 pontos. Por outro lado, os inquiridos do sexo masculino anunciavam uma média de 89,74 face à inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular.

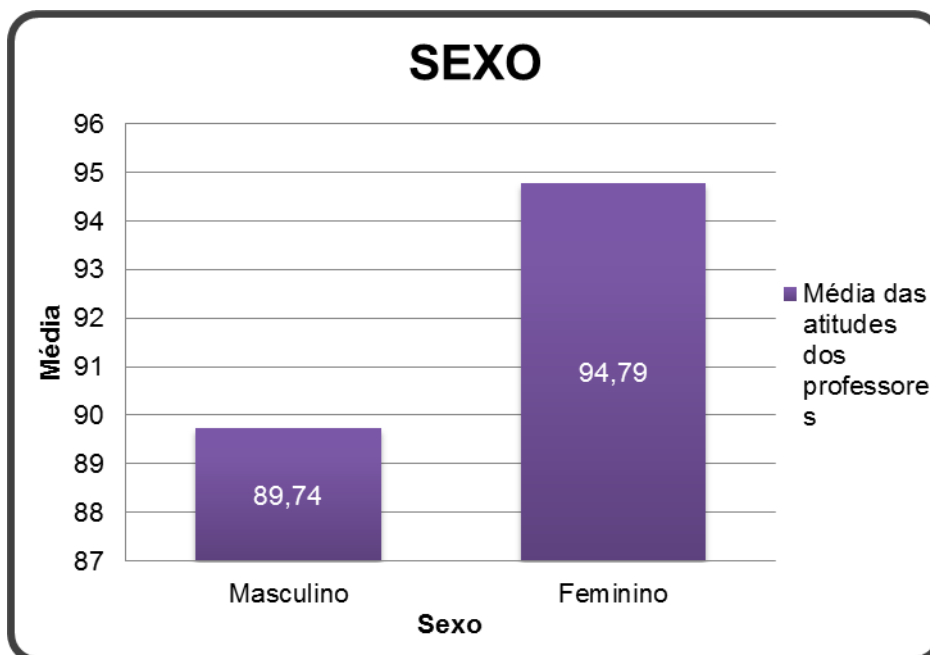


Gráfico 4 – O sexo dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.3. A variável tempo de serviço

De uma amostra de 186 sujeitos, verificamos no gráfico abaixo que $\frac{1}{4}$ da amostra correspondia a 49 professores que estavam a trabalhar nas escolas há mais de 6 e menos de 10 anos. A estes 26%, contrapõem outros grupos identificados abaixo que correspondiam a cerca de 10%/11% da amostra que eram os professores que possuíam menos anos de leccionação (da categoria 1-5 anos), bem como os que trabalhavam nas escolas com um tempo de serviço entre os 11-15 anos, entre os 16-20 anos e também entre os 31-35 anos. Com uma percentagem pouco mais elevada, de 12%, observamos que 28 sujeitos tinham entre 26 e 30 anos de serviço e com uma percentagem de 15%, 28 inquiridos afirmaram ter 21 a 25 anos de serviço nas escolas. Cerca de 6% da amostra, como comprovamos no gráfico, não respondeu à questão que lhe foi colocada no questionário.

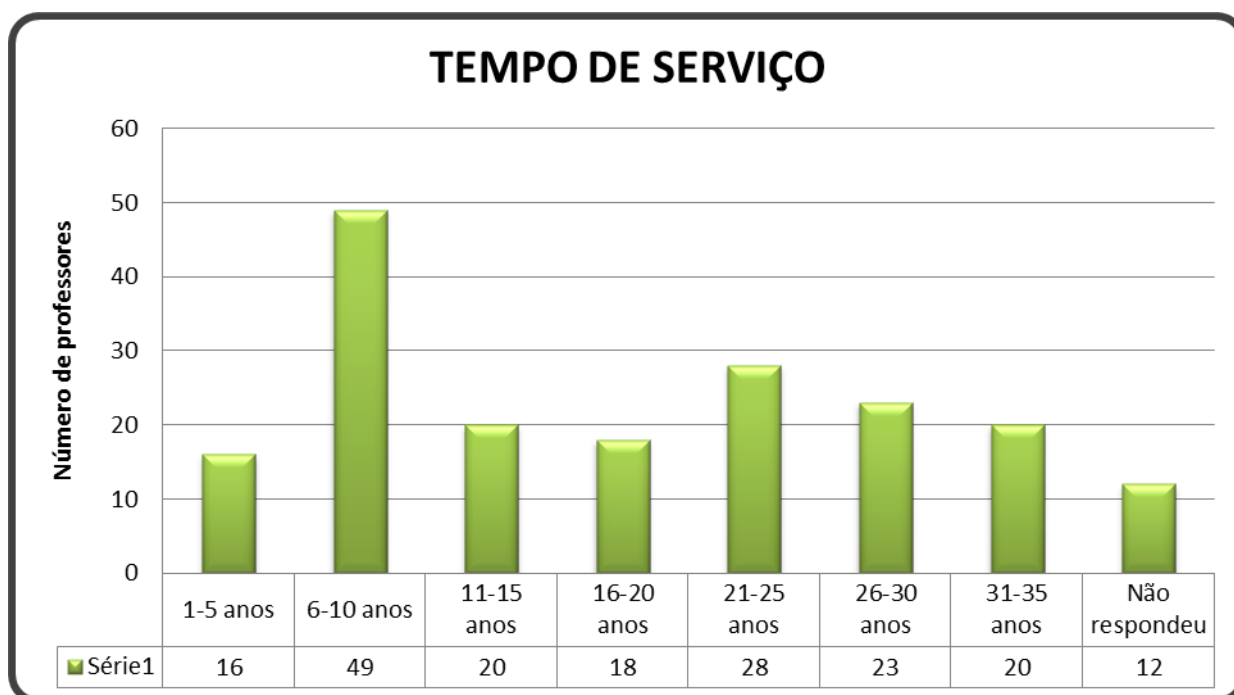


Gráfico 5 – O tempo de serviço dos inquiridos

Relativo à variável tempo de serviço, podemos notar que a média mais elevada com 99,61 pontos correspondia aos professores com 16-20 anos de serviço, seguido daqueles que tinham mais tempo de serviço, entre 31 a 35 anos. Àqueles que apresentavam entre 26-30 anos de serviço, correspondia uma média de 92,04, muito semelhante à mesma média apresentada pelos inquiridos com pouco tempo de serviço, entre 6-10 anos. Em continuação, seguem-se as médias também muito semelhantes dos professores com tempo de serviço entre os 21-25 anos e entre os 1-5 anos, são elas: 94,68 e 93,81, respectivamente. Dos 11 aos 15 anos, vemos uma média de 96,45, a segunda média de pontos mais alta.

De realçar que de 186 inquiridos houve 12 que não responderam à questão acerca do tempo de serviço que lhes foi colocada no questionário.

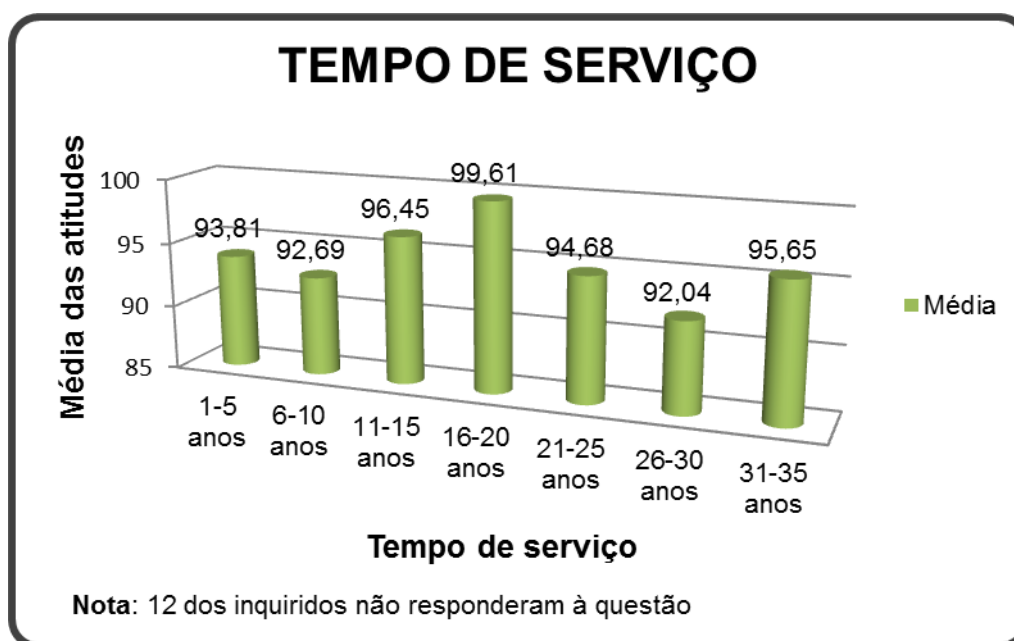


Gráfico 6 – O tempo de serviço dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.4. A variável situação profissional

De um total de 186 inquiridos, denotamos que 54 dos sujeitos se encontravam a trabalhar em Quadro de Escola, o que corresponde a 24% do total da amostra. Uma percentagem de 18% corresponde aos 34 professores que estavam em situação de contrato e metade

da amostra, 50%, que diz respeito a 92 professores trabalhavam em Quadro de Zona Pedagógica/Quadro de Agrupamento. Do total de sujeitos inquiridos, houve 6 que não responderam a esta questão, correspondendo tal valor a 3% da amostra.

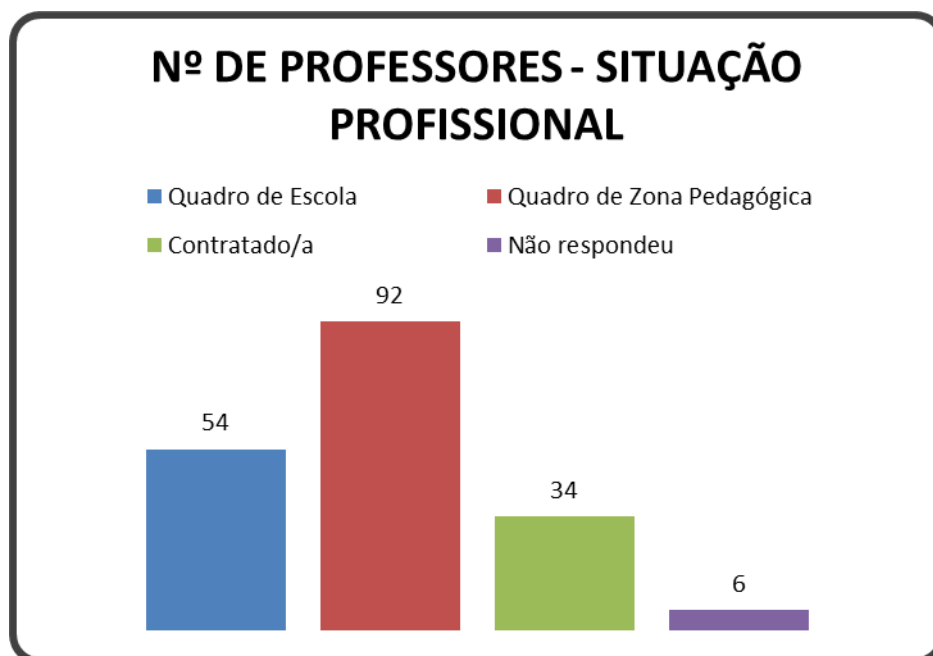


Gráfico 7 – O número de professores de acordo com a situação profissional

No que concerne à situação profissional, constatamos que os professores que trabalhavam em Quadro de Escola apresentavam a média mais elevada de 97,41 pontos, enquanto que os professores a trabalhar em Quadro de Zona Pedagógica/Quadro de Agrupamento apresentavam uma média de 93,70. Por fim, ainda que muito semelhante à média obtida por esta última categoria mencionada, os professores que se encontravam em situação de contrato revelam a média mais baixa, de precisamente 93,47 pontos.

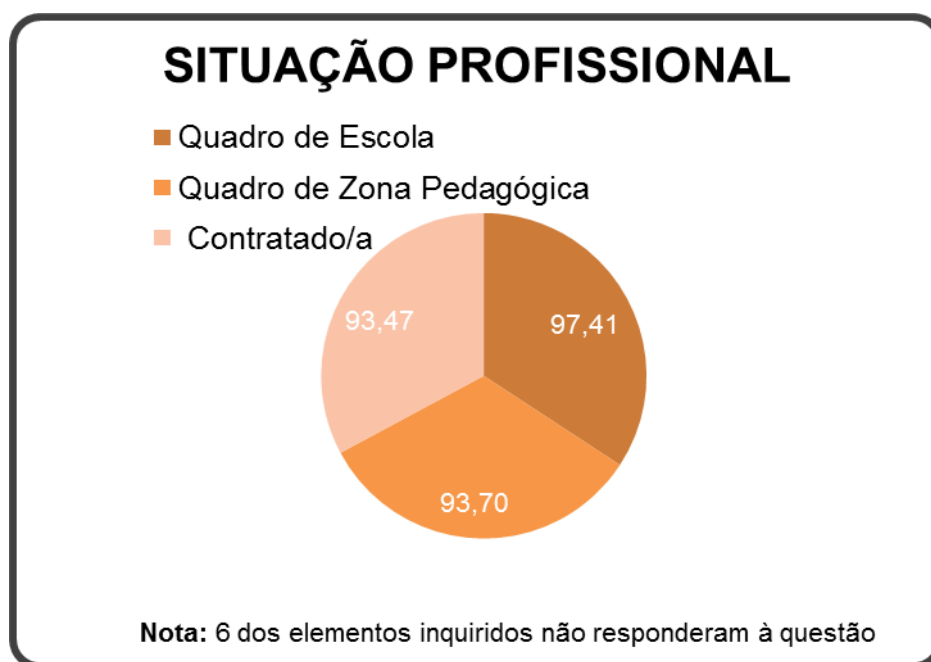


Gráfico 8 – A situação profissional dos inquiridos e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.5. A variável tempo de serviço com crianças com N.E.E.

Como podemos constatar no gráfico seguinte, no que concerne à questão colocada aos professores acerca da quantidade de anos de serviço com alunos com N.E.E., houve 25% da amostra que não respondeu à mesma, o que significa que 47 dos inquiridos não se mencionou sobre o assunto. Por outro lado, 50 professores afirmavam não ter tido nas suas turmas nenhum aluno com N.E.E. durante os anos que leccionaram nas escolas, correspondendo este número a um valor percentual de 27% da amostra. Em quantidades mais reduzidas, mas ainda significativas, 19% da amostra afirmava ter trabalhado com estes alunos entre 1-5 anos, valor que corresponde a 36 sujeitos, bem como 12% da amostra revelava ter trabalhado entre 6-10 anos com estes alunos.

Por outro lado, os professores que trabalhavam há mais tempo com crianças com estas necessidades específicas representam 5% da amostra no caso dos 9 professores que afirmavam ter entre 16-20 anos de trabalho com a presença de crianças com N.E.E. nas turmas, e 4% em cada caso da amostra no que se reporta aos professores que revelavam ter entre 11-15 anos ou 21-25 anos ou 26-30 anos.

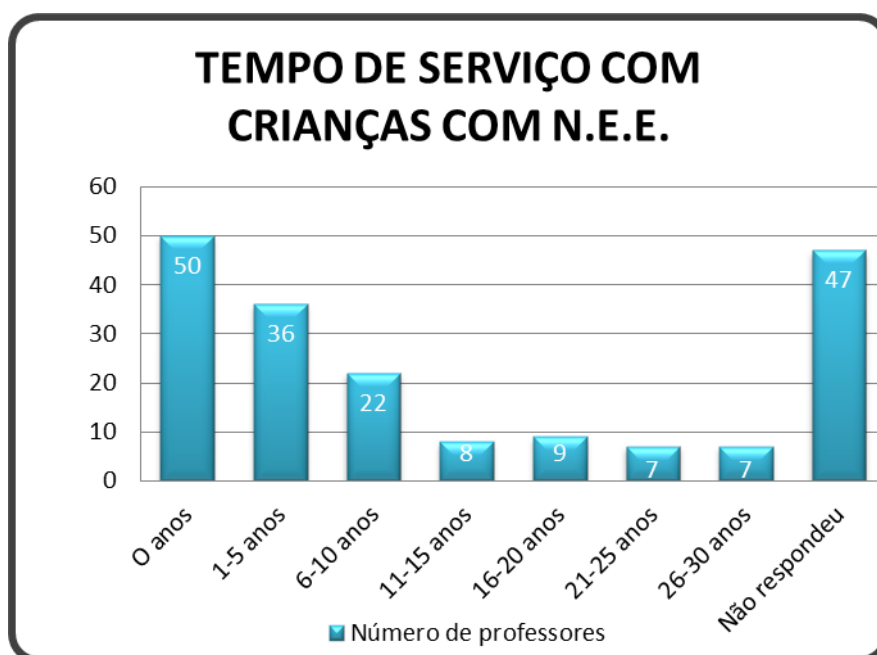


Gráfico 9 – O tempo de serviço com crianças com N.E.E. dos inquiridos

Referente à questão acerca do tempo de serviço com crianças com necessidades educativas especiais, o gráfico seguinte apresenta as médias das atitudes dos professores do 1.º Ciclo, sendo que as médias mais baixas correspondem aos professores com menos tempo de serviço com 89,72 pontos. Muito próximo deste valor e com médias muito semelhantes entre si, encontram-se as categorias seguintes dos professores que afirmavam ter entre 1 a 5 anos de serviço ou 6 a 10 anos ou 11 a 15 anos ou ainda entre 16 a 20 anos, respectivamente 89,92, 89,96, 90 e, finalmente, 89,89. Pelo contrário, quando os professores tinham entre 21 a 25 anos ou 26 a 30 anos, revelaram uma média de atitudes superior, tais como: 97 e 96,57. A média de 97 pontos foi a mais elevada do gráfico correspondendo àqueles que possuem entre 21 a 25 anos de serviço com crianças com N.E.E.

De notar que 47 dos inquiridos não responderam à questão colocada no questionário.

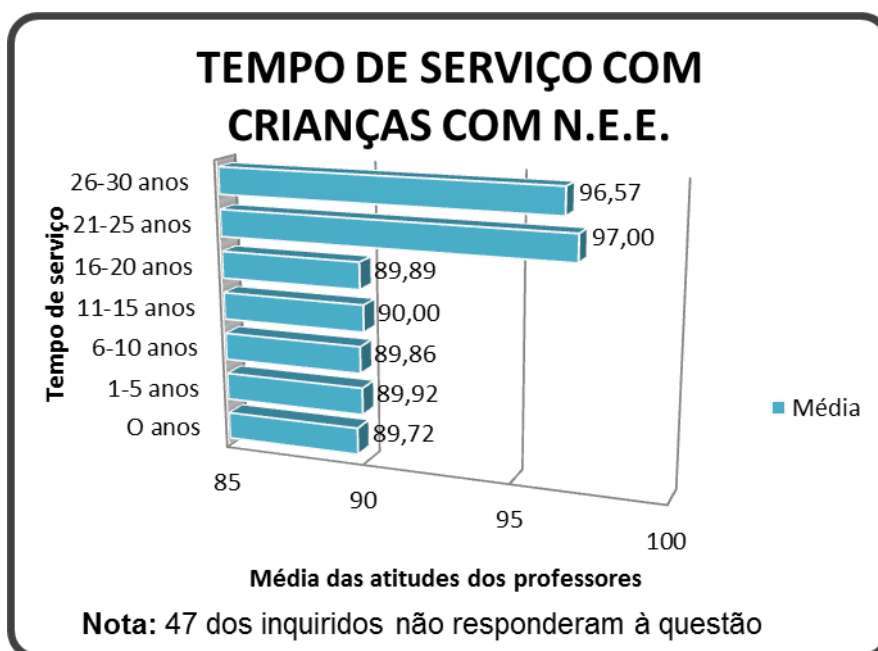


Gráfico 10 – O tempo de serviço com crianças com N.E.E. e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.6. A variável habilitação profissional

Do total dos sujeitos inquiridos, 168 professores revelaram possuir um curso superior, correspondendo a um total de 90% da amostra que possui uma média de atitudes na ordem dos 94,27 pontos.

