



Mestrado de Ciências de Educação, Especialidade em Educação  
Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de  
infância e dos professores do ensino básico e secundário face à  
inclusão dos alunos com NEE na sala de aula

Sandra Isabel Duarte Tomás

Lisboa, 20 de maio de 2015





Mestrado de Ciências de Educação, Especialidade em Educação  
Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de  
infância e dos professores do ensino básico e secundário face à  
inclusão dos alunos com NEE na sala de aula

Sandra Isabel Duarte Tomás

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação João de Deus com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, Especialidade em  
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor sob a orientação da  
Professora Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, 20 de maio de 2015

Aveiro, 20 de maio de 2015

## LOMBADA PARA A ENCADERNAÇÃO



Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula

Sandra  
Tomás

2015

## RESUMO

Estudar sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores do ensino básico e secundário, em relação à inclusão, na sala de aula, de alunos com Necessidade Educativas Especiais pensamos é um tema pertinente na medida em que o alargamento da escolaridade obrigatória, até aos dezoito anos, de acordo com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, coloca os professores, sobretudo os do ensino secundário, perante um desafio para o qual não estavam familiarizados: a massificação do ensino secundário e a obrigatoriedade da inclusão de alunos com NEE na sala de aula, nas suas áreas disciplinares. Este é um desafio que pode gerar muitas preocupações, sentimentos de desconforto e atitudes, por vezes, desfavoráveis se os professores não estão devidamente preparados, emocional e profissionalmente. O objetivo principal deste estudo é aferir os sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores dos diversos graus de ensino face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula/sala de atividades, em duas escolas, uma pública e uma privada. Para cumprir o objetivo recorreremos ao modelo da metodologia quantitativa e escolhemos para sujeitos da amostra, professores de duas escolas, recorrendo à técnica de amostragem probabilística aleatória simples, de acordo com o nível de significância definido por Krejcie & Morgan (1970), obedecendo às regras da representatividade e significância. Como instrumento de trabalho utilizámos a Escala SACIE-R – *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education Revised*, de Forlin *et al.* (2011), aplicada, simultaneamente, nas duas escolas em estudo. Sinteticamente, os resultados revelam, em relação aos sentimentos, que este são, maioritariamente, de desconforto e muito significativos nas questões relacionadas com o inquirido e de conforto quando dirigidos aos alunos com NEE. Relativamente às questões concernentes às atitudes dos professores, observou-se, sobretudo, atitudes favoráveis. Em relação às preocupações, estas evidenciaram níveis elevados nos professores inquiridos. Os resultados sugerem também relações entre os dados demográficos e os sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores/professores face à inclusão dos alunos NEE na sala de aula.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; Formação Profissional para professores; Sentimentos; Atitudes; Preocupações.

## ABSTRACT

Study feelings, attitudes and concerns of educators and teachers of primary and secondary education in relation to inclusion in the classroom of students with Special Educational Needs think is a relevant issue in that the extension of compulsory education until eighteen years, according to Law No. 85/2009 of 27 August, puts the teachers, particularly those in secondary school, face a challenge for which were not familiar: the massification of secondary education and the obligatory inclusion of students with SEN in the classroom in their subject areas. This is a challenge that can generate many worries, feelings of discomfort and attitudes sometimes unfavorable if teachers are not properly prepared, emotionally and professionally. The aim of this study is to assess the feelings, attitudes and concerns of educators of various levels of education towards inclusion of pupils with SEN in the classroom / activity room, in two schools, one public and one private. To achieve this objective we used a quantitative methodology and restricted the sample to teachers of two schools, using the technique of simple random probability sampling, in accordance with the level of significance defined the rules representativeness and significance. As a working tool we used the Scale SACIE-R - Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education Revised, of Forlin et al. (2011) applied simultaneously at the two schools under study. In summary, the results reveal, for the feelings that they are mostly uncomfortable in matters related to the respondent and comfortable when directed to students with SEN. When analyzing the issues of attitudes of teachers, there are, above all, favorable attitudes. Regarding concerns, these showed high levels in the teachers surveyed. The results also suggest relationships between sociodemographic characteristics and feelings, attitudes and concerns of educators / teachers towards inclusion of SEN pupils in the classroom.

Key-words: Special Education Needs; Inclusive Education; Professional Education to Teachers; Sentiments; Attitudes; Concerns.

# ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE GERAL	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	v
ÍNDICE DE TABELAS	vii
INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DE LITERATURA	6
1.1. Inclusão de alunos com NEE na sala de aula	8
1.1.1. Da segregação à inclusão	8
1.1.2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva	18
1.2. Contributos da Psicologia Social	20
1.2.1. Sentimentos	22
1.2.2. Atitudes	24
1.2.3. Preocupações	26
1.3. Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores de diversos graus de ensino, da escola pública e e da escola privada face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula	27
1.3.1. A inclusão na escola pública e na escola privada	30
1.3.2. Os desafios e exigências do professor na atualidade face à(s) diferença (s) - como trabalhar sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e dos professores da escola pública e da escola privada	34
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	41
2.1. Problema, hipóteses e variáveis	42
2.2. Instrumentos de Investigação	47
2.2.1. SCACIE-R <i>The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised</i>	47
2.3. Cronograma	51
2.4. Protocolo de recolha e aplicação dos dados	52
2.5. Dimensão e critérios da seleção da amostra	52

2.6. Ética de Pesquisa	53
2.7. Procedimentos Estatísticos	54
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55
3.1. Dados demográficos	56
3.2. Sentimentos	66
3.3. Atitudes	70
3.4. Preocupações	78
3.5. Análise de correlação / associação entre variáveis	84
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
4.1. Dados demográficos	100
4.2. Sentimentos	103
4.3. Atitudes	104
4.4. Preocupações	106
4.5. Análise de correlação / associação entre variáveis	109
CONCLUSÕES	112
LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	114
BIBLIOGRAFIA	115
ANEXOS	119
Anexo 1- Escala SACIE-R	120

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização quanto nível de ensino que o educador(a)/professor(a) está a lecionar. (Q A)	57
Gráfico 2 - Caracterização quanto ao género. (Q B)	58
Gráfico 3 - Caracterização quanto à idade. (Q C)	59
Gráfico 4 - Caracterização quanto às habilitações literárias. (Q D)	60
Gráfico 5 - Caracterização quanto ao tipo de escola que os educadores/professores estão a lecionar. (Q E)	61
Gráfico 6 - Caracterização quanto às interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE. (Q F)	62
Gráfico 7 - Caracterização quanto ao nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q G)	63
Gráfico 8 - Caracterização quanto aos conhecimentos dos educadores/professores acerca da legislação/políticas nacionais direccionadas para alunos com dificuldade(s)/NEE são:” (Q H)	64
Gráfico 9 - Caracterização quanto ao grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q I)	65
Gráfico 10 - Caracterização quanto ao nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q J)	66
Gráfico 11 - Nível de conforto face à possibilidade de poder vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s)/NEE. (Q 2)	67
Gráfico 12 - Nível de conforto face ao mal-estar se tivesse alguma(s) dificuldade(s)/NEE. (Q 9)	68
Gráfico 13 - Nível de conforto ao encarar uma pessoa com alguma(s) dificuldade(s)/NEE. (Q 11)	69
Gráfico 14 - Atitude assumida perante alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos, se estes deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 3)	71
Gráfico 15 - Atitude assumida perante o contacto (tempo e modo) com pessoas com dificuldade(s)/NEE. (Q 5)	72

Gráfico 16 - Atitude assumida relativamente à permanência de alunos desatentos nas aulas do ensino regular. (Q 6)	73
Gráfico 17 - Atitude assumida relativamente a alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG), se deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 8)	74
Gráfico 18 - Atitude assumida relativamente à frequência, nas aulas de ensino regular, de alunos que frequentemente reprovam nos exames. (Q 12)	76
Gráfico 19 - Atitude assumida face ao choque inicial quando encontra pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE. (Q 13)	77
Gráfico 20 - Atitude assumida perante alunos que precisam de um currículo individualizado. (Q 15)	78
Gráfico 21 - Nível de preocupação revelado face à aceitação dos alunos com dificuldade(s)/NEE pelo resto da turma. (Q 1)	79
Gráfico 22 - Nível de preocupação revelado face à dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. (Q 4)	80
Gráfico 23 - Nível de preocupação revelado face ao possível aumento de trabalho se tiver alunos com dificuldade(s)/NEE, na sala de aula. (Q 7)	81
Gráfico 24 - Nível de preocupação revelado face ao possível aumento de <i>stress</i> se tiver alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q 10)	82
Gráfico 25 - “Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q 14)	83

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - “Estou a lecionar o nível de ensino:” (Q A)	57
Tabela 2 - “Género:” (Q B)	57
Tabela 3 - “Idade:” (Q C)	58
Tabela 4 - “As minhas habilitações literárias são:” (Q D)	59
Tabela 5 - “Estou a lecionar numa escola: “ (Q E)	60
Tabela 6 - “Tive interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE:” (Q F)	61
Tabela 7 - “Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE:” (Q G)	62
Tabela 8 - “Os meus conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a alunos com dificuldade(s)/NEE são:” (Q H)	63
Tabela 9 - “O meu grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE é:” (Q I)	64
Tabela 10 - “O meu nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE é:” (Q J)	65
Tabela 11 - “Afeta-me o facto de poder vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s)/NEE”. (Q 2)	67
Tabela 12 - “Sentir-me-ia muito mal se tivesse alguma(s) dificuldade(s)/NEE”. (Q 9)	68
Tabela 13 - “Afeta-me encarar uma pessoa com dificuldade(s)/NEE”. (Q 11)	69
Tabela 14 - “Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.” (Q 3)	70
Tabela 15 - “Quando necessito estabelecer contactos com pessoas com dificuldade(s)/NEE termino-os o mais depressa possível.” (Q 5)	71
Tabela 16 - “Alunos desatentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.” (Q 6)	72
Tabela 17 - “Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG) deveriam estar nas aulas do ensino regular.” (Q 8)	73
Tabela 18 - “Alunos que frequentemente reprovam nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular.” (Q 12)	75