Os outros 7% da amostra que correspondem a 13 sujeitos evidenciaram possuir apenas o bacharelato, sendo que lhes corresponde a média de 93,85.

Os restantes 3% da amostra correspondem aos 5 sujeitos que não responderam à questão colocada.



Gráfico 11 – A habilitação profissional dos inquiridos



Gráfico 12 – A habilitação profissional e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.7. A variável formação em N.E.E.

No que toca à questão colocada aos professores do 1.º ciclo para determinar se teriam algum tipo de formação na área da Educação Especial, definiu-se, no gráfico 13, que 48% da amostra, o correspondente a 90 sujeitos, afirmavam ter tido formação nesta área, face a 51% da amostra, correspondente a 95 sujeitos, que revelavam não ter qualquer tipo de formação nesta mesma área. Uma vez que 1 sujeito não respondeu à questão colocada no questionário, 1% da amostra reporta-se a essa categoria.

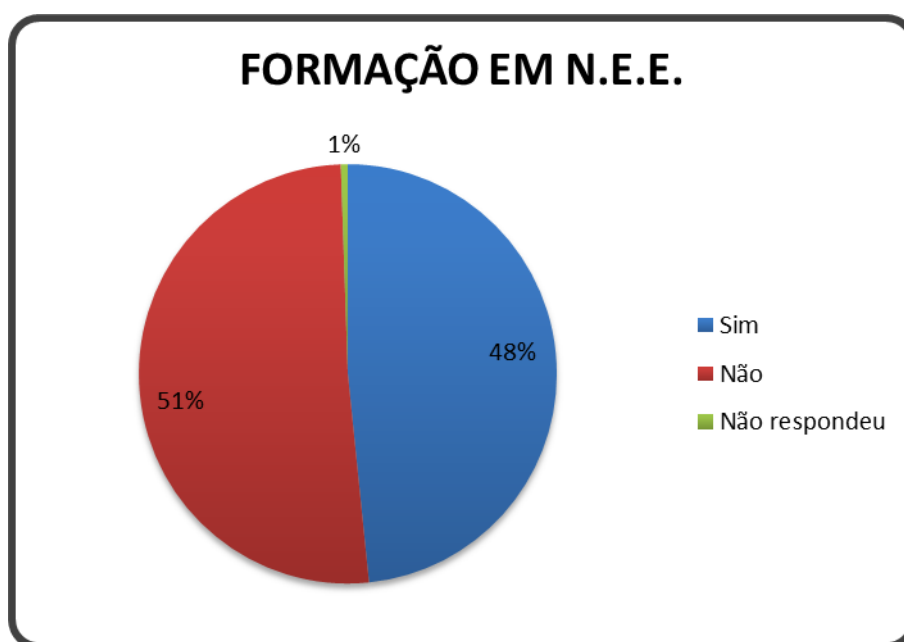


Gráfico 13 – Percentagem de professores com e sem formação em N.E.E.

No gráfico 14, podemos observar que a média de atitudes difere conforme os professores tiveram ou não formação na área de Educação Especial, sendo que a média mais elevada de 96,72 pontos corresponde aos sujeitos inquiridos que afirmavam ter formação, ao passo que aqueles professores que afirmavam o oposto, ou seja, que nunca tiveram formação nessa mesma área, apresentam uma média de pontos de 92,17.

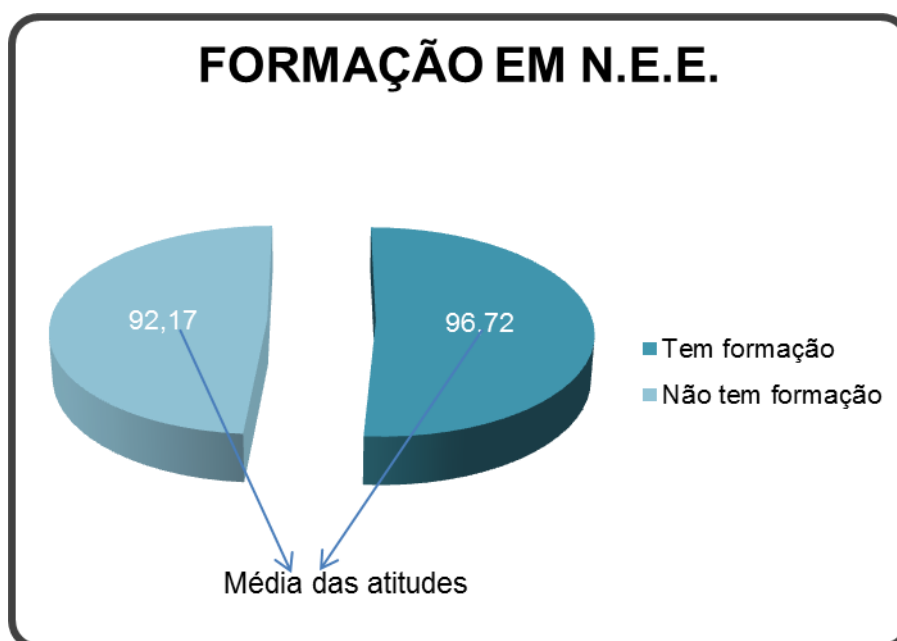


Gráfico 14 – A formação na área da Educação Especial e as médias das atitudes obtidas nos questionários

No gráfico 15, expomos o tipo de formação apontada pelos professores que afirmavam ter tido formação nesta área, sendo que a maioria, como podemos verificar, 37 professores do total dos 186 sujeitos, revelava ter tido formação acerca do tema de Educação Especial em *workshops* ou *acções de formação*. Como exemplo de alguns temas aprendidos nas acções de formação, alguns sujeitos mencionaram os seguintes: “Tudo o que a inclusão pode conter: dos conceitos às práticas”; “hiperactividade”; “défice de atenção”; “autismo”; “dislexia”; “disortografia”; “gestão de comportamentos”.

Por outro lado, também um número significativo deste conjunto de professores, 19 sujeitos, enunciou ter tido *formação na faculdade*. No que reporta a formação académica, podemos observar no gráfico que 8 sujeitos afirmavam ter uma *Pós-Graduação em Educação Especial*, 9 sujeitos declaravam ter *Especialização* também em Educação Especial e finalmente 4 sujeitos afirmavam ter realizado um *Mestrado* nesta mesma área.

Também 5 sujeitos exemplificaram a sua formação em Educação Especial, mencionando para tal que haviam trabalhado para o Instituto de Surdos (Madeira), tinham tido experiência numa IPSS (MADI) ou que haviam feito outro tipo de formação como cursos

na área de “dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento”; “domínio Cognitivo-motor, auditivo, visual” e “dificuldades de aprendizagem específicas como a dislexia”.

De notar que 3 dos inquiridos que respondeu afirmativamente à questão de possuir formação, não especificaram de qual formação se tratava.

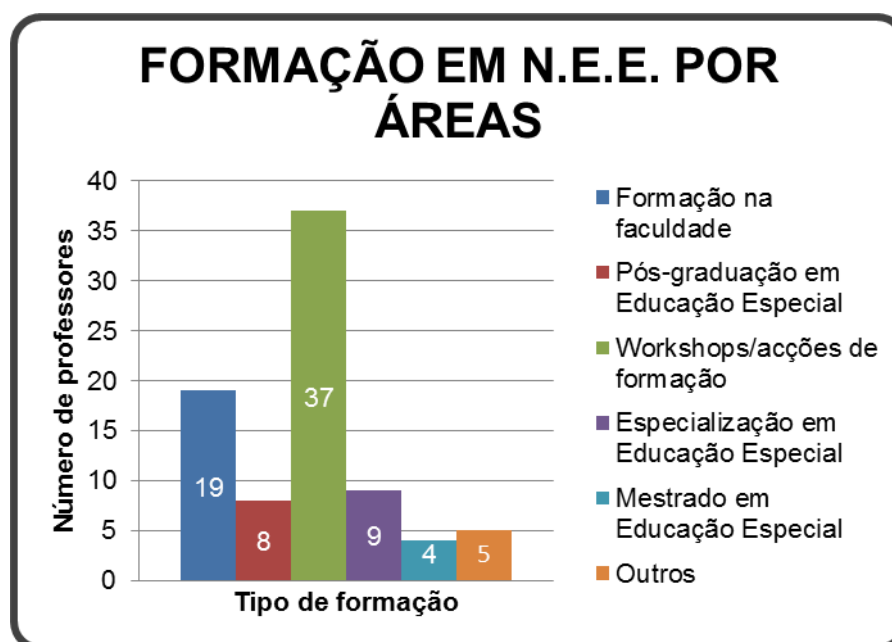


Gráfico 15 – A formação em Necessidades Educativas Especiais por áreas

5.1.8. A variável conhecimento da legislação

Em resposta à questão colocada aos professores acerca do conhecimento acerca da actual legislação que rege a Educação Especial (nomeadamente o decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro), obtivemos uma percentagem de 79%, correspondente a 147 sujeitos da amostra, que revelava ter conhecimento da enunciada legislação, ao contrário de uma percentagem de 20%, isto é, de 38 sujeitos do total da amostra, que revelava não ter conhecimento da mesma. Houve 1 sujeito que não respondeu à questão, correspondendo a 1% da amostra.

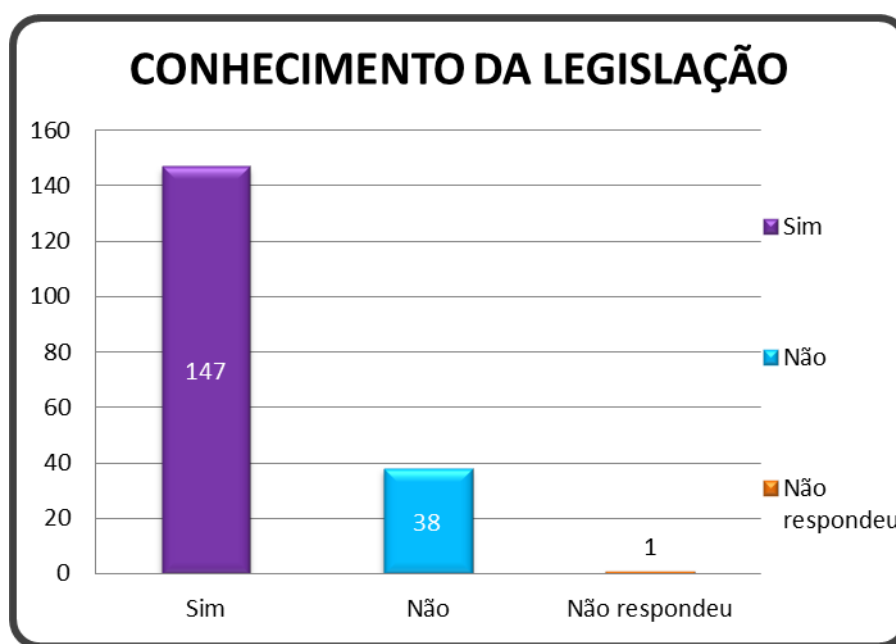


Gráfico 16 – O conhecimento dos inquiridos sobre a legislação

No gráfico 17, observamos que os 79% da amostra que revelava ter conhecimento sobre o decreto-lei 3/2008 obteve uma média de atitudes de 95,01 pontos que é claramente superior à média apresentada pelos restantes 20% da amostra que afirmava não ter conhecimento de tal decreto e que apresentou uma média inferior, designadamente de 92,45 pontos.

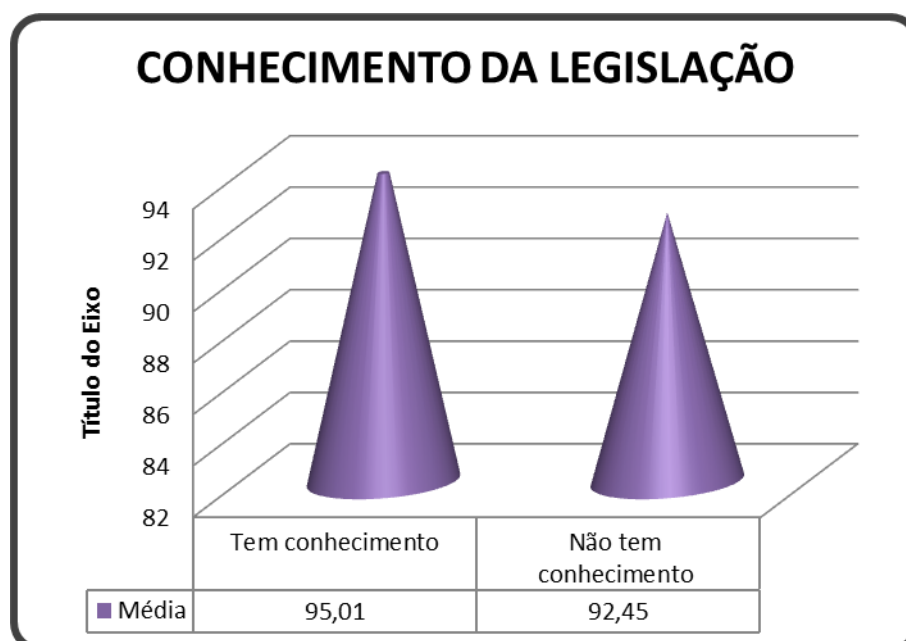


Gráfico 17 – O conhecimento da legislação e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.9. A variável existência de alunos com N.E.E. na turma actual

Referente à questão colocada sobre a existência de alunos com N.E.E. nas turmas actuais dos professores que respondiam aos questionários, obtivemos 60%, correspondente a 111 sujeitos da amostra, a responder afirmativamente à pergunta, contra 40%, o correspondente a 75% da amostra, que assinalou a resposta “Não” à mesma questão.

Respeitante às médias obtidas, o gráfico 19 mostra que os professores que responderam que tinham alunos com N.E.E. nas turmas actuais, revelaram uma média de atitudes de 95,05. Em contrapartida, os professores que afirmaram não ter alunos com N.E.E. na turma, apresentaram uma média de atitudes de 94,41.



Gráfico 18 – Percentagem de professores com e sem alunos com N.E.E. nas turmas actuais

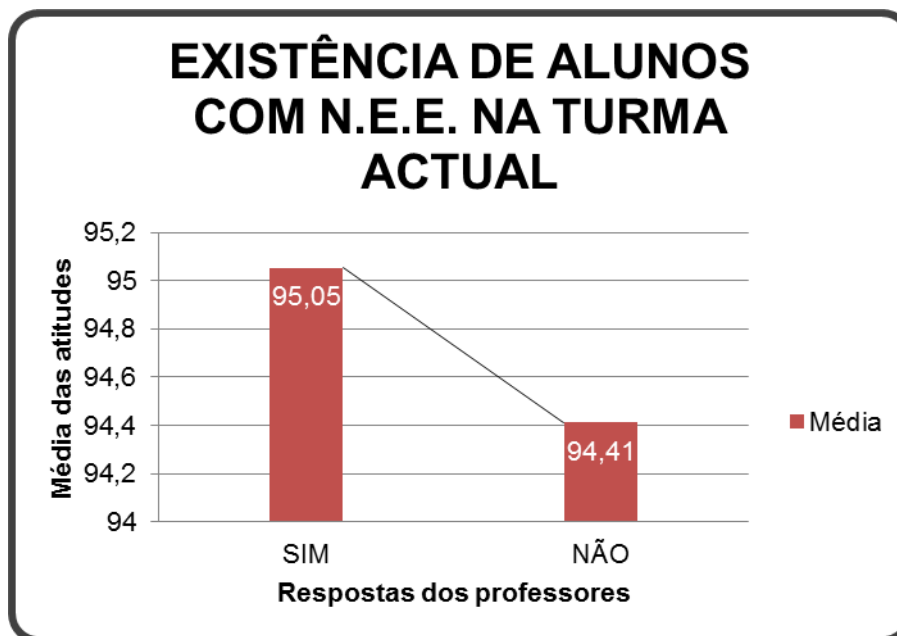


Gráfico 19 – A existência de alunos com N.E.E. e as médias das atitudes obtidas nos questionários

Das várias necessidades educativas apontadas pelos 111 sujeitos (alguns afirmaram ter mais de um aluno com N.E.E.) como existentes nas suas turmas actuais, vemos pelo gráfico seguinte que a grande maioria dos professores enunciou ter nas suas turmas actuais alunos que apresentavam *atraso cognitivo*. De seguida, foi relatado 16 casos de *hiperactividade* e reportado o mesmo número de casos de *dificuldades de aprendizagem* existentes nas turmas dos sujeitos inquiridos. Muito semelhante a este número, 15 é o número de alunos que os professores mencionavam que tinham *défice de atenção*.

Seguido destes números, foi referida a existência de 8 casos de *autismo* nas turmas dos professores que responderam ao inquérito, bem como 6 casos de alunos com *paralisia cerebral*. Em menores quantidades, relataram também 5 casos de alunos com *dislexia* e 5 casos de alunos com *Trissomia 21*, 4 casos de alunos com *dificuldades auditivas*, 4 casos de alunos com *dificuldades visuais* e também o mesmo número de casos de alunos com *Perturbações da Linguagem/fala*.

Em menor número de casos, os sujeitos revelaram a existência de 3 casos de alunos com *atraso mental*, 3 casos de alunos com *síndrome de Asperger* e 1 caso de um aluno com *sobredotação*.

Houve 5 N.E.E. mais específicas, apresentadas na categoria “outros”, são elas: Síndrome de Rett; síndrome de Prader Willi; Perturbações graves do comportamento; inadaptação à escola (com grande dificuldade de trabalho em grupo); Mielomeningocele – malformação de Chiari tipo II.

Dos 111 sujeitos que responderam afirmativamente à existência de alunos com N.E.E. nas suas turmas, 20 não definiram de que necessidades educativas especiais se tratavam.