Tabela 19 - “Acho que é difícil superar o meu choque inicial quando encontro pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE.” (Q 13)	76
Tabela 20 - “Alunos que precisam de um currículo individualizado deveriam estar nas aulas do ensino regular.” (Q 15)	77
Tabela 21 - “Preocupa-me que os alunos com dificuldade(s)/NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma.” (Q 1)	79
Tabela 22 - “Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.” (Q 4)	80
Tabela 23 - “Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas alunos com dificuldade(s)/NEE.” (Q 7)	81
Tabela 24 - “Preocupa-me que possa ficar mais stressado(a) se tiver alunos com dificuldade(s)/NEE na minha turma.” (Q 10)	82
Tabela 25 - “Preocupa-me que eu não possa ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE.” (Q 14)	83
Tabela 26 - tabulação cruzada: (Q C) * (Q G)	84
Tabela 27 - tabulação cruzada: (Q A) * (Q H)	85
Tabela 28 - tabulação cruzada: (Q A) * (Q G)	86
Tabela 29 - tabulação cruzada: (Q D) * (Q H)	87
Tabela 30 - tabulação cruzada: (Q D) * (Q G)	88
Tabela 31 - tabulação cruzada: (Q C) * (Q 2)	89
Tabela 32 - tabulação cruzada: (Q G) * (Q 11)	90
Tabela 33 - tabulação cruzada: (Q E) * (Q 9)	90
Tabela 34 - tabulação cruzada: (Q C) * (Q 12)	91
Tabela 35 - tabulação cruzada: (Q G) * (Q 3)	92
Tabela 36 - tabulação cruzada: (Q A) * (Q 8)	93
Tabela 37 - tabulação cruzada: (Q E) * (Q 15)	94
Tabela 38 - tabulação cruzada: (Q C) * (Q 13)	94
Tabela 39 - tabulação cruzada: (Q A) * (Q 1)	95
Tabela 40 - tabulação cruzada: (Q G) * (Q 4)	96
Tabela 41 - tabulação cruzada: (Q C) * (Q 7)	97

## **INTRODUÇÃO**

Estudar sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores dos diversos graus de ensino em relação à inclusão, na sala de aula, de alunos com Necessidade Educativas Especiais, a partir de agora designadas NEE, é relevante por duas ordens de razões. A primeira prende-se com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, de acordo com a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, alargamento esse que coloca os professores, nomeadamente os do ensino secundário, perante um desafio para o qual não estavam familiarizados: a massificação do ensino até à maioria dos alunos e a obrigatoriedade da inclusão de alunos com NEE na sala de aula, nas suas áreas disciplinares. A segunda razão justifica-se pela eventual insegurança sentida por alguns professores em trabalhar com alunos de necessidades muito específicas e dificuldades de diversa natureza, alunos esses para os quais os educadores, *lato sensu*, poderão não ter sensibilizados, quer na sua formação pedagógica inicial, quer na escassa formação contínua que, eventualmente, desenvolveram nesta área da educação especial.

Se é do conhecimento geral que pontualmente alunos com perturbações físicas e motoras desde há mais de três décadas integram turmas regulares, sobretudo no ensino básico, já o mesmo não poderá ser dito, em relação ao ensino secundário, nomeadamente em relação a jovens com perturbações de várias ordens: físicas e motoras, cognitivas e intelectuais, psicológicas e comportamentais, incluídos em turmas regulares, com um número cada vez mais elevado de alunos por turma. Mesmo a inclusão de alunos com dificuldade desenvolvimental, nos três ciclos do ensino básico assumiu, até muito recentemente, um carácter experimental e de limitada integração em que o era o aluno que se tinha de adaptar à escola e não o contrário, isto é, a escola é que deveria preparar-se para o aluno, adaptando os recursos materiais e capacitando os recursos humanos, docentes e não docentes.

Este é um desafio que pode gerar muitas preocupações, sentimentos de desconforto e atitudes, por vezes, desfavoráveis se os educadores e professores não forem devidamente preparados, emocional e profissionalmente.

Na pesquisa que realizámos, aquando do trabalho de projeto da especialização em educação especial, não encontramos muitos estudos relativos aos conceitos abordados. Apenas dois investigadores, Santos (2008), Santos e César (2010), do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, em parceria com instituições internacionais, estudaram simultaneamente os sentimentos, atitudes e preocupações de docentes e de estudantes de cursos de ensino pré e pós graduados. Todavia, esses estudos não foram realizados com os mesmos objetivos do nosso estudo. Os investigadores pretendiam aferir os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos, em relação à inclusão, em dois momentos distintos: antes e após formação na área da educação especial. A amostra englobava professores de vários graus de ensino oriundos da zona metropolitana de Lisboa. O nosso estudo, pelo contrário, pretende aferir estes conceitos aplicados a educadores e professores dos vários graus de ensino, cuja amostra se delimita a duas escolas, uma pública e a outra privada, do concelho de Oliveira do Bairro, do distrito de Aveiro, escolas que distam entre si, cerca de 10km.

Ao abordar-se a temática das NEE na perspetiva do educador/professor, isto é, aquele que é o principal agente educativo responsável pelas aprendizagens académicas e funcionais destes alunos, estamos persuadidos que o nosso trabalho está devidamente enquadrado do ponto vista científico e pedagógico. Professores mais sensibilizados e mais capacitados influenciam alunos menos motivados e menos apoiados.

O objetivo geral, do presente estudo, é aferir os sentimentos, atitudes e preocupações de educadores e professores de diversos graus de ensino, face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, em duas escolas, uma pública e a outra privada.

Pretendemos especificamente: 1.º) reconhecer os sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula; 2.º) mostrar como sentimentos, atitudes e preocupações pouco ou muito inclusivos podem influenciar a prática pedagógica e o desempenho dos alunos com NEE; 3.º) verificar se há diferenças significativas entre a escola pública e a escola privada; 4.º) perspetivar mudanças na prática docente, a partir dos resultados do estudo empírico, de modo a ter turmas autenticamente inclusivas.

Para compreender melhor o problema levantado, a saber: que tipo de sentimentos, atitudes e preocupações os educadores e professores têm, e como se manifestam, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, propomos três hipóteses de trabalho: 1.<sup>a</sup>) os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos nos professores mais velhos e com menos formação na área da Educação Especial; 2.<sup>a</sup>) os educadores de infância e professores do ensino básico revelam sentimentos de maior conforto, atitudes mais favoráveis e preocupações mais baixas do que os professores do ensino secundário; 3.<sup>a</sup>) os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos nos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário da escola pública do que nos na escola privada.

A principal limitação do estudo decorre do universo em estudo. Optamos por escolher apenas duas escolas do concelho de Oliveira do Bairro e estudar apenas esta população. Logo, a generalização dos resultados para a generalidade dos professores é irrealizável do ponto de vista metodológico. O nosso propósito é auscultar apenas alguns educadores de infância e professores, desta área geográfica, para termos uma resposta, ainda que provisória e aberta, acerca do que sentem, pensam e fazem perante uma esta nova realidade: o aumento em número e em complexidade de alunos com NEE, numa escola cada vez mais competitiva face às “médias” necessárias para ingressar no ciclo de estudos subsequente, o ensino superior.

Este projeto está organizado numa estrutura de quatro capítulos seguidos das conclusões e das linhas futuras de investigação.

Deste modo, na Introdução apresentamos o tema, a pertinência da escolha, o que pretendemos, como se operacionaliza o que pretendemos e a definição dos sujeitos que sustentam a trabalho empírico.

No Capítulo I, *Revisão de Literatura*, apresentamos e situamos esta investigação na literatura que lhe serve de suporte, dividindo o capítulo em três partes. Na primeira parte, Inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, pretendemos fazer uma incursão histórica pelos conceitos de segregação, integração e inclusão. Na segunda, Contributos da Psicologia Social, analisamos os conceitos de sentimentos, atitudes e preocupações tendo

por base alguma da literatura relevante. Na terceira e última parte, Sentimentos, atitudes e preocupações dos professores face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, num primeiro ponto, introduzimos a problemática da eventual diferenciação na concretização da inclusão na escola pública e da escola privada para, finalizarmos com o cruzamento da informação das partes anteriores e mostrar os desafios e exigências dos professores, dos vários graus de ensino e em diferentes contextos, na atualidade face à(s) diferença (s).

No Capítulo II, *Metodologia de Investigação*, apresentamos um enquadramento do estudo através de algumas considerações sobre a problemática e dividimos o capítulo em sete partes. Na primeira identificamos o problema, definimos as hipóteses e operacionalizamos as variáveis; na segunda, fundamentamos a nossa escolha do instrumento de investigação, a Escala SCACIE-R *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised*, e explicamo-la detalhadamente; na terceira, definimos o cronograma da investigação; na quarta, o protocolo de recolha e aplicação dos dados; na quinta, definimos a dimensão e critérios da seleção da amostra; na sexta, a ética de pesquisa que subjaz à nossa investigação e, na sétima e última parte do segundo capítulo, indicamos os procedimentos estatísticos no tratamento dos dados.