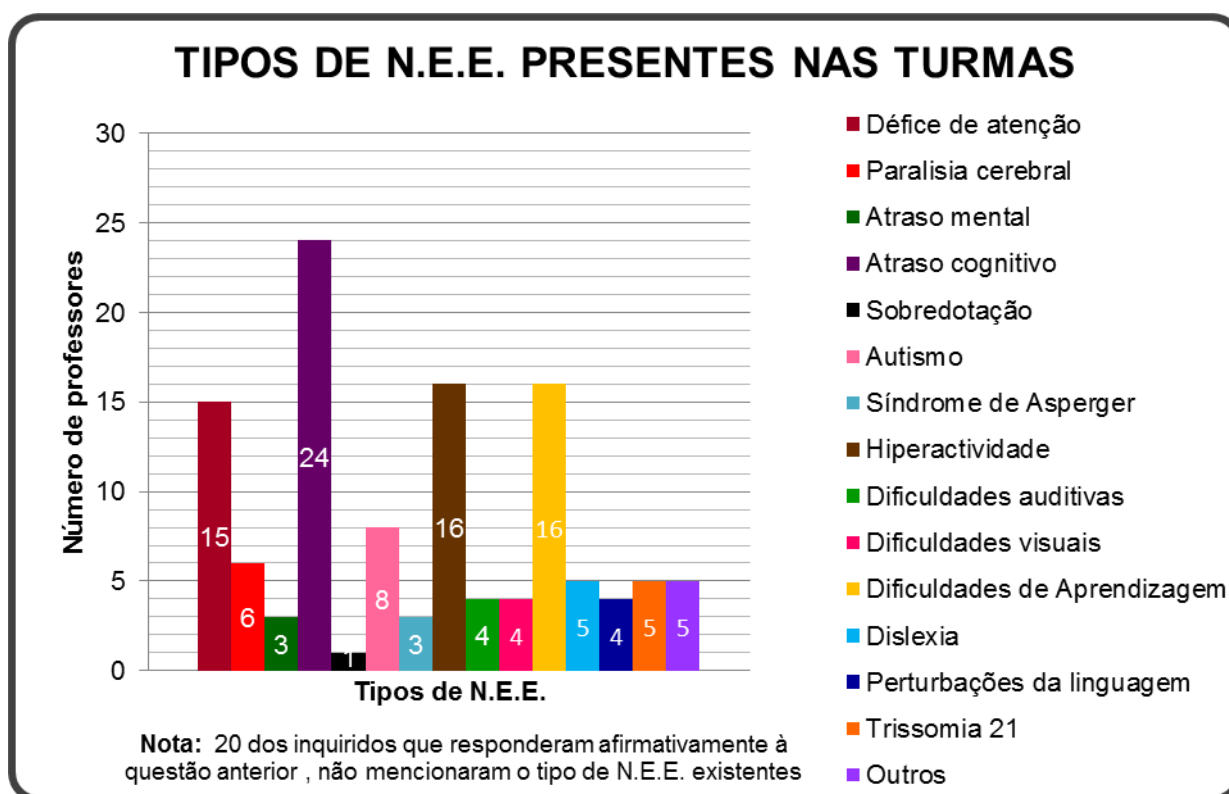


Gráfico 20 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais presentes nas turmas dos inquiridos

5.1.10. A variável apoio técnico-científico

No gráfico 21, notamos que de um total de 186 inquiridos, 82% dos sujeitos, correspondente a 152 professores, afirmou que considerava que o apoio técnico-científico que lhe era prestado não era suficiente, ao invés dos 12% da amostra, correspondente a 23 sujeitos, que revelaram considerar suficiente esse mesmo apoio. Os 6% apresentados no gráfico dizem respeito aos 11 inquiridos que não responderam à questão colocada.

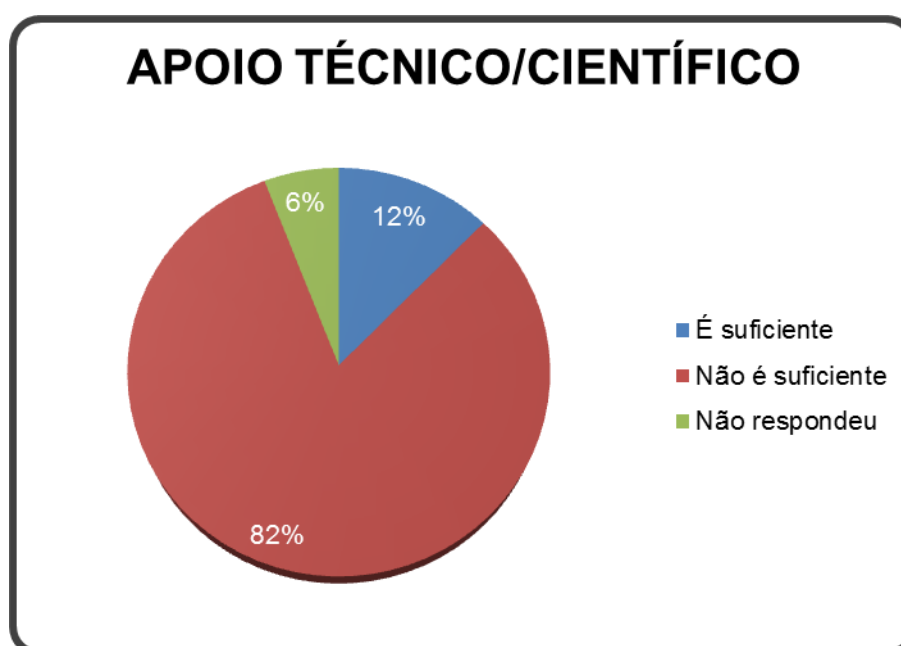


Gráfico 21 – Percentagem dos inquiridos em relação ao apoio técnico científico

No gráfico 22, podemos confirmar que, dos 82% dos sujeitos que afirmaram não terem apoio suficiente, a sua média de atitudes corresponde a 95,52 pontos, ao contrário dos 12% da amostra que, por outro lado, afirmaram que consideravam o apoio que lhes era prestado suficiente e obtiveram uma média de atitudes de 94,11.

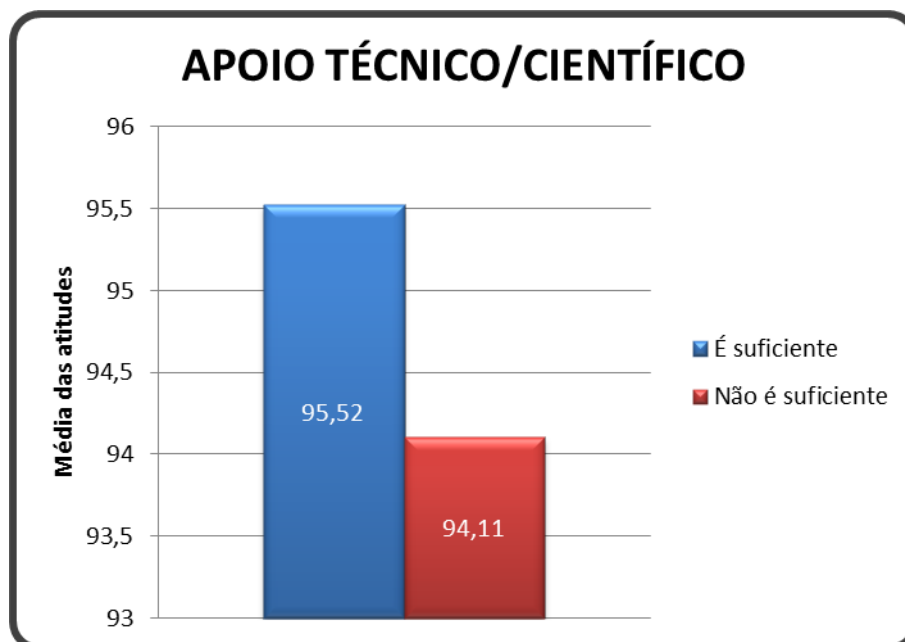


Gráfico 22 – O apoio técnico-científico e as médias das atitudes obtidas nos questionários

5.1.11. As Escola Básicas de 1.º ciclo do Funchal

Nas seguintes tabelas apresentadas, estão compilados todos os resultados obtidos nos questionários entregues nas escolas a saber: Escola do 1.º Ciclo Ensino Básico e Pré-Escolar da Ajuda, Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar da Nazaré, Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar de São Martinho, Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-escolar do Tanque – Santo António, que, como já foi referido, corresponde a 55 sujeitos do total da amostra.

O questionário era composto por 30 perguntas como podemos observar na coluna vertical de cor cinzento-escuro e na coluna superior horizontal temos o número de inquiridos já mencionado, 55, na tabela representado por numeração romana. A escala de atitudes tinha uma pontuação de 1 a 5, sendo que o valor máximo a ser obtido seria de 150, sendo os valores conseguidos a partir de 75 positivos. Deste modo, no final da tabela são apresentados os resultados finais dos questionários de cada sujeito (que serviram para a construção dos gráficos e posterior análise de resultados) e a cor-de-laranja temos a média total de todos os questionários, ou seja, a média da escola, por exemplo, da Ajuda que apresentamos em seguida e que é de 88.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | |
|----------------------------|----|----|-----|----|----|----|-----|------|----|----|----|-----|------|-----|----|-----|-------------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | |
| 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | |
| 5 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | |
| 7 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| 8 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | |
| 9 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | |
| 10 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| 11 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| 12 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| 13 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 14 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | |
| 15 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | |
| 18 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 4 | |
| 19 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 21 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | |
| 22 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | |
| 23 | 2 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | |
| 24 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | |
| 25 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 26 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 27 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| 28 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | |
| 29 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | |
| 30 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 65 | 78 | 94 | 74 | 82 | 80 | 101 | 104 | 87 | 95 | 80 | 115 | 94 | 97 | 85 | 77 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 Total |

Tabela 1: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE da Ajuda

Em seguida, na tabela 2, apresentamos as médias obtidas pelos sujeitos inquiridos na Escola Básica do 1.º Ciclo da Nazaré com um total de 16 professores e uma média de todos os questionários de 87,5 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 60 pontos (abaixo de 75 pontos é considerada uma pontuação reveladora de atitudes negativas face à inclusão) e a mais alta de 106.

As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | |
|----------------------------|----|----|-----|----|----|-----|-----|------|----|-----|-----|-----|------|-----|----|-----|---------------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | |
| 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 7 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | |
| 8 | 4 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 9 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | |
| 10 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 1 | 3 | 3 | 4 | |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | |
| 12 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | |
| 13 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | |
| 14 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 1 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 4 | |
| 16 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 18 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | |
| 19 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 20 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 21 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | |
| 22 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 23 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | |
| 24 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | |
| 25 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | |
| 26 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | |
| 27 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 28 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 29 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | |
| 30 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 98 | 88 | 105 | 93 | 60 | 105 | 62 | 72 | 77 | 106 | 100 | 89 | 81 | 85 | 93 | 86 | 87,5 Total |

Tabela 2: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE da Nazaré

A Escola Básica de São Martinho, com um total de 11 sujeitos, apresenta uma média superior às escolas anteriormente apresentadas que é de 101,09 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 91 pontos e a mais alta de 119.

As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | |
|----------------------------|----|----|-----|-----|----|-----|-----|------|----|-----|----|-----------------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | |
| 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 2 | 4 | |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 5 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 7 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 10 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | |
| 11 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | |
| 12 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 2 | |
| 13 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | |
| 14 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | |
| 16 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | |
| 17 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | |
| 18 | 3 | 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 19 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 2 | |
| 21 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 22 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 23 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | |
| 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | |
| 25 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | |
| 26 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 27 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | |
| 28 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| 29 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | |
| 30 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 91 | 98 | 97 | 108 | 95 | 102 | 101 | 119 | 98 | 104 | 99 | 101,09 Total |

Tabela 3: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE de São Martinho

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 12 sujeitos da Escola Básica do Tanque – Santo António cuja média de pontuações revela 90,83 pontos.

As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 76 pontos (acima de 75 é considerada positiva face à inclusão) e a mais alta de 114.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | | |
|----------------------------|----|----|-----|----|----|-----|-----|------|----|----|----|-----|-------------|--|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | | |
| 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | | |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | | |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | | |
| 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | | |
| 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | | |
| 8 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| 9 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | | |
| 10 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | | |
| 11 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | | |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | | |
| 13 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | | |
| 14 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | | |
| 15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | | |
| 16 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | |
| 17 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | | |
| 18 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | | |
| 19 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | | |
| 21 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | | |
| 22 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | | |
| 23 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | | |
| 24 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | | |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | | |
| 26 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | | |
| 27 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| 28 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | | |
| 29 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | | |
| 30 | 4 | 4 | 1 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | | |
| Pontuação por questionário | 83 | 86 | 93 | 78 | 92 | 114 | 110 | 89 | 80 | 76 | 96 | 93 | 90,83 Total | |

Tabela 4: Respostas dadas nos questionários da E.B.1/PE do Tanque – Santo António

Para facilitar a apresentação de resultados e respectiva análise, apresentaremos em seguida as categorias definidas pelos autores da Escala de Atitudes através de gráficos com os resultados obtidos em todas as escolas de cada concelho, o que significa que os

gráficos seguintes se referem às 4 escolas do concelho do Funchal, num total de 55 sujeitos.

No que se reporta ao conjunto de questões que dizem respeito à *Filosofia Geral da Integração* (questões 2, 6, 10, 15, 18, 21, 23, 25, 28 e 30), apenas 25% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que a maioria, 57 % obteve uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 23):

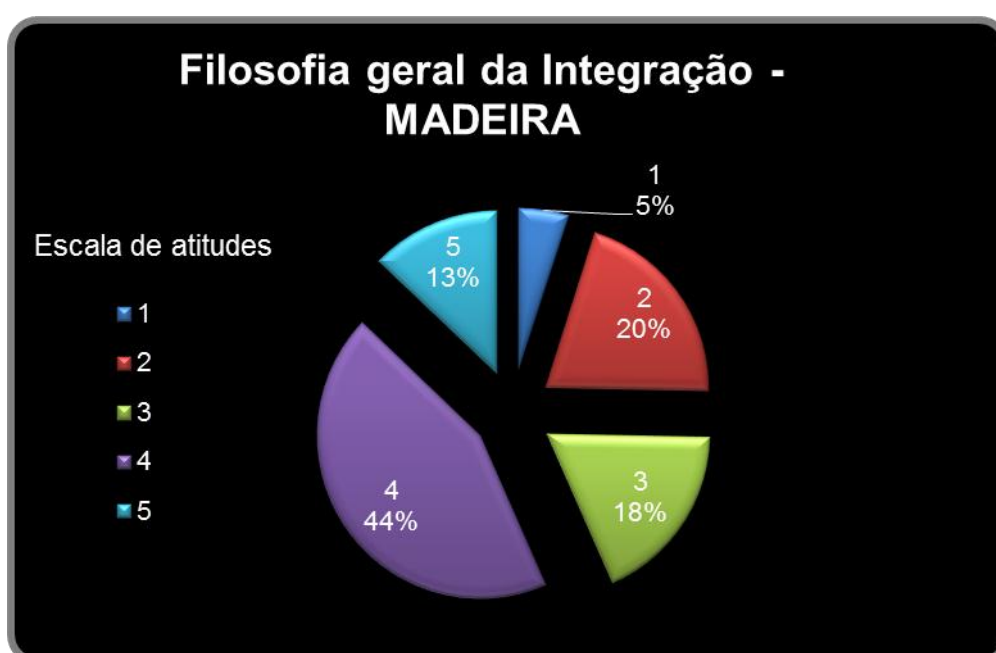


Gráfico 23 – Filosofia Geral da Integração (Madeira)

No que concerne ao conjunto de questões que dizem respeito à *conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais* (questões 3, 9, 14 e 19), 33% dos docentes inquiridos obtiveram uma pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 52% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 24):



Gráfico 24 – A conduta na sala de aula do aluno com N.E.E. (Madeira)

No referente ao conjunto de questões que dizem respeito aos *problemas inerentes ao funcionamento da classe* (questões 1, 5, 7, 12, 17, 24, 26 e 29), 39% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que apenas 43% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 25):

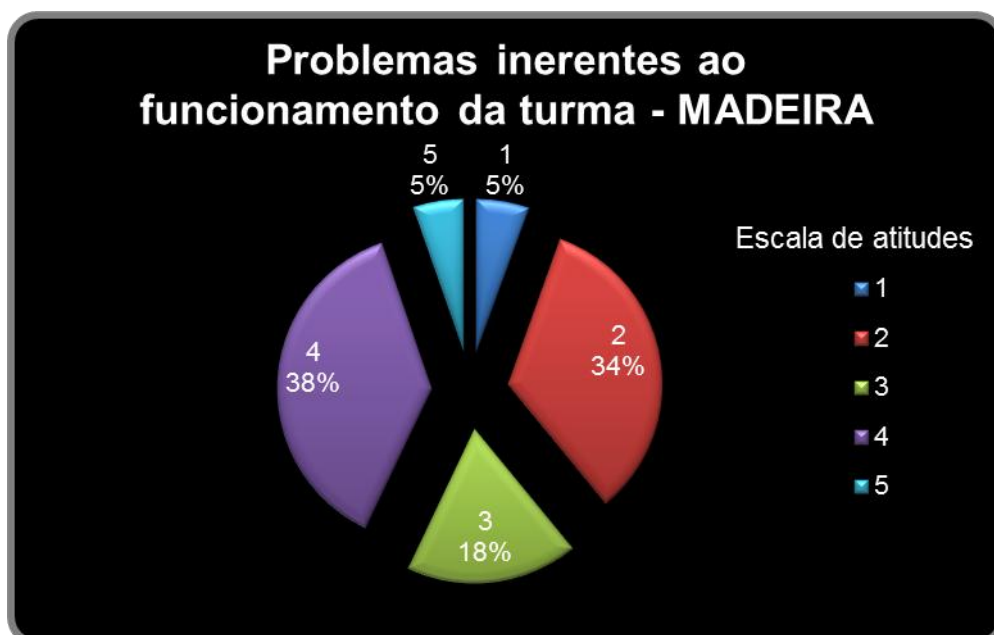


Gráfico 25 – Problemas inerentes ao funcionamento da classe (Madeira)

Tendo em conta duas questões (4 e 11) que compõem o grupo três que diz respeito ao *Desenvolvimento académico dos alunos com Necessidades Especiais*, 27% dos docentes inquiridos obtiveram uma pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 49% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 26):

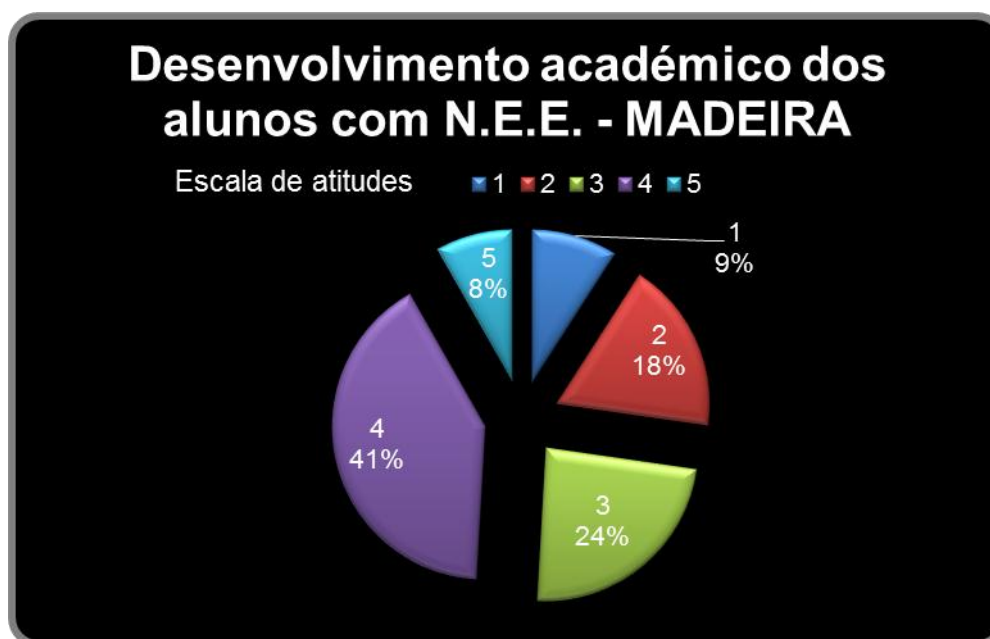


Gráfico 26 – Desenvolvimento académico dos alunos com necessidades educativas especiais (Madeira)

Por último, considerando o conjunto de questões que dizem respeito às *Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais* (questões 8, 16, 20 e 27), uma maioria de 77% dos docentes obteve 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que apenas 11% obteve uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 27):

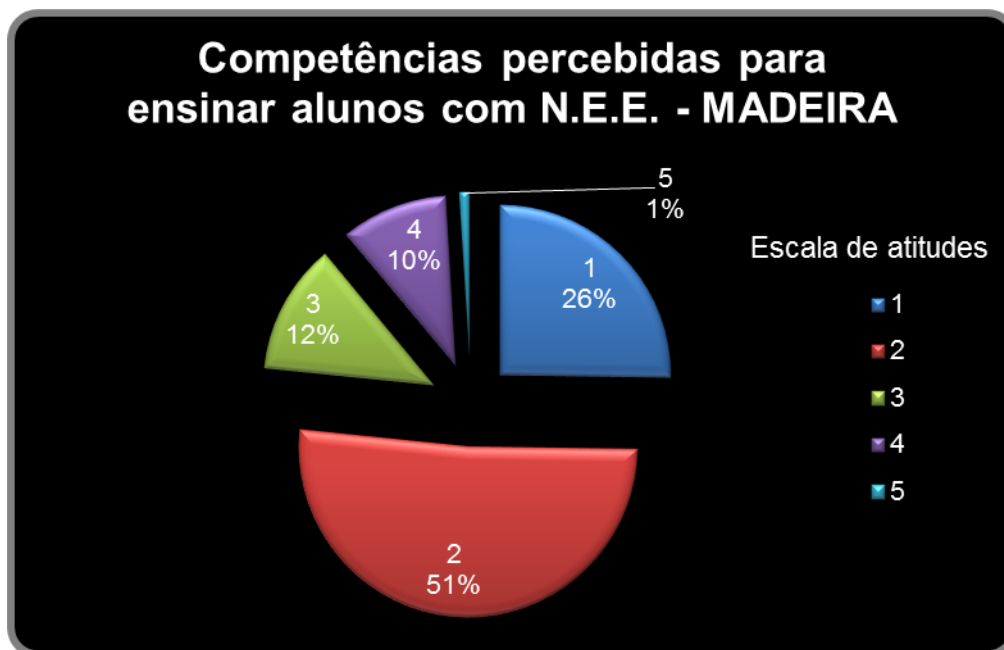


Gráfico 27 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E. (Madeira)

5.1.12. As Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Porto

Nas seguintes tabelas apresentadas, estão compilados todos os resultados obtidos nos questionários entregues nas escolas a saber: escolas do Agrupamento de Escolas Júlio Saúl Dias de Vila do Conde; escolas do Agrupamento Frei João de Vila do Conde; escolas do Agrupamento Flávio Gonçalves da Póvoa do Varzim; correspondendo a 73 sujeitos do total da amostra.

O questionário era composto por 30 perguntas como podemos observar na coluna vertical de cor cinzento-escuro e na coluna superior horizontal temos o número de inquiridos já mencionado, 16, na tabela representado por numeração romana. A escola de atitudes tinha uma pontuação de 1 a 5, sendo que o valor máximo a ser obtido seria de 150, sendo os valores conseguidos a partir de 75 positivos. Deste modo, no final da tabela são apresentados os resultados finais dos questionários de cada sujeito (que

serviram para a construção dos gráficos e posterior análise de resultados) e a coordenadora temos a média total de todos os questionários.

Na tabela seguinte são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 21 sujeitos das Escolas do Agrupamento Júlio Saúl Dias (Escola Básica n.º1 de Vila do Conde; Escola Básica n.º 2 de Vila do Conde; Escola Básica n.º4 de Vila do Conde; Escola Básica n.º5 de Vila do Conde) cuja média de pontuações revela 87,67 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 69 pontos (acima de 75 é considerada positiva face à inclusão e abaixo deste valor negativa) e a mais alta de 102 pontos.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX | XXI | |
|----------------------------|----|----|-----|-----|----|-----|-----|------|----|----|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|----|-----|----------------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | |
| 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | |
| 10 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | |
| 11 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| 12 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 13 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | |
| 16 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 17 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 18 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | |
| 19 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 20 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 21 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | |
| 22 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | |
| 23 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | |
| 24 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | |
| 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 26 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | |
| 27 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 28 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | |
| 29 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | |
| 30 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 94 | 89 | 95 | 101 | 69 | 102 | 101 | 98 | 90 | 91 | 85 | 85 | 75 | 94 | 90 | 79 | 69 | 78 | 89 | 84 | 83 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 87,67 Total |

Tabela 5: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Júlio Saúl-Dias

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 24 sujeitos das Escolas do Agrupamento Frei João (Escola Básica de Bento de Freitas; Escola Básica de Caxinas; Escola Básica de Violetas; Escola Básica de Benguiados) cuja média de pontuações revela 101,38 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 82 pontos (acima de 75 é considerada positiva face à inclusão e abaixo deste valor negativa) e a mais alta de 121 pontos.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX | XXI | XXII | XXIII | XXIV | |
|----------------------------|--------|----|-----|----|----|----|-----|------|-----|----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|------|-------|------|--|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 3 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | |
| 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | |
| 5 | 2 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | |
| 7 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 1 | 5 | 5 | 4 | |
| 8 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | |
| 10 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | |
| 11 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 12 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 13 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 14 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 16 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 18 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 19 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 1 | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 21 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 22 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 23 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 24 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | |
| 25 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 26 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 27 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| 28 | 4 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 29 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | |
| 30 | 4 | 1 | 5 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 95 | 88 | 106 | 94 | 91 | 95 | 112 | 82 | 117 | 98 | 102 | 95 | 105 | 121 | 103 | 99 | 112 | 106 | 89 | 108 | 87 | 117 | 116 | 95 | |
| Total | 101,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabela 6: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Frei João

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 28 sujeitos do Agrupamento de Escolas Flávio Gonçalves (Escola Básica do 1º ciclo Nova; Escola Básica do 1º ciclo dos Sininhos; Escola Básica do 1º ciclo do Desterro) cuja média de pontuações revela 91,96 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 53 pontos (abaixo de 75 é considerada negativa face à inclusão) e a mais alta de 109.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX | XXI | XXII | XXIII | XXIV | XXV | XXVI | XXVII | XXVIII | |
|----------------------------|-------|----|-----|----|-----|----|-----|------|-----|----|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|----|-----|------|-------|------|-----|------|-------|--------|--|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | |
| 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 | 2 | 1 | 1 | |
| 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | |
| 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 4 | |
| 6 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 7 | 3 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 | 4 | |
| 9 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4 | |
| 10 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 | |
| 11 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | |
| 12 | 4 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | |
| 13 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | |
| 14 | 2 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | |
| 15 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 17 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | |
| 18 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | |
| 19 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | |
| 21 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | |
| 22 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | |
| 23 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | |
| 24 | 3 | 1 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | |
| 25 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 26 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | |
| 27 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | |
| 28 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 1 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | |
| 29 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | |
| 30 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 88 | 54 | 54 | 86 | 109 | 93 | 99 | 102 | 119 | 91 | 98 | 76 | 93 | 78 | 80 | 102 | 97 | 97 | 92 | 98 | 105 | 104 | 105 | 105 | 108 | 81 | 53 | 108 | |
| Total | 91,96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tabela 7: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Flávio Gonçalves

No que diz respeito ao conjunto de questões que dizem respeito à *Filosofia Geral da Integração* (questões 2, 6, 10, 15, 18, 21, 23, 25, 28 e 30), 18% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 66% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 28):

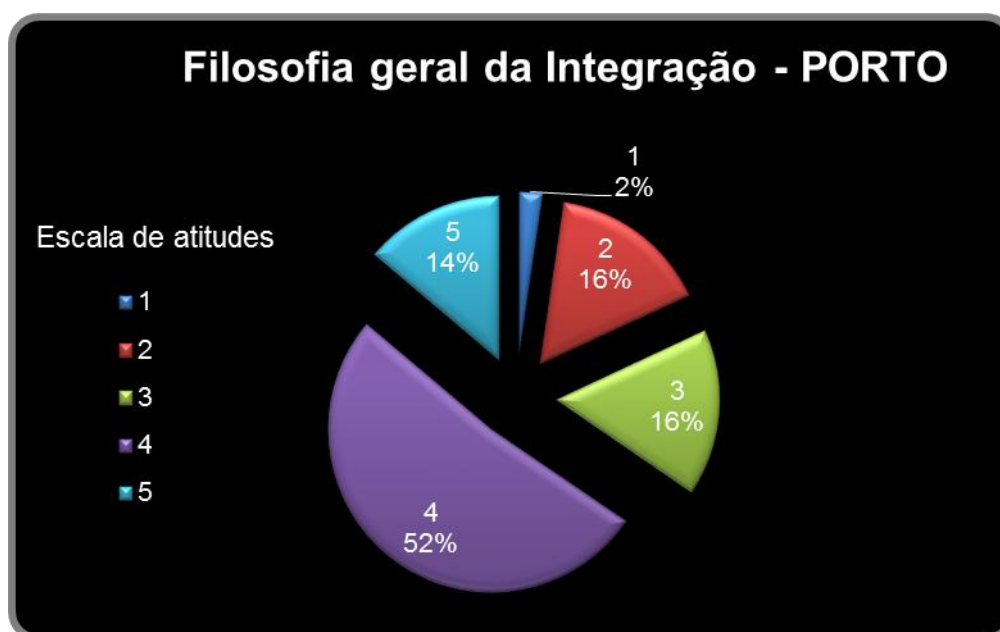


Gráfico 28 – Filosofia Geral da Integração (Porto)

Referente ao conjunto de questões que dizem respeito à *conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais* (questões 3, 9, 14 e 19), 49% dos docentes inquiridos obtiveram uma pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 39% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 29):

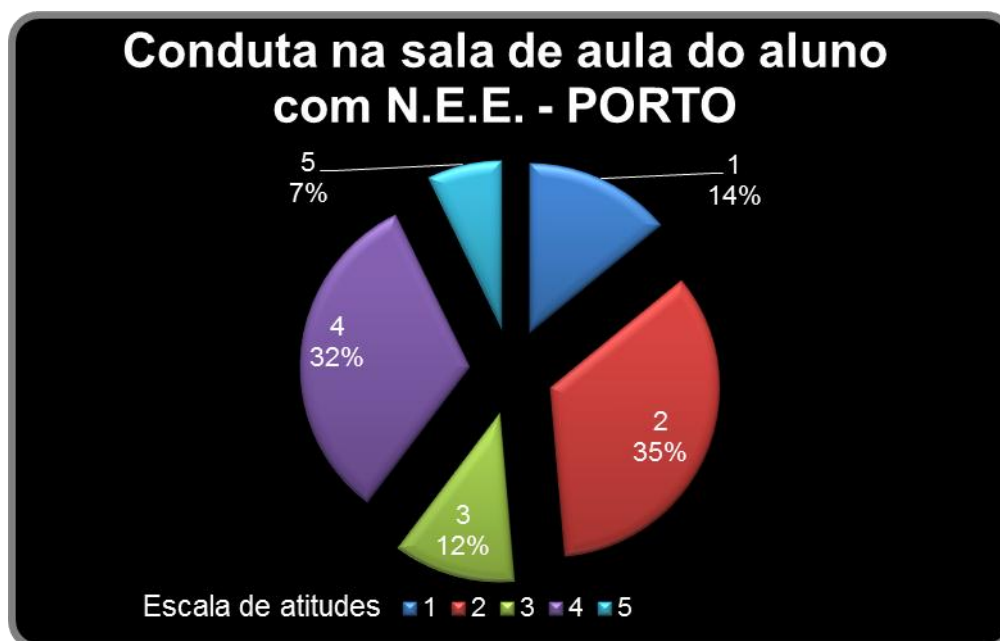


Gráfico 29 – A conduta na sala de aula do aluno com N.E.E. (Porto)

No que concerne ao conjunto de questões que dizem respeito aos *problemas inerentes ao funcionamento da classe* (questões 1, 5, 7, 12, 17, 24, 26 e 29), 35% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 47% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 30):

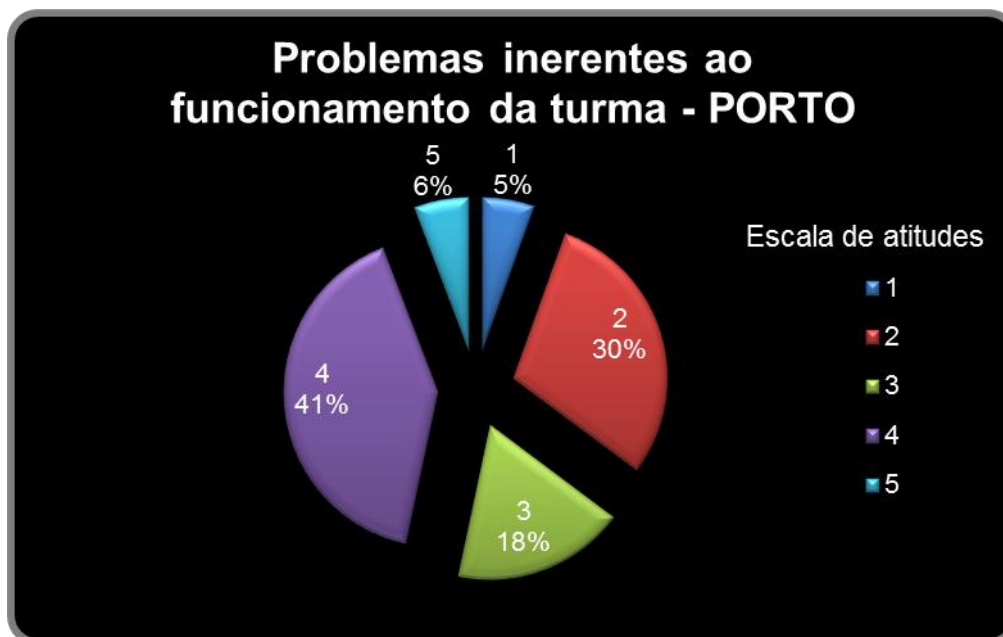


Gráfico 30 – Problemas inerentes ao funcionamento da classe (Porto)

Relativamente às duas questões (4 e 11) que compõem o grupo três que diz respeito ao *Desenvolvimento académico dos alunos com Necessidades Especiais*, 23% dos docentes inquiridos obtiveram uma pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 49% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 31):

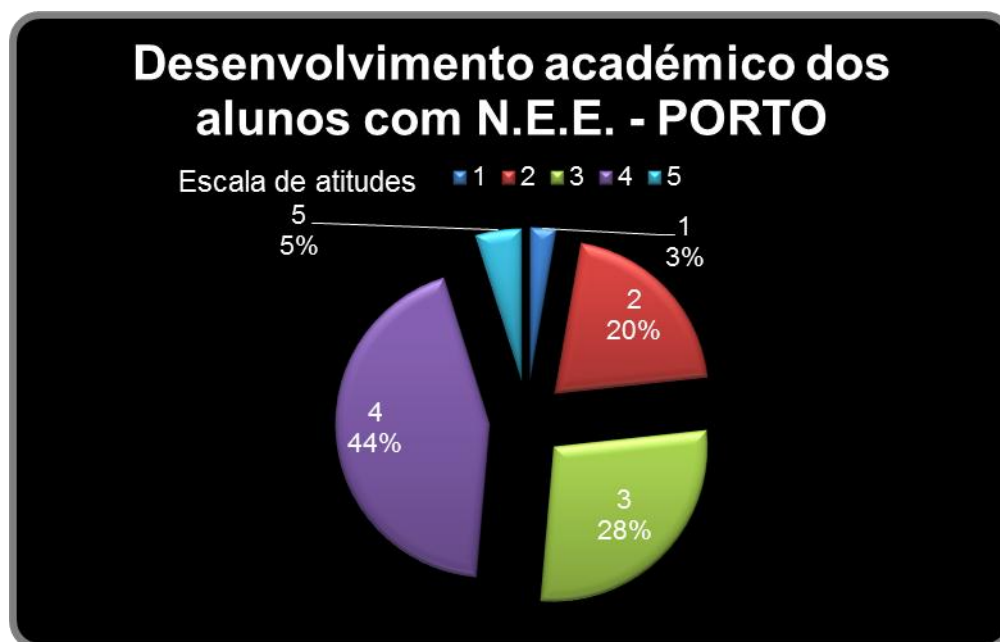


Gráfico 31 – Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E. (Porto)

Por último, no que diz respeito ao conjunto de questões que dizem respeito às *Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais* (questões 8, 16, 20 e 27), uma maioria de 76% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 13% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 32):

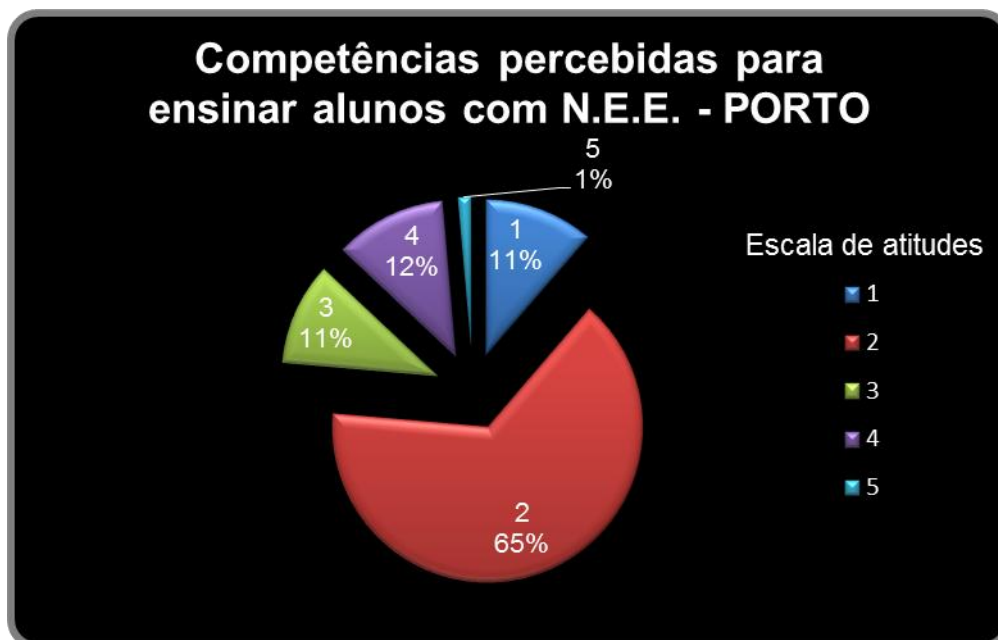


Gráfico 32 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E.(Porto)

5.1.13. As Escolas Básicas do 1.º Ciclo de Lisboa

Nas seguintes tabelas apresentadas, estão compilados todos os resultados obtidos nos questionários entregues nas escolas a saber: Agrupamento de Escolas João Villaret de Loures; Agrupamento de Escolas N.º1 de Loures; Escolas Avelar Brotero de Odivelas, correspondendo a 58 sujeitos do total da amostra.