No Capítulo III, *Apresentação dos resultados*, revelamos os resultados que surgiram da aplicação do instrumento de recolha de dados, à amostra delineada. O capítulo está dividido em quatro partes: primeira parte, apresentação dos resultados quanto aos dados demográficos; segunda, apresentação dos resultados quanto aos sentimentos; terceira, apresentação dos resultados quanto às atitudes; quarta e última parte, apresentação dos resultados quanto às preocupações dos educadores e professores inquiridos.

No capítulo IV, *Discussão dos Resultados*, apresentamos uma análise dos dados recolhidos e pequenas e breves interpretações/reflexões aduzidas a partir do que se verificou empiricamente.

Nas *Conclusões* refletimos sobre a mais-valia deste estudo para a nossa prática profissional, na área da Educação Especial, nomeadamente, através de um trabalho cooperativo com os nossos colegas do ensino regular, pois a inclusão de todos alunos requer um trabalho reforçado e sobretudo diferenciado. Enunciamos também as

dificuldades apresentadas ao longo de todo o percurso de investigação e a esperança de que, se facto estivermos todos predispostos à mudança de paradigma (da integração à inclusão), os sentimentos de menor conforto ou as atitudes menos favoráveis ou ainda as preocupações exageradas poderão ser efetivamente mudados.

Por último, nas *Linhas Futuras de Investigação*, traçamos algumas ideias que nos foram ocorrendo, ao longo do processo de investigação, para futuras investigações, nomeadamente: i) aplicar a Escala SACIE-R a alunos dos cursos de ensino, do ensino superior politécnico (escolas superiores de educação) e do ensino superior universitário (universidades) para aferir eventuais diferenças em termos de sentimentos, atitudes e preocupações; ii) por último, aplicar a escala (no início e no final da formação) a alunos pós-graduados que estejam a frequentar formação especializada na área da Educação Especial.

## **CAPÍTULO I**

### **REVISÃO DE LITERATURA**

Nesta fase preliminar do processo de investigação em que delineamos a pergunta de partida a partir da qual estabelecemos o problema de forma clara, pertinente e exequível, em que definimos o objetivo central e os objetivos específicos que norteiam o trabalho, através dos quais se levantam as hipóteses em estudo, pretendemos agora estabelecer o quadro teórico que serve de fundamento para o trabalho empírico. As leituras feitas para realizar este capítulo obedeceram aos seguintes critérios de escolha, segundo Quivy e Campenhoudt (2008).

- Ligações com a pergunta de partida;
- Dimensão razoável do programa de partida;
- Elementos de análise e de interpretação;
- Abordagens diversificadas. (p.54)

Apesar das advertências anteriores a questão que se coloca é a de saber como se faz uma revisão crítica da bibliografia. De acordo com Bell (2004), na obra *Como Realizar um Projeto de Investigação*, não é suficiente recolher os factos e descrevê-los, é igualmente importante organizar a informação e classificá-la de modo a estabelecer um todo coerente e que vá de encontro aos objetivos estabelecidos.

Podemos reunir cem, ou mesmo mil peças informativas interessantes por si mesmas, mas só quando forem agrupadas, comparadas com outros resultados e apresentadas de uma forma clara que os leitores possam compreender teremos uma revisão crítica coerente (p. 92).

Na revisão bibliográfica, em consonância com os metodólogos anteriores, pretendemos apresentar sucinta e claramente os conceitos, proposições e argumentos, que foram estudados anteriormente, em relação ao nosso objeto de estudo, de modo a enquadrar os eventuais leitores, para a problemática em análise.

Iniciaremos pela explicitação dos conceitos de segregação, integração e inclusão na educação. De seguida tentaremos estabelecer a ponte entre a Educação Especial e as Necessidades Educativas, Especiais e/ou Específicas, e procuraremos entender os conceitos de sentimentos, atitudes e preocupações, relacioná-los e problematizar de que forma que é que estes, vivenciados pelos professores de diferentes níveis de ensino, podem influenciar a inclusão, ou não inclusão, dos alunos com NEE. Este é o roteiro do nosso trabalho para o capítulo número um.

## **1.1. Inclusão de alunos com NEE na sala de aula**

Para se chegar ao conceito de inclusão e à sua, ou talvez não, efetivação na escola e dentro da sala de aula, um longo caminho teve que ser percorrido. Caminho esse que demorou centenas de anos, de passos muito lentos, mas que nos últimos 30/40 anos foi calcorreado mais rapidamente. De uma forma esquemática apresentamos uma sequência dos conceitos que trabalharemos mais adiante. Subjacente a estes conceitos estão dois modelos que lhes serviram de suporte: passou-se do modelo biológico da deficiência e da incapacidade em que o problema está centrado na pessoa com deficiência, para um modelo biopsicossocial em que o problema não está focado na pessoa mas sim nos dispositivos/meios existentes, ou não, para minorar e/ou eliminar a incapacidade do indivíduo.

Os conceitos a desenvolver são: Segregação → *Public Law* (EUA, 1975) → *Warnock Report* (UK, 1978) → Integração → Normalização → *Declaração de Salamanca* (1994) → Inclusão.