O questionário era composto por 30 perguntas como podemos observar na coluna vertical de cor cinzento-escuro e na coluna superior horizontal temos o número de inquiridos já mencionado, 11, na tabela representado por numeração romana. A escala de atitudes tinha uma pontuação de 1 a 5, sendo que o valor máximo a ser obtido seria de 150, sendo os valores conseguidos a partir de 75 positivos. Deste modo, no final da tabela são apresentados os resultados finais dos questionários de cada sujeito (que serviram para a construção dos gráficos e posterior análise de resultados) e a cor-de-laranja temos a média total de todos os questionários.

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 13 sujeitos das Escolas do Agrupamento João Villaret (Escola Básica do 1.º ciclo Fanqueiro; Escola Básica do 1.º ciclo Infantado) cuja média de pontuações revela 101,77 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 85 pontos (acima de 75 é considerada positiva face à inclusão) e a mais alta de 111.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | | |
|----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|------|-----|----|----|-----|------|--------|-------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | | |
| 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 4 | | |
| 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | | |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | | |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | | |
| 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | | |
| 7 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | | |
| 8 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | | |
| 9 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | | |
| 10 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 5 | | |
| 11 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | | |
| 12 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | | |
| 13 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | | |
| 14 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 16 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | | |
| 17 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 18 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 19 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | | |
| 20 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | | |
| 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 22 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | | |
| 23 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | | |
| 25 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | | |
| 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | | |
| 27 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | | |
| 28 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | | |
| 29 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | | |
| 30 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | | |
| Pontuação por questionário | 111 | 106 | 101 | 102 | 111 | 93 | 99 | 95 | 105 | 99 | 85 | 108 | 108 | 101,77 | Total |

Tabela 8: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento João Villaret

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 21 sujeitos das Escolas do Agrupamento N.º1 de Loures (Escola Básica do 1.º ciclo Fanhões; Escola Básica do 1.º ciclo n.º2 de Loures; Escola Básica do 1.º ciclo n.º1 de Loures) cuja média de pontuações revela 96,90 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 74 pontos (abaixo de 75 é considerada negativa face à inclusão) e a mais alta de 121.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX | XXI | |
|----------------------------|----|-----|-----|-----|----|----|-----|------|----|----|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|-----|-----|----------------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | |
| 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | |
| 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | |
| 6 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | |
| 7 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | |
| 8 | 2 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 2 | |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | |
| 10 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | |
| 11 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 | 3 | |
| 12 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 13 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| 14 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | |
| 16 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | |
| 17 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | |
| 18 | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 19 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | |
| 20 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | |
| 21 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | |
| 22 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | |
| 23 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | |
| 24 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | |
| 25 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | |
| 26 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | |
| 27 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | |
| 28 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | |
| 29 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | |
| 30 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | |
| Pontuação por questionário | 86 | 102 | 98 | 105 | 97 | 94 | 107 | 121 | 89 | 96 | 94 | 74 | 109 | 94 | 82 | 91 | 103 | 86 | 89 | 117 | 101 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 96,90 Total |

Tabela 9: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento N.º1 de Loures

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados obtidos nos questionários dos 24 sujeitos das Escolas do Agrupamento Avelar Brotero (Escola Básica do 1.º ciclo Bernardim Ribeiro; Escola Básica do 1.º ciclo António Maria Bravo; Escola Básica do 1.º ciclo D. Dinis; Escola Básica do 1.º ciclo Maria Máxima Vaz) cuja média de pontuações revela 97,42 pontos.

Como podemos observar, a pontuação mais baixa foi de 80 pontos (acima de 75 é considerada positiva face à inclusão) e a mais alta de 124.

| Questionário | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX | XXI | XXII | XXIII | XXIV |
|----------------------------|-----|-----|-----|----|----|----|-----|------|----|-----|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|----|-----|------|-------|-------|
| N.º de questão | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 5 | 1 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 5 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 7 | 4 | 5 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 8 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 |
| 9 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 10 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 |
| 11 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| 12 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 13 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 14 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| 15 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 17 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| 18 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 19 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 |
| 20 | 4 | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| 21 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 22 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 23 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 |
| 24 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 25 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 26 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| 27 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 28 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 5 |
| 29 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 30 | 1 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Pontuação por questionário | 107 | 124 | 112 | 81 | 94 | 82 | 107 | 91 | 80 | 101 | 97 | 89 | 110 | 111 | 98 | 101 | 104 | 90 | 96 | 90 | 88 | 85 | 96 | 104 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 97,42 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |

Tabela 10: Respostas dadas nos questionários do Agrupamento Avelar Brotero

No que diz respeito ao conjunto de questões que dizem respeito à *Filosofia Geral da Integração* (questões 2, 6, 10, 15, 18, 21, 23, 25, 28 e 30), 14% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 73% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 33):

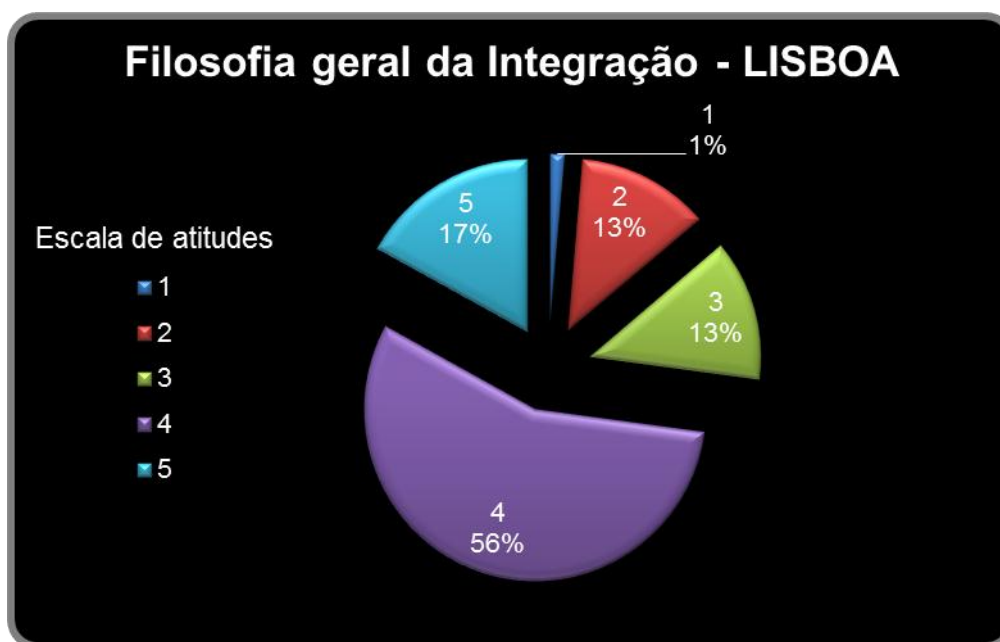


Gráfico 33 – Filosofia Geral da Integração (Lisboa)

Referente ao conjunto de questões que dizem respeito à *conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais* (questões 3, 9, 14 e 19), 38% dos docentes inquiridos obtiveram um pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 46% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 34):

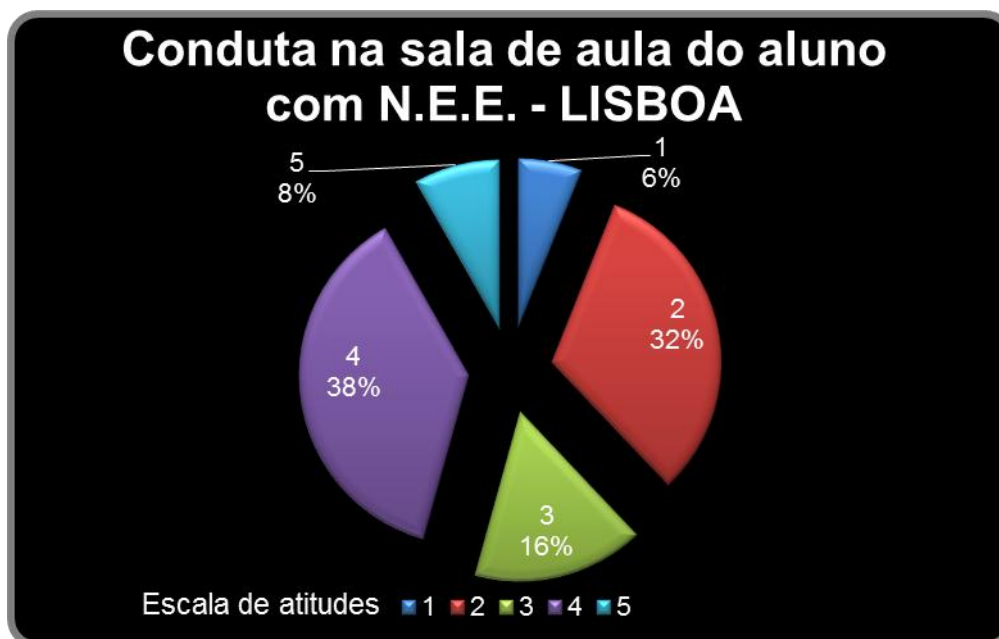


Gráfico 34 – Conduta na sala de aula do aluno com N.E.E.(Lisboa)

No que concerne ao conjunto de questões que dizem respeito aos *problemas inerentes ao funcionamento da classe* (questões 1, 5, 7, 12, 17, 24, 26 e 29), 29% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 56% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 35):

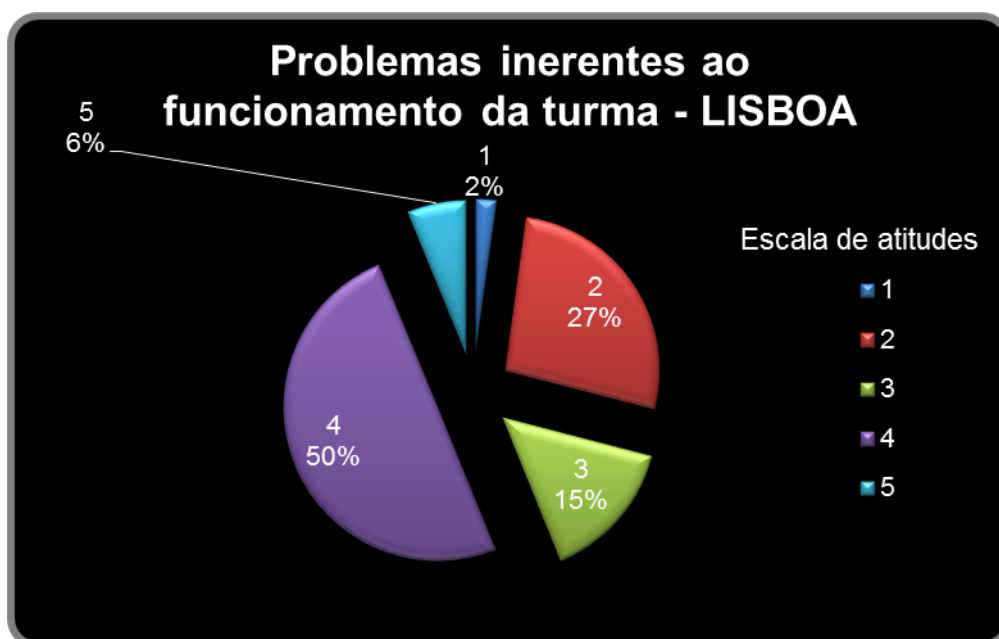


Gráfico 35 – Problemas inerentes ao funcionamento da turma (Lisboa)

Relativamente às duas questões (4 e 11) que compõem o grupo três que diz respeito ao *Desenvolvimento académico dos alunos com Necessidades Especiais*, 17% dos docentes inquiridos obtiveram um pontuação de 1 ou 2 pontos, ao passo que 57% dos docentes obtiveram 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 36):

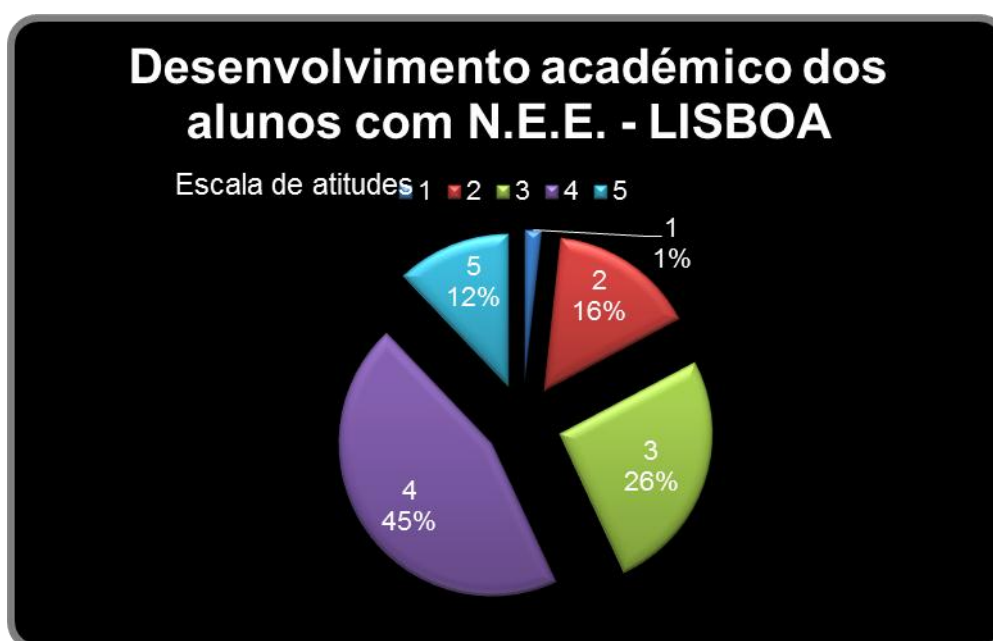


Gráfico 36 – Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E. (Lisboa)

Por último, no que diz respeito ao conjunto de questões que dizem respeito às *Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais* (questões 8, 16, 20 e 27), uma maioria de 73% dos docentes obtiveram 1 ou 2 pontos nas suas respostas, sendo que 13,5% obtiveram uma pontuação de 4 ou 5 pontos, conforme valores apresentados no gráfico seguinte (gráfico 37):



Gráfico 37 – Competências percebidas para ensinar alunos com N.E.E. (Lisboa)

5.2. Interpretação dos resultados

A primeira hipótese colocada para este estudo esteve relacionada com a idade dos inquiridos em relação às médias das atitudes obtidas nos seus questionários e formulou-se a hipótese de que (H1) “os professores do ensino básico com menos idade apresentam atitudes mais positivas face inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”.

Ora, de acordo com os resultados obtidos, como pudemos observar nos gráficos 1 e 2 acima apresentados e na tabela 11 em seguida, os professores mais novos apresentam uma média aproximada de 90 pontos para a faixa etária dos 20 aos 29 anos e de 94,65 para os 30 aos 39 anos, que juntamente perfaz uma média de 92,25 pontos. Contrariamente, os professores com mais de 40 anos e até aos 49 anos apresentam médias nos valores de 96,29, e de 94,15 no caso da faixa etária dos 50-59 anos, que num total dá uma média de 95,22 pontos superior àquela apresentada pelo conjunto de professores de menos idade. No que diz respeito à categoria dos 60-65 anos cuja média está fixada nos 86 pontos não deve ser considerada, uma vez que espelha a pontuação obtida por apenas um sujeito da amostra total e portanto não tem relevância face às restantes categorias.

De facto, tendo em consideração estes valores e a hipótese inicialmente colocada, podemos concluir que os professores mais novos apresentam, na realidade, uma média inferior de 92,25 pontos, ao passo que os professores com mais idade obtiveram uma média superior de 85,22 pontos. De qualquer modo, não são diferenças muito significativas, embora se confirme que a hipótese 1 estava errada.

| Faixa etária | 20-29 anos | 30-39 anos | 40-49 anos | 50-59 anos | 60-65 anos |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Média | 90 | 94,65 | 96,29 | 94,15 | 86 |

Tabela 11 – Comparação de médias das atitudes e faixas etárias

No que diz respeito à segunda hipótese colocada acerca do sexo dos intervenientes, pensou-se que (H2) “o sexo dos professores do ensino básico regular não influencia as suas atitudes face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”, podemos

comprovar na tabela seguinte (tabela 12) que o sexo feminino apresenta uma média superior de 94,79 pontos, face a 89,74 pontos do sexo masculino, o que perfaz uma diferença de 5 pontos, mais concretamente de 5,05.

Desta forma, concluímos que também a segunda hipótese colocada é errada e, portanto, o sexo dos intervenientes veio mostrar ter influência nas atitudes demonstradas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É interessante notar que num universo de 186 inquiridos, apenas 12% correspondia ao sexo masculino, o que indica que a grande maioria de professores deste 1.º ciclo de estudos pertence ao sexo feminino.

| Sexo | Feminino | Masculino |
|-------|----------|-----------|
| Média | 94,79 | 89,74 |

Tabela 12 – Comparação de médias das atitudes face ao sexo dos inquiridos

Em terceiro lugar, colocámos como hipótese que (H3) “os professores do ensino básico regular com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”. Na tabela seguinte (tabela 13), podemos denotar que não há uma evolução de médias ou um padrão que possamos seguir, pois os valores variam consoante as faixas etárias, mas são oscilantes, ora se apresenta um valor mais elevado, como outro mais reduzido, logo seguido de um outro mais elevado.

Observamos na tabela que o valor mais elevado se encontra na categoria de 16 a 20 anos de serviço, o que poderia indiciar que os professores com mais tempo de serviço têm atitudes mais positivas, contudo, as médias das categorias seguintes voltam a baixar e a ficar semelhantes às dos professores que apresentam menos tempo de serviço.

Com base nestes resultados, concluímos que a hipótese colocada não se comprovou e, desta forma, o tempo de serviço dos professores não influencia a sua média de atitudes face à inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular.

Os resultados obtidos vão ao encontro dos estudos de Harasymiw e Horne (1975, cit. por Garcia e Alonso, 1985) que tentaram relacionar as atitudes dos professores relativamente à inclusão com algumas variáveis, nomeadamente os “anos de experiência”, mas não encontraram qualquer ligação.

| Tempo de serviço | 1-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | 21-25 anos | 26-30 anos | 31-35 anos |
|-------------------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Média | 93,81 | 92,69 | 96,45 | 99,61 | 94,68 | 92,04 | 95,65 |

Tabela 13 – Comparação de médias das atitudes face ao tempo de serviço dos inquiridos

Como quarta hipótese, supusemos que (H4) “os professores do ensino básico regular com uma situação profissional mais estável apresentam também atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”, sendo que por situação mais estável considerámos o facto de se encontrarem em Quadro de Escola que provoca menos ansiedade e stress em relação aos professores contratados, que no final de cada ano de serviço não sabem onde irão trabalhar, se poderão dar continuidade ao trabalho iniciado na escola onde se encontram no momento ou se sequer terão posto de trabalho no ano seguinte.

Na tabela apresentada (tabela 14), vemos que as médias diferem entre os professores com a situação mais estável de trabalho que obtiveram uma média de 97,41 e os professores que se encontram numa situação de trabalho mais precária e insegura, ou seja, dos professores contratados que obtiveram uma média de 93,47. Por outro lado, face a este último grupo de professores, curiosamente, temos outro grupo com uma situação de trabalho mais segura por se encontrarem em Quadro de Zona Pedagógica/Quadro de Agrupamento, mas que revelam uma média de atitudes face à inclusão quase idêntica à dos professores contratados, de 93,70 pontos, com uma diferença insignificante de 0,23 pontos em relação aos professores contratados.

Deste modo, podemos concluir que a hipótese de que os professores com uma situação mais estável são mais positivos face à inclusão é, por um lado, verídica, pois os professores de quadro de escola manifestam uma média com uma diferença de quase 4 pontos em relação aos que são contratados. Contudo, por outro lado, podemos acrescentar que não há diferenças entre os professores que estão em Quadro de Zona Pedagógica e os Contratados, apesar de a primeira situação ser mais estável para os professores parece que esse facto não tem influência nas suas atitudes.

| Situação profissional | Quadro de Escola | Quadro de Zona Pedagógica | Contratado |
|-----------------------|------------------|---------------------------|------------|
| Média | 97,41 | 93,70 | 93,47 |

Tabela 14 – Comparação de médias das atitudes face à situação profissional dos inquiridos

Contrariamente à terceira hipótese, conjecturámos que (H5) “os professores do ensino básico regular com mais tempo de serviço docente com alunos com N.E.E. apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”. Este raciocínio esteve relacionado com o facto de que os professores com mais experiência e contacto com crianças que apresentem necessidades educativas especiais, estejam mais receptivos e mais positivos em relação à inclusão destas crianças no ensino regular.

Como podemos observar pelos dados da tabela seguinte (tabela 15), os professores sem qualquer experiência com crianças com N.E.E. apresentam a média de atitudes mais baixa, no valor de 89,72 pontos, muito semelhante à média daqueles que trabalharam apenas 1 a 5 anos com estas crianças que anunciam uma média de 89,92 pontos. No entanto, também os professores com mais de 5 anos de serviço e até 20 anos de serviço com estas crianças ostentam médias semelhantes às anteriores categorias na ordem dos 90 pontos. Em contrapartida, os professores com mais de 21 anos de serviço nestas condições específicas revelam médias muito superiores no valor de 97 pontos, com uma diferença de 7 pontos para os restantes.

Estes dados levam-nos a concluir que a hipótese inicialmente colocada está correcta e os professores com mais tempo de serviço possuem atitudes mais favoráveis à inclusão no ensino regular, embora esta realidade só se verifique a partir dos 21 anos de serviço com crianças com N.E.E. no ensino regular.

| Tempo de serviço com N.E.E. | 0 anos | 1-5 anos | 6-10 anos | 11-15 anos | 16-20 anos | 21-25 anos | 26-30 anos |
|------------------------------------|---------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Média | 89,72 | 89,92 | 89,86 | 90 | 89,89 | 97 | 96,57 |

Tabela 15 – Comparação de médias das atitudes face ao tempo de serviço com N.E.E. dos inquiridos

No que concerne à sexta condição levantada relativa à hipótese de que (H6) “os professores do ensino básico regular com habilitação profissional mais elevada apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”, podemos observar na tabela 16 que não há diferenças significativas, pois quer os professores com curso superior, quer os professores com bacharelato, apresentam médias de atitudes face à inclusão similares, com uma diferença entre si de apenas 0,42 pontos.

Neste caso, podemos afirmar que a hipótese não está correcta, pois as atitudes reveladas pelos professores são independentes do tipo de habilitação que estes possuem.

| Habilitação profissional | Curso Superior | Bacharelato |
|---------------------------------|-----------------------|--------------------|
| Média | 94,27 | 93,85 |

Tabela 16 – Comparação de médias das atitudes face à habilitação profissional dos inquiridos

Analisando a hipótese seguinte (H7) “os professores do ensino básico regular com mais formação recebida na área de N.E.E. apresentam atitudes mais positivas face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”, notamos que, como se pode verificar na seguinte tabela (tabela 17), que existe uma diferença nos valores das médias que diferem no caso dos professores que têm formação na área de Educação Especial para aqueles que não têm. Com efeito, são os professores que afirmam possuir algum tipo de formação que apresentam a média mais elevada (com uma diferença de 4,56 pontos para os professores que afirmam não ter formação) e, por isso, podemos afirmar que a hipótese colocada se comprova.

Estes dados vêm corroborar os resultados também obtidos por Larrivee e Cook (1979 cit. por Garcia e Alonso, 1985) que referiram existir uma relação entre estas variáveis e as atitudes, declarando que o nível de informação, conhecimento, competências específicas, contacto e experiência com alunos com N.E.E parece afectar as atitudes reveladas pelos professores inquiridos.

Importa salientar, como vimos no gráfico 11, que a grande maioria dos inquiridos respondeu que a sua formação advinha da faculdade ou de workshops/ acções de formação.

| Formação | Possui formação | Não possui formação |
|-----------------|------------------------|----------------------------|
| Média | 96,72 | 92,16 |

Tabela 17 – Comparação de médias das atitudes face à formação em N.E.E. dos inquiridos

No caso da hipótese seguinte (H8), conjecturou-se que “os professores do ensino básico regular com conhecimento da actual legislação em Educação Especial mais aprofundado apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”.

Aqui se apresenta na seguinte tabela (tabela 18) que o conhecimento da actual legislação, nomeadamente o decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, pode, efectivamente, ter influência nas médias das atitudes dos professores, uma vez que aqueles que afirmaram conhecer a legislação obtiveram uma média de 95,01, com uma diferença de

2,56 pontos em relação à média dos professores que asseguraram que não tinham qualquer conhecimento do decreto-lei que rege a educação especial (92,45).

Por tudo isto, podemos afirmar que a hipótese estava correcta e, desta forma, os professores que detêm mais conhecimento acerca da legislação encontram-se igualmente mais bem preparados e com atitudes mais favoráveis sobre a inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular.

| Conhecimento da legislação | Tem conhecimento | Não tem conhecimento |
|-----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Média | 95,01 | 92,45 |

Tabela 18 – Comparação de médias das atitudes face ao conhecimento da legislação dos inquiridos

Quanto à hipótese (H9) de “os professores do ensino básico regular que tenham no momento presente alunos com N.E.E. nas suas turmas apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”, podemos comprovar com base nos dados da tabela 19 que esta é, sem dúvida, uma hipótese incorrecta, como se pode verificar que a média mais elevada de 95,05 pontos corresponde aos professores que afirmaram a existência de alunos com N.E.E. nas suas turmas actuais. Com uma diferença insignificante de 0,64 pontos, temos os professores que não possuem alunos com N.E.E. nas suas turmas com uma média de 94,41.

É interessante também notar que no gráfico 14 apresentámos os tipos de necessidades educativas especiais mencionadas pelos professores como sendo aquelas que os seus alunos apresentam no momento e o “atraso cognitivo”, “défice de atenção”, “hiperactividade” e “dificuldades de aprendizagem” são aquelas que foram indicadas mais vezes.

| Presença de alunos com N.E.E. na turma | Tem alunos com N.E.E. | Não tem alunos com N.E.E. |
|---|------------------------------|----------------------------------|
| Média | 95,05 | 94,41 |

Tabela 19 – Comparação de médias das atitudes face à presença de alunos com N.E.E. na turma dos inquiridos

No respeitante à hipótese formulada acerca do apoio recebido pelos professores (H10), partimos do pressuposto que “os professores do ensino básico regular que recebem mais apoio técnico provido pelo responsável dos Apoios Educativos apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão das crianças com N.E.E. nas turmas regulares”. Da amostra total, 82% dos inquiridos revelou que o apoio técnico-científico recebido não era suficiente para as suas necessidades, ao passo que 12% considerou que esse mesmo apoio era suficiente.

Face às médias apresentadas na tabela seguinte (tabela 20), podemos afirmar que os professores que consideram receber apoio suficiente na área da Educação Especial são, efectivamente, aqueles que apresentam uma média de atitudes face à inclusão mais elevada, de 95,52 pontos, ao passo que os professores que indicaram o contrário apresentam uma média de 94,11 pontos. Contudo, estes valores não são significativamente diferentes e, embora se possa dizer que a hipótese está correcta e é verdadeira, não podemos dizer exactamente que uns são muito mais favoráveis em relação à inclusão do que outros. De facto, os professores que recebem o apoio têm atitudes mais positivas, embora a diferença de valores não seja muito expressiva.

| Apoio técnico | Recebem apoio suficiente | Não recebem apoio suficiente |
|----------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| Média | 95,52 | 94,11 |

Tabela 20 – Comparação de médias das atitudes face ao apoio técnico recebido pelos inquiridos

Finalmente, no que se refere à última hipótese enunciada (H11), sobre a qual definimos que “as atitudes dos professores do ensino básico regular face à inclusão das crianças com N.E.E. variam consoante o meio em que se encontram inseridos”, e por meio entendemos a diferença entre os três concelhos do Funchal, Porto e Lisboa, passaremos a analisar os resultados em seguida, de modo a obter uma conclusão.

Tal como foi referido anteriormente, nestes questionários uma pontuação de 75 é intermédia, a partir da qual reflectirá atitudes positivas e abaixo da qual reflectirá atitudes negativas face à inclusão escolar de crianças com N.E.E. De seguida, veremos as médias totais obtidas por cada conjunto de escolas dos três concelhos, sendo atribuída uma média de 91,09 pontos às escolas do Funchal contra uma média superior de 93,82 pontos das escolas do Porto e uma média mais elevada referente às escolas de Lisboa com 98,21 pontos obtidos, conforme se apresenta na tabela seguinte (tabela 21):

| | Escolas Básicas do do Funchal | Escolas Básicas do do Porto | Escolas Básicas do de Lisboa |
|--------------------|--|--|---|
| Média | 91,09 | 93,82 | 98,21 |
| Pontuação inferior | 60 | 53 | 80 |

Tabela 21 – tabela de pontuação comparativa entre escolas

Ora, apesar da diferença média de pontuação não nos parecer muito significativa e claramente positiva em termos gerais, no entanto há que salientar que os níveis mínimos obtidos nas Escolas do Funchal e nas Escolas do Porto (60 e 53 pontos, respectivamente) são inferiores aos 75 pontos intermédios, abaixo dos quais se considera que a atitude do docente face aos alunos com N.E.E. é negativa. No entanto, não podemos deixar de constatar que esta pontuação apenas reflecte a

atitude dum professor e não da escola em geral, pelo que deveremos considerar os resultados obtidos por grupos de questões. A maior diferença constata-se entre as escolas do Funchal e as de Lisboa, cujas amostras de inquiridos eram muito semelhantes, 55 e 58 sujeitos, respectivamente, com uma desigualdade de mais de 7 pontos.

Neste sentido, podemos afirmar que hipótese colocada é verídica e há realmente diferenças entre as atitudes dos professores de um concelho e de outro concelho, sendo assim é possível afirmar que o meio onde os professores se encontram molda as suas opiniões e comportamentos e reflecte-se também por essa razão nas suas atitudes.

Seguidamente analisaremos os dados anteriormente apresentados comparativamente aos três concelhos de escolas, sendo que apenas teremos em conta as respostas classificadas com 4 e 5 pontos (considerando que formam uma atitude positiva) e as que foram classificadas com 1 e 2 pontos (considerando que formam um atitude negativa), excluindo por isso as respostas intermédias classificadas com 3 pontos, visto que é aquela resposta que não expressa directamente a atitude do docente (não concordo nem discordo/ sem opinião).

Filosofia Geral de Integração

Como vemos na tabela 22, as Escolas do Porto apresentam 66% de respostas claramente positivas, ao passo que as Escolas do concelho do Funchal apresenta apenas 57% (9% inferior) de respostas positivas. Por outro lado, as Escolas de Lisboa apresentam 73% de resposta positivas, o que mostra uma diferença de 7% e de 16% face às restantes escolas. Em termos gerais, isto significa que os professores das escolas de Lisboa que participaram no estudo são mais positivos em relação a toda a filosofia inerente ao processo de inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas de ensino regular.

Neste sentido, são também as Escolas da área metropolitana de Lisboa que apresentam a menor percentagem de respostas negativas, 14%, seguidas das

Escolas da área metropolitana do Porto com 18% de respostas negativas. As escolas do concelho do Funchal são aquelas que têm menos respostas positivas e mais respostas negativas com 25% nesta última categoria.

| | Escolas Básicas do Funchal | Escolas Básicas do Porto | Escolas Básicas de Lisboa |
|-------------------------------|---|---|--|
| Atitudes positivas (4 e 5) | 57% | 66% | 73% |
| Atitudes negativas (1 e 2) | 25% | 18% | 14% |

Tabela 22 – tabela de pontuação comparativa (Filosofia Geral de Integração)

Desta forma, no que concerne à Filosofia Geral de Integração podemos concluir que os docentes das Escolas do concelho do Funchal apresentam atitudes mais desfavoráveis à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais do que nas outras escolas. Isto significa que os docentes com atitudes mais negativas acreditam que os alunos com N.E.E. nas turmas regulares não podem ser atendidos de forma ajustada e que o contacto que se estabelece entre estes alunos e os da turma regular pode ser prejudicial para ambos.

Conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais

No que diz respeito à conduta na sala de aula, as posições invertem-se e se nas Escolas do concelho do Funchal se constatou que existia um universo de 52% dos docentes que apresentavam atitudes positivas relativamente à conduta dos alunos com N.E.E. em sala de aula, já nas Escolas da área do Porto apenas 39% dão respostas positivas; por outro lado, as Escolas da área de Lisboa apresentam valores também inferiores às do Funchal na ordem dos 46%, com uma diferença de 6% entre si. Neste mesmo conjunto de escolas, 38% dos inquiridos manifesta atitudes negativas,

bem como nas Escolas do Porto que são as que apresentam maior percentagem de respostas negativas referentes a este tópico com um total de 49% (conforme tabela 23 apresentada abaixo).

| | Escolas Básicas do Funchal | Escolas Básicas do Porto | Escolas Básicas De Lisboa |
|-------------------------------|---|---|--|
| Atitudes positivas (4 e 5) | 52% | 39% | 46% |
| Atitudes negativas (1 e 2) | 33% | 49% | 38% |

Tabela 23 – tabela de pontuação comparativa (Conduta na sala de aula do aluno com N.E.E.)

Assim, verificamos uma diferença significativa nas atitudes dos docentes dos três concelhos, já que as Escolas do concelho do Funchal apresentam mais 13% e 6% de respostas positivas em relação às escolas do Porto e Lisboa, respectivamente. No que concerne às escolas do Porto apresentam 49%, quase metade, de respostas que denotam atitudes negativas, precisamente mais 16% e 11% do que nos outros dois concelhos; tal facto não deixa de ser significativo pois, na realidade significa que nas Escolas do Porto uma grande percentagem dos inquiridos tem atitudes negativas relativamente a este assunto e que, por isso, existem mais docentes inquiridos nestas escolas que não perspectivam de forma favorável a conduta em sala de aula do aluno com N.E.E., achando que este pode trazer problemas aos outros colegas, requer mais paciência da parte do professor, trazem mais dificuldade em manter a ordem na aula.

Problemas inerentes ao funcionamento da classe

No que diz respeito aos problemas percepcionados pelos docentes no funcionamento da classe quando estão presentes alunos com N.E.E., as Escolas da área de Lisboa apresentam um total de 56% de respostas favoráveis a este assunto, enquanto que as Escolas do Porto e do Funchal apresentam, respectivamente, um total de 47% e 43%, diferença que se verifica significativa (conforme tabela 24).

Relativo às respostas negativas, as Escolas de Lisboa apresentam um menor número de respostas negativas (29% contra os 35% das Escolas do Conselho do Porto e os 39% das escolas do concelho do Funchal.). Tal pode indicar que os professores que responderam negativamente consideram que os alunos com N.E.E. requerem uma atenção extra que será dada em detrimento dos outros alunos, monopolizando o tempo do professor, que a maioria dos alunos com N.E.E. não se esforçam por completar as tarefas e que ocasionam mais confusão do que os outros alunos.

| | Escolas Básicas do Funchal | Escolas Básicas do Porto | Escolas Básicas De Lisboa |
|-------------------------------|---|---|--|
| Atitudes positivas (4 e 5) | 43% | 47% | 56% |
| Atitudes negativas (1 e 2) | 39% | 35% | 29% |

Tabela 24 – tabela de pontuação comparativa (Problemas inerentes ao funcionamento da classe)

Desenvolvimento académico dos alunos com Necessidades Especiais

No que respeita às percepções dos docentes quanto ao desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E. verificou-se que a maioria dos inquiridos das Escolas de

Lisboa apresentam resultados favoráveis, com uma percentagem de 57%, ao passo que 49% dos inquiridos dos outros dois concelhos apresenta atitudes positivas (conforme tabela 25 que se apresenta abaixo). Há, por isso, uma diferença (de 8%) nas atitudes favoráveis das Escolas de Lisboa acerca do desenvolvimento académico de alunos com N.E.E. face aos resultados obtidos nos questionários dos professores do Funchal e Porto.

Do mesmo modo, nas atitudes negativas, as escolas de Lisboa apresentam 17% de respostas negativas enquanto que as escolas do Porto apresentam mais 6% sobre esse resultado, com 23% de respostas negativas, e as escolas do Funchal apresentam uma diferença de 10% em relação às de Lisboa, com 27% no total de respostas negativas, o que revela que mais docentes nestas escolas consideram que os alunos com N.E.E. terão muitas dificuldades ou verão comprometido o seu desenvolvimento escolar em relação aos docentes da Escolas de Lisboa.

| | Escolas Básicas do Funchal | Escolas Básicas do Porto | Escolas Básicas de Lisboa |
|-------------------------------|---|---|--|
| Atitudes positivas (4 e 5) | 49% | 49% | 57% |
| Atitudes negativas (1 e 2) | 27% | 23% | 17% |

Tabela 25 – tabela de pontuação comparativa (Desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E.)

Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais

Nas competências percebidas pelos docentes para ensinar alunos com N.E.E. não se verificaram diferenças significativas entre os três concelhos nas respostas positivas, com apenas 11% e 13% de respostas positivas entre si. No entanto, as escolas de Lisboa

apresentam menos 4% de respostas negativas comparativamente com as Escolas do Funchal e menos 3% relativamente às do Porto.