### **1.1.1. Da segregação à inclusão**

Há dois parágrafos atrás falámos de um percurso de centenas de anos até chegarmos à noção de inclusão. Não foi exagero da nossa parte porque pessoas com algum tipo de défice e/ou com alguma dificuldade específica, que se afastavam da norma, sempre as houve, em todos os quadrantes e latitudes. O modo como foram tratados pelos padrões da sociedade é que se foi alterando com o tempo e com a mudança de valores, mentalidades, atitudes e comportamentos.

De acordo com Silva (2009), os gregos e romanos, povos que foram o berço da civilização ocidental e ‘inventores’ da democracia, o regime político tendencialmente mais igualitário em termos de deveres e direitos dos cidadãos, afastavam as crianças deficientes do convívio social e expunham-nas ao abandono atirando-as à Rocha Tarpeia.

Na Idade Média, denominada por muitos como a idade das trevas, com a sociedade a ser imbuída e enlevada nos princípios e práticas da religião cristã, mais ou menos desvirtuados ao nosso olhar atual, considerava-se que a deficiência decorria das forças malignas e, neste sentido, muitas pessoas foram perseguidas e torturadas por não terem sido feitas à imagem e semelhança de Deus e eram, isso sim, obra de um génio maligno. Em paralelo com esta ideia, na época medieval, que durou cerca de mil anos, Silva refere também que surgem as primeiras práticas caritativas, em que clérigos e nobres piedosos achavam por bem ajudar as pessoas diferentes enclausurando-as em asilos e albergues. Era um alívio para a sociedade, que ficava mais segura, e um ato de bondade cristã para com esses pobres seres inacabados e defeituosos.

Os séculos passaram e pouco se alterou. Os deficientes eram segregados, separados e apartados da sociedade; nas épocas de crise económica, política e social, ou em tempo de guerra, a situação das pessoas com algum tipo de défice, e que fugissem da norma, era muito pior. Ostracizados, sem auxílio da caridade dos favorecidos, praticavam a mendicância e morriam aos milhares.

Chegados ao século XIX e primeira metade do século XX, verificamos que a sua situação não tinha melhorado substancialmente: “os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista (...) criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das populações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos amigos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade” (Silva, 2009, p, 137).

A institucionalização dos deficientes, nesta fase inicial, teve como base a assistência e segregação, ou seja, cuidar e separar para precaver males maiores. Todavia, este paradigma foi sendo paulatinamente alterado com o contributo de reformadores sociais como, por exemplo, Rousseau e Diderot, e também por clérigos e médicos. Surgem as primeiras escalas para medir a inteligência, de Binet e Simon; as primeiras obras escritas no âmbito da deficiência, por exemplo, *Redução das Letras* e *Arte de Ensinar os Mudos a Falar* de Bonet ou *Doutrina para os Surdos-Mudos de Léon*; as primeiras instituições especializadas, primeiro para surdos e cegos, posteriormente para doentes mentais.

Todavia, e apesar dos pequenos avanços, expressões como “pedagogia dos anormais” ou “pedagogia emendativa”, segundo Silva (2009), mantiveram-se até ao final do século XIX.

A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência” (Correia, 1997 cit. por Silva, 2009, p. 137).

Nesta fase embrionária da educação especial enquadrada no modelo médico-terapêutico é reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação, porém o facto de colocar estas crianças em instituições especializadas não deixava se ser um processo segregativo.

Campos (2012) enfatiza a ideia de que “na primeira metade do séc. XX, proliferam as classes especiais para todo o tipo de deficiências, tendo havido uma total desvirtuação da ideia inicial, pois estas passam a ser “depósito” de todo o tipo de crianças que não serviam ao sistema educativo” (p.25).

Em Portugal, a primeira instituição criada no século XIX, em 1822, foi o *Instituto de Surdos, Mudos e Cegos* e uma das últimas a ser criada em pleno Estado Novo, em 1965, foi a reconhecida *APPACDM – Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental*.

A partir dos anos 60, em Portugal e nas restantes sociedades europeias e norte-americanas,

os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais do pós-Guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um outro “olhar”. (Silva, 2009, p.138).

A consciencialização, por parte da sociedade, da precariedade, da desumanização e da fraca qualidade no atendimento nas instituições, das pessoas em situação de deficiência, para além do seu custo elevado, possibilitou a perspetivação da mudança. Associados a

estes factos estão as investigações e avanços científicos nas áreas da medicina e das ciências do comportamento. Esta mudança passava necessariamente pela integração das crianças e jovens na escola regular.

Com origem na Europa, nos países nórdicos, começa então a emergir o movimento de integração escolar. Este movimento tinha por finalidade a integração das crianças e jovens com deficiência, nas classes regulares, desde que devidamente acompanhadas por um professor de ensino especial.