Considerando os três grupos de escolas, há que registar o facto de mais de 50% dos docentes em ambas as escolas considerarem não estar aptos para lidar com alunos com N.E.E..

| | Escolas Básicas do Funchal | Escolas Básicas do Porto | Escolas Básicas de Lisboa |
|-------------------------------|---|---|--|
| Atitudes positivas (4 e 5) | 11% | 13% | 13,5% |
| Atitudes negativas (1 e 2) | 77% | 76% | 73% |

Tabela 26 – tabela de pontuação comparativa (Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais)

Estes dados revelam que a grande maioria dos professores de todas as escolas consideram que os professores das turmas regulares não possuem a prática necessária para lidar com alunos com N.E.E. nas turmas de ensino regular e que não têm a preparação suficiente para ensinar estes alunos, sendo indiscutível para todos eles que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais implicará uma nova preparação dos professores das turmas regulares.

Assim, se atentarmos na tabela 27 (que se apresenta a seguir), constatamos os docentes das Escolas de Lisboa apresentam em todos os grupos de questões atitudes mais favoráveis do que desfavoráveis (sempre com mais de 50% nas questões positivas, à excepção da última), ao passo que os docentes das Escolas do Funchal apresentam respostas positivas acima dos 50% em dois grupos de questões, embora nos restantes se encontre próximo desse valor (à excepção da última questão). No que se refere às Escolas do Porto, apenas num dos grupos de questões apresentam mais de 50% de respostas positivas, enquanto que nos outros grupos os valores são sempre inferiores a

50%. No último grupo de questões, todas as escolas apresentaram respostas positivas inferiores a 14% do total de respostas.

Respeitante às respostas negativas, as Escolas do de Lisboa são aquelas que apresentas os valores mais baixos em todos os grupos de questões, sempre inferiores a 40%, à excepção do último grupo. As restantes escolas apresentam resultados semelhantes no que diz respeito às percentagens das respostas negativas. No último grupo de questões, os três grupos de escolas também em análise alcançaram médias superiores a 72% de respostas negativas.

| | Escolas Básicas do Funchal | | Escolas Básicas do Porto | | Escolas Básicas de Lisboa | |
|--|----------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|
| | Respostas positivas | Respostas negativas | Respostas positivas | Respostas negativas | Respostas positivas | Respostas negativas |
| Filosofia Geral de Integração | 57% | 25% | 66% | 18% | 73% | 14% |
| Conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais | 52% | 33% | 39% | 49% | 46% | 38% |
| Problemas inerentes ao funcionamento da classe | 43% | 39% | 47% | 35% | 56% | 29% |
| Desenvolvimento académico dos alunos com Necessidades Especiais | 49% | 27% | 49% | 23% | 57% | 17% |
| Competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais | 11% | 77% | 13% | 76% | 13,5% | 73% |

Tabela 27 – resultados comparativos entre as quatro escolas por grupos de questões

6. CONCLUSÃO

6. Conclusão

O ideal da Escola de todos e para TODOS proclamado na Declaração de Salamanca (1994) é de facto essencial no aspecto inclusivo, na medida em que abre as portas da escola a todos independentemente das suas diferenças, nomeadamente, das suas Necessidades Educativas Especiais, mas exige aos professores e a todos os profissionais que encontrem os meios necessários para o sucesso de TODOS os alunos.

Evidentemente que para evitar a exclusão, em direcção ao ideal inclusivo, a escola precisa de criar as condições físicas para tal, atendendo naturalmente às diferenças, necessidades e heterogeneidade dos alunos, mas, sobretudo, deve desenvolver posturas, atitudes, mentalidades e comportamentos concomitantes com a filosofia inclusiva.

Por este motivo, o levantamento das atitudes, opiniões, pensamentos, expectativas dos docentes relativamente à inclusão destes alunos é essencial, para que a escola possa de facto evoluir da exclusão à inclusão. Não basta colocar os alunos com N.E.E. em salas de aulas e em escolas regulares se depois os docentes que com eles trabalham, não partilham dos ideais inclusivos, pois deste modo os alunos nunca alcançarão o sucesso. Sobretudo, os docentes não podem sentir esta interacção com a criança ou jovem com N.E.E. como uma obrigação pois tal trará sem dúvida muito baixas expectativas relativamente aos alunos.

Assim, este trabalho procurou essencialmente determinar quais as atitudes dos docentes do ensino básico relativamente aos alunos com N.E.E. e compreender melhor os obstáculos que poderão surgir face à inclusão. Procurámos também perceber se existiam diferenças significativas entre as atitudes dos docentes de quatro escolas dentro do mesmo concelho, partindo do princípio que o contexto seria semelhante.

Deste modo, recorrendo ao método comparativo e utilizando dados quantitativos registámos as seguintes conclusões:

1. Tendo em conta a idade dos professores, podemos afirmar que, embora os resultados tenham evidenciado uma média de atitudes ligeiramente maior nos professores mais velhos (a diferença não foi significativa), a variável idade não tem influência nas atitudes mais ou menos favoráveis dos professores;
2. Por outro lado, de acordo com a variável sexo, detectámos que a mesma influencia as atitudes demonstradas pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, neste sentido, podemos afirmar que o sexo feminino tem atitudes mais favoráveis do que o sexo masculino;
3. Com base nos resultados obtidos em relação ao tempo de serviço dos docentes, encerramos com a ideia de que os anos de serviço que os professores possam possuir não intervêm nas suas atitudes mais ou menos positivas ou favoráveis face à inclusão, uma vez que nos gráficos as médias eram muito semelhantes tanto nos professores com menos tempo de serviço, como nos que tinham mais anos de serviço. No estudo de Garcia e Alonso (1985), os autores tinham afirmado que os professores mais jovens e com menos experiência teriam atitudes mais positivas relativamente à integração; no nosso estudo verificou-se que os docentes com mais experiência não apresentam diferenças nas suas atitudes favoráveis face à inclusão em relação aos mais novos. Possivelmente com uma amostra mais abrangente conseguiríamos obter resultados mais conclusivos, pois nestes mesmos resultados não contradizem o verificado por aqueles autores, mas com mais sujeitos na amostra talvez pudéssemos corroborar a possibilidade dos mais jovens serem mais flexíveis e abertos à integração;
4. A hipótese de que os professores com uma situação mais estável são mais positivos face à inclusão parece ser verídica, por um lado, uma vez que os professores de Quadro de Escola apresentam atitudes mais positivas.

Porém, as médias obtidas por professores em Quadro de Agrupamento (que é também uma situação estável) são quase idênticas às dos professores contratados, parecendo não haver uma influência directa da situação de trabalho dos docentes nas atitudes destes em relação à inclusão dos alunos com N.E.E. no ensino regular;

5. Como já foi dito, colocámos em hipótese que o tempo de serviço com crianças com N.E.E. teria influência nas atitudes dos professores, tornando-as mais favoráveis à inclusão. Ora, tendo em consideração os dados obtidos, podemos concluir que os professores com mais de 20 anos de serviço ostentam médias mais elevadas e que os professores com mais tempo de serviço possuem atitudes mais favoráveis à inclusão no ensino regular;
6. No caso da variável da habilitação profissional, podemos assegurar que as atitudes reveladas pelos professores são independentes do tipo de habilitação que possuem e, deste modo, não podemos afirmar que há uma relação entre as habilitações mais ou menos elevadas e as atitudes mais ou menos favoráveis dos professores;
7. Podemos verificar que há uma ligeira diferença nos resultados obtidos entre os professores que têm e os que não têm formação na área de Educação Especial, sendo que os que afirmaram ter formação nesta área apresentaram uma média de atitudes mais elevada. De notar, que a grande maioria indicou a faculdade como sendo o local onde recebeu a sua formação académica na área da Educação Especial e os Workshops e acções de formação como o meio através do qual recebem mais formação nesta área. Certifica-se, por isso, que a hipótese inicialmente colocada está correcta e corrobora os estudos de Harasymiw e Horne (1975, cit. por Garcia e Alonso, 1985) que revelam que os professores mais informados são os que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão;
8. Acerca do conhecimento da actual legislação que rege a Educação Especial, concluímos igualmente que os professores que detêm mais

conhecimento acerca da legislação encontram-se igualmente mais bem preparados e com atitudes mais favoráveis sobre a inclusão de crianças com N.E.E. no ensino regular;

9. Quanto à hipótese de que os professores com alunos com N.E.E. nas turmas actuais seriam mais favoráveis à inclusão, concluímos que não se comprova esta ideia uma vez que o valor da média mais elevada correspondia àqueles que afirmaram ter alunos com N.E.E. na sua turma, mas com um valor quase idêntico ao daqueles que não tinham alunos com N.E.E. nas turmas actuais. Das N.E.E. apontadas, as mais frequentes foram o “défice de atenção” e “hiperactividade” “atraso cognitivo” e “dificuldades de aprendizagem”;
10. Acerca do apoio recebido pelos professores na área da Educação Especial, vimos que aqueles que apresentam uma média de atitudes face à inclusão mais elevada são os que consideram que recebem apoio técnico-científico suficiente, embora a diferença de valores não seja muito expressiva e, por essa razão, não possamos considerar a hipótese correcta;
11. Quanto às questões que dizem respeito à Filosofia Geral de Integração, em ambas as escolas se verificaram atitudes positivas, ainda que nas Escolas de Lisboa se verificasse mais 7% a 16% de atitudes favoráveis, o que significa que estes professores acreditam mais que a presença de um aluno com N.E.E. nas turmas regulares promoverá a aceitação das diferenças e será vantajosa para os alunos das turmas regulares, que a inclusão terá efeitos positivos no desenvolvimento emocional dos alunos com N.E.E. e que estes podem ser incluídos de forma ajustada no ensino regular;
12. Relativamente à conduta na sala de aula do aluno com Necessidades Educativas Especiais, constatou-se que apenas as Escolas do concelho do Funchal apresentam resultados positivos acima dos 50%, enquanto que os restantes concelhos apresentaram resultados negativos próximos dos 40% a 50% do total de respostas, sendo que estes

professores julgam que o aluno com N.E.E. será um mau exemplo para os outros alunos por manifestar problemas de conduta numa turma regular e que requererá mais paciência por parte do professor;

13. Quanto aos problemas inerentes ao funcionamento da classe, as Escolas de Lisboa apresentaram resultados mais positivos e com menor percentagem de respostas negativas (com uma diferença de 6% e 10% em relação aos concelhos do Funchal e Porto), sendo estes os professores que consideram que não é difícil manter a ordem numa turma regular com alunos com N.E.E. e que muitas das actividades realizadas nas turmas regulares são apropriadas para estes alunos;
14. Referente às percepções dos docentes quanto ao desenvolvimento académico dos alunos com N.E.E., verificou-se uma média positiva de atitudes favoráveis em todos os concelhos, sendo que as escolas de Lisboa foram as que apresentaram percentagens mais elevadas. Estes professores consideram que o aluno com N.E.E. desenvolverá mais rapidamente as suas aptidões e capacidades escolares numa turma regular do que numa turma especial;
15. No que diz respeito às competências percebidas para ensinar alunos com necessidades especiais, ambas apresentam resultados negativos quanto às atitudes positivas (a rondar apenas 11% a 13% de respostas positivas). Pelo contrário, quanto às atitudes negativas, todas as escolas apresentam uma média de respostas negativas próxima dos 75%, uma vez que é categórico para a grande maioria dos professores que será uma nova preparação dos professores das turmas regulares para trabalharem e incluírem de forma capaz os alunos com N.E.E. no ensino regular.
16. Em termos gerais, as Escolas de Lisboa apresentaram uma pontuação de 98,21 (claramente acima dos 75 pontos intermédios, a partir dos quais se considera um questionário de atitudes positivas) e as Escolas

do Porto obteve uma pontuação média de 93,82, um pouco inferior ao outro grupo de escolas, mas ainda assim positiva. As escolas do concelho do Funchal apresentaram médias inferiores aos outros dois concelhos, a saber: 91,09 pontos.

Assim, dos resultados apresentados podemos fazer a seguinte leitura: ambas as escolas apresentam, no cômputo geral, atitudes favoráveis face à inclusão, ainda que se verifiquem atitudes mais positivas nas Escolas de Lisboa do que nas restantes. No entanto, nas restantes escolas, verificou-se uma grande percentagem de respostas negativas em todos os grupos de questões, resultado este que nos permite deduzir que seria importante a sensibilização dos docentes (mesmo aqueles que afirmam ter atitudes favoráveis) para a inclusão, nestas escolas, pois o maior desafio para a inclusão é derrubar as barreiras cognitivas e emocionais, bem como comportamentais, dos docentes.

Deste modo, uma das nossas questões centrais baseava-se na possível diferença nas atitudes dos docentes (face às N.E.E.) consoante o concelho o que veio, de facto, a comprovar-se no nosso estudo; assim, podemos dizer que o objectivo central do estudo foi alcançado, já que percebemos que o contexto e o meio envolvente pode ser mais ou menos favorável ao desenvolvimento de atitudes positivas da parte dos professores e, conseqüentemente, podem influenciar o desenvolvimento do aluno com N.E.E.

Ora, os resultados do nosso estudo corroboram, por isso as afirmações e os resultados dos estudos de Larrivee e Cook e de Garcia e Alonso que referem que as atitudes face à inclusão podem ser afectadas por diversas variáveis institucionais, como o meio escolar ou o nível educativo.

No entanto, não podemos deixar de referir que os resultados apresentados se referem a apenas uma pequena amostra de cada uma das escolas, que pode não ser representativa da atitude geral; no entanto, julgamos poder afirmar com convicção que um pequeno conjunto de docentes com atitudes positivas face à inclusão poderão fazer toda a diferença para um aluno incluído numa escola regular. Ou seja,

a minoria que tem atitudes e comportamentos concomitantes com a filosofia inclusiva caminha para escola do futuro e rema contra a exclusão, mas aos poucos conseguiremos alcançar o dia em que poderemos afirmar com propriedade que a Escola é de todos e para cada um.

6.1. Limitações do estudo

Uma das limitações deste estudo parece-nos estar relacionada com o modo de entrega e recolha dos questionários, uma vez que o método adoptado (ir directamente às escolas e entregar em mão os questionários) foi mais dispendioso em termos de custos e de tempo do que a maioria dos estudos actuais que utilizam as novas tecnologias (por exemplo o Google Docs). Para além de ser um processo mais moroso, foi também referido pelos professores que não estão muito disponíveis para o preenchimento de papéis e questionários numa altura em que há muitas avaliações e burocracias da escola para preencher também. Por essa razão, foi necessária a nossa deslocação várias vezes às mesmas escolas e algumas das vezes para recolher apenas um questionário. Com o mesmo tempo e a utilizar a Internet, os contactos das escolas e professores conhecidos, obter-se-ia, possivelmente, o dobro da amostra. Contudo, cremos que este método é mais correcto e viável por recorreremos às autorizações dos Agrupamentos e sabermos que são os professores daquelas escolas exactas que vão responder aos questionários (deste modo, a amostra é controlada com as variáveis que exigimos inicialmente).

Ainda que os dados nos permitam afirmam com alguma certeza que os docentes das escolas da área de Lisboa revelam atitudes mais positivas face à inclusão, no entanto, não podemos afirmar com absoluta certeza que estes docentes manifestam na sua prática e no seu comportamento essa mesma atitude. Como vimos inicialmente, por vezes existe uma dissonância entre o comportamento e a atitude do indivíduo e, no caso dos docentes, a maior influente que pode ter interferido nas suas respostas tem a ver precisamente com o questionário pois poderão sentir a pressão da expectativa do inquiridor, procurado responder de forma a dar uma boa imagem de si. Como diz Orne (citado por Lee (2003)) os testes e as escalas de atitudes podem não conseguir traduzir com fidelidade aquilo que o sujeito pensa pois os inquiridos sentir-se-ão impelidos a responder de acordo com o esperado e não com o que efectivamente pensam. Assim, os docentes, sentindo a expectativa de uma atitude favorável face à inclusão, poderão

inconscientemente falsear os resultados. Assim, a única conclusão que podemos retirar prende-se com as atitudes e não com os comportamentos e a prática pedagógica dos docentes.

6.2. Futuros Trabalhos

Pretendíamos, com a realização deste trabalho, obter alguns conhecimentos teórico-práticos e, sobretudo, criar espaço para a reflexão sobre questões que se levantam no âmbito da inclusão de crianças com N.E.E., especialmente num momento em que se discute o próximo passo inclusivo. Por esse motivo não podemos deixar de questionar e de debater o papel que as atitudes que um dos agentes essenciais no processo educativo: os professores.

No entanto, este estudo serve também de mote para outras e futuras investigações que aprofundarão esta problemática.

Claramente que um dos aspectos que poderia ser aperfeiçoado/ aprofundado num estudo próximo relaciona-se com a amostra já que seria interessante obter um maior número de questionários para que a amostra, sendo mais alargada, produzisse resultados mais significativos.

Seria também importante que se alargasse as escolas em estudo, por exemplo, todas as escolas do ensino básico numa determinada área geográfica, por exemplo, as mesmas que nós estudámos. Idealmente deveria ser feito um estudo comparativo entre dois concelhos substancialmente diferentes do modo a concluirmos se determinada realidade social afecta efectivamente as atitudes dos docentes (por exemplo, concelhos que sejam mais marcados por uma realidade mais rural e outra mais urbana, ou por uma dimensão económica mais ou menos abastada).

Para resultados comparativos mais significativos, poderíamos alargar a amostra da presente investigação (as atitudes dos docentes do básico) a outros ciclos de ensino para que se detectassem as diferenças efectivas das atitudes dos docentes em ambos os ciclos de ensino. Só desta forma poderíamos averiguar com rigor se os docentes do

ensino básico têm atitudes mais ou menos favoráveis face à inclusão e se de facto, como alguns autores sugerem, o contacto com o estímulo (neste caso, os alunos com N.E.E.) favorecem a mudança positiva das suas atitudes. Garcia e Alonso afirmam também que se manifestam atitudes menos positivas à medida que aumenta o nível de escolaridade (sendo que os docentes com atitudes mais favoráveis seriam os dos primeiros níveis escolares, onde a integração se torna mais fácil pela utilização mais flexível de programas académicos), hipótese que num estudo futuro poderíamos observar aplicando o mesmo questionário a docentes de níveis de ensino mais elevados e comparando os resultados.

Contudo, e como sabemos que as atitudes se modificam ao longo do tempo, seria importante que estes mesmos questionários pudessem ser realizados em momentos temporais distintos, aplicados à mesma amostra no início e no fim dum mesmo ano lectivo. Só desta forma poderíamos observar a coerência das atitudes dos docentes.

Complementarmente seria de extrema importância procurar uma equivalência entre aquilo que é descrito pelos docentes como as suas atitudes face à inclusão e a sua real prática diária (porque, como vimos, os inquiridos podem, inconscientemente, responder de acordo com as expectativas do inquiridor e não necessariamente de acordo com o seu próprio pensamento). Para tal não basta a aplicação dum questionário que não são mais do que inventários de opiniões tal como referem Garcia e Alonso (1985) e não se reportam, portanto, às práticas. Assim, seria essencial realizar observação directa de aulas dos docentes inquiridos de forma a comprovar se a gestão de sala de aula com alunos com N.E.E. permite uma aprendizagem activa e com sucesso da parte destes alunos. Esta componente assume extrema importância porque, como vimos, a tripla composição das atitudes (emocional, cognitiva e activa) implica também a acção, pois que estão na base dos nossos comportamentos. Assim, o comportamento observado reflecte melhor a atitude do que uma resposta dada pelo próprio docente; através dos questionários obtemos informação acerca da componente cognitiva e emotiva das atitudes e a observação directa permitiria então conhecer a componente comportamental das mesmas.