Segundo Sanches e Osório (2006) os trabalhos científicos e legislativos que mais contribuíram para este movimento foram o *Warnock Report*, de 1978, que introduziu a expressão de *special educational needs* em que a ação educativa passa a ser norteadada por critérios pedagógicos e não exclusivamente médicos e o *Education Act*, de 1981, em que a expressão “necessidades educativas especiais” é devidamente oficializada “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”. Para Silva (2009) é de realçar ainda o documento *Public Law 94-142 The Education for All Handicapped Children Act*, de 1975, que defendia:

Educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgão de gestão da escola, a formação dos professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991, cit. por Silva, 2009).

Esta legislação norte-americana, muito *avant garde*, quase 40 anos depois, em Portugal, ainda não totalmente foi implementada, por exemplo, na formação de professores, que abordaremos no ponto 1.3. do nosso estudo.

Na base do conceito de integração escolar está o conceito de “normalização”, isso é, a possibilidade do deficiente mental ter uma vida o mais normal possível, ideia defendida pelo dinamarquês Bank-Mikkelsen, em 1969. Este conceito estendeu-se a outros países da Europa e à América do Norte através de Wolfensberger (1972, cit. por Silva, 2009). Normalizar, nos vários domínios do indivíduo com algum tipo de deficiência, incapacidade

ou característica incomum, significava que se deveria reconhecer a estas pessoas minoritárias os mesmos direitos dos outros cidadãos, aceitá-los de acordo com a sua especificidade, proporcionar-lhes meios e serviços que fomentassem as suas potencialidades de modo a aproximá-los das pessoas consideradas “normais”.

A integração escolar, segundo Wolfensberger é “o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam a participação das pessoas em atividades comuns da sua cultura” (1972, cit. por Sanches e Osório, 2006, p. 65). Kaufman, também referenciado por Sanches e Osório (2006), define a integração escolar como uma “integração temporal, instrutiva e social de crianças diferentes com os seus companheiros normais” (p.65).

Soder, (1981, cit. por Sanches e Osório, 2006, p. 65) refere que existe quatro graus de integração, do menos para o mais ‘integrativo’: a integração física, em que partilha os mesmos espaços; a integração funcional, em que usam os mesmos espaços e recursos; a integração social, em que os alunos com NEE integram a aula regular; e, por último, a integração comunitária, cuja integração se desenvolve em diferentes contextos e nas várias das pessoas com NEE, ao longo da sua vida. Segundo Sanches e Osório a

integração escolar retirou as crianças e jovens em situações de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem - a escola regular. As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (p.66).

De acordo com esta perspetiva a integração escolar das crianças e jovens com NEE deveria centrar-se no aluno e não na escola, de modo a que este se deveria adaptar à escola regular, ou seja, somente ele é que tinha de ser intervencionado, não o sistema educativo, não o subsistema escola, nem o micro sistema aula.

Ora, é esta ideia que vai ser paulatinamente afastada da teoria e prática pedagógicas como mais à frente veremos quando analisarmos o conceito de inclusão. Com a integração era subentendido que o aluno com NEE, que frequentava a turma regular, não deveria

provocar qualquer alteração do funcionamento da aula, uma vez que a intervenção propriamente dita estava a cargo dos professores de educação especial e terapeutas, fora da aula regular. A sala de aula funcionava mais como um espaço de socialização do que como um espaço de aprendizagem colaborativa e, sobretudo, cooperativa.

Numa segunda fase da integração a intervenção deixou de estar centrada no aluno com NEE para se centrar na escola e nos inúmeros problemas de (des)integração, isto é, as “causas dos problemas educativos começaram a ser perspetivadas, não em termos do indivíduo, mas em termos de situação educativa, esta considerada globalmente. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem” (Silva, 2009, p.141). Neste sentido, os professores do ensino regular foram implicados no processo de integração, pois eram estes que deveriam trabalhar com os alunos sem e com NEE, ajustando metodologias e estratégias, passando do papel de meros espetadores para coprotagonistas, dividindo o palco com outros coprotagonistas: os alunos com e sem NEE! Estaremos, neste parágrafo, a falar de integração... ou de inclusão?! Questão que responderemos mais adiante.

Para finalizar, e em forma de síntese, as questões da superação da segregação pela integração, falta-nos dizer que as questões ligadas à deficiência passaram a ser perspetivadas não como um atributo divino mas como uma alteração biológica e, assim sendo, o seu tratamento implicava reabilitação e educação (Pessoti, 1984, cit. por Silva, 2009).

Os conceitos de normalidade e de reabilitação estiveram, deste modo, na génese de medidas e práticas de integração, a qual partiu do princípio que deveria ser a pessoa com deficiência e modificar-se, segundo os padrões vigentes na sociedade. (...) Em termos educativos, a investigação a este propósito (Sameroff & MAckezie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrrão, 2004) veio comprovar que o comportamento dos alunos com necessidades educativas muda em função das expetativas das pessoas que cuidam deles e, também, quando interagem com os pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento.