Percebemos, com esta análise, que não é fácil concretizar quais as atitudes dos docentes face à inclusão, mas como vimos, é essencial que o façamos na medida em que estas influenciam as suas práticas e são fundamentais para a efectivação da inclusão.

7. REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

7. Referências bibliográficas

Bairrão, J. et al. (1986). *Atitudes e representações em educação pré-escolar. Análise Psicológica* 1 (v), 91-104.

Bautista, Rafael (coord.). (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Carmo, H. e Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. 1ª, Edição. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M, (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, É. (1984), *A Divisão do Trabalho social I*, Lisboa, Editorial Presença.

Durkheim, É. (1973), *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, Lisboa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

Garcia, J. & Alonso, J. (1985). *Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales*. *Infancia Y Aprendizaje*, 30, 51-68.

Gilly, A. (1980). *Bom aluno. Mau aluno*. Lisboa: Madir Editora.

Jiménez, R.B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Jodelet, D. (1989). *Les representations sociales*. P. 36-228. Paris: Puf

LaPierre, R. T. (1934). Attitudes versus action. *Social Forces*. 13, 230-237.

Larrivee, B. & Cook, L. (1979). *Mainstreaming. A study of the variables affecting teacher attitude*. The journal of special education, 13 (3), pp. 315-324.

Lee, R.M., (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.

Leyens, J. P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Edições Verbo.

Likert, R. A. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology, 140, 55.

Lima, M. L. P. (1996). *Atitudes*. In Jorge Vala & Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. (própria. 167-199), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade aberta.

Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son Image et son Public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1981). *Social Representations, Social Cognition*, J. Forgas (Ed.), London: Academic Press.

Pereira, L.M. (1984). *Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade*. Lisboa: Horizontes.

Pereira, L.M. (1993): *Evolução Histórica da Educação Especial*, in *Integração Escolar, Colectânea de Textos*, pp.9-11. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Public Law 94-142. Education for All Handicapped Children. (1975). Nov. 29. Congresso dos Estados Unidos.

Santiago, R. A. G. (1989). *Contributos para a construção de um Modelo de Análise das representações da escola pelos alunos*. Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), 87-98.

Santiago, R. (1990). “As representações sociais na escola no meio rural: (pais e alunos) contributos para a análise dos seus elementos e das condições sócio-cognitivas da sua mudança”, in Tavares, J. e Moreira, A., *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Tipave, pp. 135-150.

Serra, H. (2002). *Educação Especial, integração das crianças e adaptação das estruturas da educação*. Braga: Edições APPACDM

Thurstone, L.L. (1971). Attitudes can be measured. In Summers (ed.) *Attitude Measurement*. (pp.127-141). Chicago: Rand McNally Comp.

Trindade, V.M. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores: Do que se pensa ao que se faz*. 1ª edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca, Documento Adoptado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Vala, J. & Monteiro, M. B. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs – report of the Committee of Enquiry in Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto de 1991.

Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

Anexo A – Escala Original de Larrivee e Cook

322 THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 13/NO. 3/1979

6. The level of administrative support I have received relative to special needs students has been: Very low Low Average High Very high

7. The availability of additional support services for accommodating special needs students, such as resource room, resource teacher, remedial reading teacher, counseling, appropriate instructional materials, etc., has been: Very low Low Average High Very high

Section II: Teacher Opinions

Please circle the number under the column that best describes your agreement or disagreement with the following statements. There are no correct answers; the best answers are those that honestly reflect your feelings.

Scale: SA = Strongly Agree D = Disagree
A = Agree SD = Strongly Disagree
U = Undecided

| | SA | A | U | D | SD |
|---|----|---|---|---|----|
| 1. Many of the things teachers do with regular students in a classroom are appropriate for special-needs students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. The needs of handicapped students can best be served through special, separate classes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. A special-needs child's classroom behavior generally requires more patience from the teacher than does the behavior of a normal child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. The challenge of being in a regular classroom will promote the academic growth of the special-needs child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. The extra attention special-needs students require will be to the detriment of the other students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mainstreaming offers mixed group interaction which will foster understanding and acceptance of differences. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. It is difficult to maintain order in a regular classroom that contains a special-needs child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Regular teachers possess a great deal of the expertise necessary to work with special-needs students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. The behavior of special-needs students will set a bad example for the other students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Isolation in a special class has a negative effect on the social and emotional development of a special-needs student. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. The special-needs child will probably develop academic skills more rapidly in a special classroom than in a regular classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Most special-needs children do not make an adequate attempt to complete their assignments. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Integration of special-needs children will require significant changes in regular classroom procedures. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Most special-needs children are well behaved in the classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | SA | A | U | D | SD |
|--|----|---|---|---|----|
| 15. The contact regular-class students have with mainstreamed students may be harmful. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Regular-classroom teachers have sufficient training to teach children with special needs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Special-needs students will monopolize the teacher's time. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Mainstreaming the special-needs child will promote his/her social independence. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. It is likely that a special-needs child will exhibit behavior problems in a regular classroom setting. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Diagnostic-prescriptive teaching is better done by resource-room or special teachers than by regular-classroom teachers. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. The integration of special-needs students can be beneficial for regular students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Special-needs children need to be told exactly what to do and how to do it. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mainstreaming is likely to have a negative effect on the emotional development of the special-needs child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Increased freedom in the classroom creates too much confusion. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. The special-needs child will be socially isolated by regular-classroom students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Parents of a special-needs child present no greater problem for a classroom teacher than those of a normal child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Integration of special-needs children will necessitate extensive re-training of regular teachers. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Special-needs students should be given every opportunity to function in the regular-classroom setting, where possible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Special-needs children are likely to create confusion in the regular classroom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. The presence of special-needs students will promote acceptance of differences on the part of regular students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

References

- Bacher, J. H. The effect of special class placement on the self-concept, social adjustment, and reading growth of slow learners. (Doctoral Dissertation, New York University, 1964.) *Dissertation Abstracts*, 1965, 25, 7071. (University Microfilms No. 65-6570.)
- Barngrover, E. A study of educators' preferences in special education programs. *Exceptional Children*, 1971, 37, 754-755.
- Bradfield, H. R., Brown, J., Kaplan, P., Richert, E., & Stannard, R. The special child in the regular classroom. *Exceptional Children*, 1973, 39, 384-390.
- Budoff, M., & Gottlieb, J. Special-class EMR children mainstreamed: A study of an aptitude (learning potential) × treatment interaction. *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81, 1-11.
- Carroll, A. W. The effects of segregated and partially integrated school programs on self-concept and academic achievement of educable mentally retardates. *Journal of Exceptional Children*, 1967, 34, 115-121.
- Combs, R. H., & Harper, J. L. Effects of labels on attitudes of educators toward handicapped children. *Exceptional Children*, 1967, 33, 399-403.
- Diggs, E. A. A study on change in the so-

SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

Por favor, rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Claves: MD = Muy en Desacuerdo
D = En Desacuerdo.
A = De Acuerdo.
MA = Muy de Acuerdo.
I = Indeciso.

| | MD | D | I | A | MA |
|---|----|---|---|---|----|
| 1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. La conducta en el aula de un niño con necesidades especiales, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades especiales, irá en detrimento de los otros estudiantes | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. La conducta de los estudiantes con necesidades especiales supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. El aislamiento en una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. El niño con necesidades especiales desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. La mayoría de los niños con necesidades especiales no se esfuerzan en completar sus tareas | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. La integración de niños con necesidades especiales requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. La mayoría de los niños con necesidades especiales tienen un buen comportamiento en clase | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Los estudiantes con necesidades especiales monopolizarán el tiempo del profesor | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. La integración del niño con necesidades especiales promoverá su independencia social | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Es probable que un niño con necesidades especiales exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. La integración de los estudiantes con necesidades especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes normales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Los niños con necesidades especiales necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades especiales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. La aceptación de los niños con necesidades especiales en clases normales ocasiona demasiada confusión | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. El niño con necesidades especiales va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Los padres de un niño con necesidades especiales no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. La integración de niños con necesidades especiales, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. A los niños con necesidades, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Los niños con necesidades especiales es probable que creen confusión en la clase normal | I | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. La presencia de estudiantes con necesidades especiales promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales | I | 2 | 3 | 4 | 5 |

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário de atitudes entregue nas escolas



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

O presente inquérito por questionário tem como objectivo recolher dados sobre as atitudes dos professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo desta escola sobre a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.

O respectivo questionário destina-se à realização de um trabalho para a elaboração da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus.

Da sua participação depende o sucesso deste questionário. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião para mim é importante.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Os dados obtidos são confidenciais.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

A professora,

Ana Ribeiro Ferreira

Questionário

Parte I – Características pessoais e profissionais

1. Idade:.....

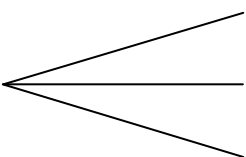
2. Sexo: M F

3. Tempo total de serviço docente (até 31 de Agosto de 2011):

4. Situação profissional:

5. Tempo de serviço com alunos com N.E.E. (até 31 de Agosto de 2011):

6. Habilitação profissional:

Grau académico  Curso Superior
Bacharelato
Outro(s)

7. Durante o seu percurso profissional recebeu formação sobre Necessidades Educativas Especiais?

Sim De que tipo?

Não

8. Tem conhecimento da actual legislação no domínio da Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro)?

Sim Não

9. Tem algum aluno com Necessidades Educativas Especiais nas suas turmas?

Sim De que tipo?

Não

10. O apoio técnico/ científico é suficiente para as suas necessidades formativas/ profissionais no âmbito de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

Parte II – Escala de atitudes

Por favor, coloque uma cruz por baixo da coluna que melhor descreva a sua opinião em relação às seguintes afirmações:

| | Discorda totalmente | Discorda | Sem opinião | Concorda | Concorda totalmente |
|---|------------------------|----------|----------------|----------|------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 – Muitas das actividades que os professores realizam com os alunos regulares na turma são apropriadas para os alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 2- Os alunos com necessidades educativas especiais podem ser atendidos de uma forma ajustada em turmas especiais separadas. | | | | | |
| 3 – A conduta na turma de um aluno com necessidades educativas especiais, geralmente requer mais paciência do professor do que um aluno regular. | | | | | |
| 4 – O desafio que representa o estar numa turma regular, estimula o desenvolvimento escolar de um aluno com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 5- A atenção extra que requerem os alunos com necessidades educativas especiais, será em detrimento dos outros alunos. | | | | | |
| 6 – A inclusão oferece possibilidades de interacção na classe e assim favorecerá a compreensão e aceitação das diferenças. | | | | | |
| 7 – É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha um aluno com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 8 – Os professores das turmas regulares possuem muita da prática necessária para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 9 – A conduta dos alunos com necessidades educativas especiais na turma regular, será um mau exemplo para os outros alunos. | | | | | |
| 10 – O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 11 – O aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular. | | | | | |
| 12 – A maioria dos alunos com necessidades educativas especiais não se esforça por completar as suas tarefas. | | | | | |
| 13 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais implicará mudanças significativas nos procedimentos da classe regular. | | | | | |
| 14 – A maioria dos alunos com necessidades educativas especiais tem um comportamento ajustado na turma regular. | | | | | |

As Atitudes dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de crianças com
Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular

| | Discorda totalmente | Discorda | Sem opinião | Concorda | Concorda totalmente |
|--|------------------------|----------|----------------|----------|------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 – O contacto que se estabelece entre os alunos de uma turma regular e os alunos integrados pode ser prejudicial. | | | | | |
| 16 – Os professores das turmas regulares têm a preparação suficiente para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 17 - Os alunos com necessidades educativas especiais monopolizam o tempo do professor. | | | | | |
| 18 – A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais promoverá a sua independência geral. | | | | | |
| 19 – É provável que um aluno com necessidades educativas especiais manifeste problemas de conduta ao ser colocado numa turma regular. | | | | | |
| 20 – O ensino específico em função do diagnóstico tem vantagens se decorrer numa sala de apoio com professores especializados em vez de professores do ensino regular. | | | | | |
| 21 – A inclusão de alunos com necessidade educativas especiais pode ser vantajosa para os alunos de uma turma regular. | | | | | |
| 22 – Os alunos com necessidades educativas especiais necessitam que se lhes diga exactamente o que devem fazer e como devem fazer. | | | | | |
| 23 – É provável que a inclusão tenha um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais. | | | | | |
| 24 - A aceitação de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares ocasiona demasiada confusão. | | | | | |
| 25 – Os alunos com necessidades educativas especiais vão ser isolados socialmente pelos alunos de uma turma regular. | | | | | |
| 26 – Os pais dos alunos com necessidades educativas especiais não apresentam maiores problemas para um professor do que os pais dos outros alunos. | | | | | |
| 27 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais implicará uma nova preparação dos professores das turmas regulares. | | | | | |
| 28 – Aos alunos com necessidades educativas especiais devem ser concedidas tantas oportunidades quantas sejam possíveis para se integrarem numa turma regular. | | | | | |
| 29 – É provável que os alunos com necessidades educativas especiais criem confusão na turma regular. | | | | | |
| 30 – A presença de alunos com necessidades educativas especiais promoverá a aceitação das diferenças por parte dos alunos. | | | | | |

Apêndice B – Autorização da Direcção Regional de Educação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE Ajuda; EB1/PE São Martinho

C/C EB1/PE Tanque-Sto.António; EB1/PE Nazaré

EXMA. SENHORA

DRA. ANA RIBEIRO FERREIRA

ED. GREEN PARK

RUA JOÃO JOSÉ MOURA CALDEIRA

DE FREITAS, Nº 22 – BLOCO D – 2º C

SÃO MARTINHO

9000-764 FUNCHAL

000351 /5

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

11/01/11

Proc. 5.72/11

25. JAN 2011

ASSUNTO: **Autorização - Aplicação de Questionário - Investigação - Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor**

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de Questionário sobre o tema referido em epígrafe, nas EB1/PE da Ajuda, São Martinho, Tanque – Santo António e da Nazaré, nos termos solicitados, deverá no entanto ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015 - Sig.

Apêndice C – Autorizações dos Conselhos Executivos das Escolas do Funchal



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Aveiro

Exmo./a Sr./a Presidente
Conselho Executivo da
Escola EB1/PE da Ajuda

Data: 28 de Janeiro de 2010

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB1/PE da Ajuda

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em necessidades educativas especiais (Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor), venho solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora
Ana Ribeiro Ferreira



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Aveiro

Exmo./a Sr./a Presidente
Conselho Executivo da
Escola EB1/PE de São Martinho

Data: 28 de Janeiro de 2010

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB1/PE de São Martinho

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em necessidades educativas especiais (Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor), venho solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora
Ana Ribeiro Ferreira

Escola Básica do 1º Ciclo C/ PE
de São Martinho - Funchal



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Aveiro

Exmo./a Sr./a Presidente
Conselho Executivo da
Escola EB1/PE Nazaré

Data: 28 de Janeiro de 2010

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB1/PE Nazaré

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em necessidades educativas especiais (Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor), venho solicitar a vossa Ex.^a a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora
Ana Ribeiro Ferreira

 28/01/2011



Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Aveiro

Exmo./a Sr./a Presidente
Conselho Executivo da
Escola EB1/PE Tanque –
Santo António

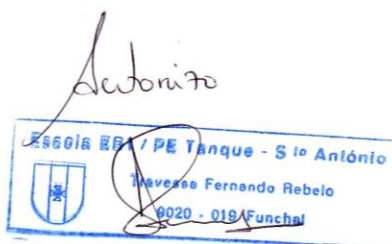
Data: 28 de Janeiro de 2010

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do
1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola EB1/PE Tanque – Santo António

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de especialização em necessidades educativas especiais (Curso de Especialização em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor), venho solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de jovens com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora
Ana Ribeiro Ferreira



Apêndice D – Autorizações das Direcções de Agrupamento das Escolas do Porto



Escola Superior de Educação João de Deus

*Abrir a
página de pastiches
solicitada.
12-04-11.*

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Frei João
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Violetas

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial – domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus

*Atividade = professores
dos praticantes.
per
12-04-11.*

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Frei João
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Violetas

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus

*Atuiz - pergunta
do questionário
12/04/11*

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Frei João
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Caxinas

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus

*Artigo - Jernogen
do questionário.
O Doutor
12-04-11.*

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Frei João
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Benguiados

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.^a a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Júlio-Saúl Dias
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica n.º1 de Vila do Conde

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira





Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Júlio-Saúl Dias
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica n.º2 de Vila do Conde

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira





Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Júlio-Saúl Dias
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica n.º4 de Vila do Conde

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira





Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Júlio-Saúl Dias
de Vila do Conde

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica n.º5 de Vila do Conde

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira





Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Dr. Flávio
Gonçalves de Póvoa de Varzim

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 1 do Desterro

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira





Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Dr. Flávio
Gonçalves de Póvoa de Varzim

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 1 Nova

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira

07/05/2012
Autorizado
PÓVOA DE VARZIM



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Dr. Flávio
Gonçalves de Póvoa de Varzim

Data: 11 de Abril de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º
Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 1 dos Sininhos

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial –
domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um
questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de
determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de
crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho,
garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Apêndice E – Autorizações das Direcções de Agrupamento das Escolas de Lisboa



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas João Villaret
de Loures

Data: 8 de Maio de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Escolas Básicas do Agrupamento: EB1 Frielas; EB1/JI Fanqueiro; EB1/JI Infantado; EB1 Manjoeira; EB1/JI N.º1 St.º Antão do Tojal; EB1/JI Pintéus; EB1/JI São Julião do Tojal; EB1 Zambujal

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial – domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira

*Autorizo
Loures, 10/5/12
Mina*



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Nº 1
de Loures

de acordo
8/5/12
[assinatura]

Data: 8 de Maio de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Escolas Básicas do Agrupamento: EB1 Casaínhos; EB1/JI Fanhões; EB1 Tojalinho; EB1/JI Á-dos-Cães; EB1/JI Fonte Santa; EB1 Murteira; EB1 Nº2 Loures; EB1/JI Montemor; EB1/JI Loures; EB1 Ponte Lousa; EB1/JI Lousa; EB1/JI Cabeço de Montachique

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial – domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira



Escola Superior de Educação João de Deus

Exmo./a Sr./a Director/a do
Agrupamento de Escolas Avelar Brotero
de Odivelas

Data: 8 de Maio de 2012

Assunto: Autorização para a realização de um questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico das Escolas Básicas do Agrupamento E. B. 1º Ciclo Bernardim Ribeiro; E. B. 1º Ciclo António Maria Bravo; E. B. 1 / JI D. Dinis; E. B. 1º Ciclo Maria Máxima Vaz

No âmbito da realização da Dissertação de Mestrado na área de Educação Especial – domínio cognitivo e motor, vimos solicitar a vossa Ex.ª a autorização para passar um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico com o objectivo de determinar, com o nosso estudo, qual a atitude dos professores face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas de ensino regular.

Agradeço desde já a atenção e a colaboração para a realização do referido trabalho, garantindo o anonimato de todos os intervenientes.

A professora,
Ana Ribeiro Ferreira