Deduzimos do parágrafo anterior que a mudança e o melhoramento das *performances* dos alunos com NEE são possíveis e são mais profícuas se as pessoas que trabalham com eles, nomeadamente os professores do ensino regular, tiverem expetativas

positivas e favoráveis face ao trabalho desenvolvidos por estes alunos, isto é, se acreditarem que os seus alunos são competentes e lhes criarem as condições (delineamento de estratégias, procura de materiais e recursos adaptados, criação de objetivos e conteúdos intermédios, incentivo e reforço positivo, ...) para eles se motivarem para novas aprendizagens, partilhadas com os seus pares, da turma regular.

São os professores que, tal como dizia o filósofo Bachelard, têm que fazer a rotura epistemológica, ou seja, cortarem com o senso comum, com os pré-conceitos associados à deficiência, com os sentimentos pessimistas, com as atitudes derrotistas e com as preocupações infundadas e ‘dar o salto’ para trabalhar com estes alunos de um modo produtivo e gratificante, para todos os alunos, sem e com NEE, e para o professor que, assim, compreende melhor a sua notável tarefa de educar e contribuir, por pouco que seja, na formação integral dos alunos ‘José’, ‘Margarida’ ‘Eduardo’ e ‘Simone’...

Para além do professor, é a escola, a família e a sociedade em geral, que têm que romper com as barreiras físicas e atitudinais que coartam a ação destes cidadãos de plenos direitos e deveres. Como refere Silva (2009), é a “sociedade, a quem compete introduzir modificações e adaptações, de modo a acolher todos os que dela possam estar excluídos, por motivos económicos, culturais, étnicos, políticos, intelectuais, religiosos ou outros.” (p. 143).

Respondendo à questão que há alguns parágrafos atrás ficou em aberto, sim... é de inclusão que agora se fala. Podemos dizer que a palavra inclusão, de acordo com Wilson, (2000, cit. por Sanches e Osório, 2006) é o conceito que pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos e democracia. A inclusão escolar teve a sua origem nas pessoas com deficiência e enquadrou-se dentro dos movimentos contra a exclusão social, enaltecendo a diversidade humana. Neste sentido a inclusão escolar é, não é só para as crianças e jovens com algum tipo de défice, como também para todos aqueles que têm necessidades educativas específicas. Este novo ‘olhar’ e ‘sentir’ o ser humano, e as suas necessidades e interesses, culminou na assinatura do documento *Declaração de Salamanca*, de 1994, que fundamenta os princípios e as práticas das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades, e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respetivas comunidades. *Declaração de Salamanca*, 1995, (p.11-12).

Uma das ideias centrais da *Declaração de Salamanca* é que a escola deve ser para *todos* independentemente do seu género, cor, origem étnica, religião, condição física, intelectual, económica ou social. A ‘escola para todos’, defendida neste documento e sustentada por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013, p. 57) implica que se incluam todos os alunos com NEE, ou seja, crianças e jovens cujas carências se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares”.

O desafio que se coloca a todos os agentes educativos, nomeadamente aos professores de diversos graus de ensino, é gerir a diferença para que esta, em vez de ser um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, seja uma mais-valia no enriquecimento curricular e humano de todos alunos. Tal como afirma César, (2003, cit. por Sanches e Osório, 2009) a “Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras” (p.70).

Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), a Educação Especial e Inclusiva tem “sofrido em Portugal modificações rápidas e profundas (...) pensar a educação de alunos em condições de deficiência, no quadro de parâmetros estritamente educacionais é um facto recente e ainda em muitos aspetos constitui uma inovação” (p.98).

Em Portugal, a evolução legislativa acompanhou a evolução concetual e da prática educativa. Apresentamos de seguida os três principais documentos legislativos.

A primeira legislação que aborda a temática da Educação Especial é a *Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE* - de 1986, o *Decreto-Lei n.º 46 de 14 de Outubro*, em que finalmente é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da

educação. Este documento estabelece as bases da Educação Especial, através do apoio prestados nas escolas regulares e preconiza a manutenção do ensino especial em instituições específicas, quando o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança. Os art.ºs 2.º, 7.º, 17.º e 18.º são consagrados às Necessidades Educativas Especiais.

Apesar da LBSE, a primeira legislação de referência na Educação Especial é o *Decreto-Lei n.º 319, de 23 de setembro, de 1991*, enquadrado no paradigma da integração. Este documento introduziu: a) o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações médicas utilizadas até à data do Decreto; b) responsabilizou a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos; c) definiu, pela primeira vez, um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, as quais deveriam ser referidas num Plano Educativo Individual, a partir de agora denominado PEI.

Outro documento legislativo de referência, que ainda está em vigor, e que veio revogar o Decreto anterior, é o *Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro, de 2008* cujos objetivos estão explicitados no art.º 1, ponto 2, em que o teor é, do nosso ponto de vista, um pouco difuso e pouco comprometedor. Nesta legislação, que é suporte essencial na intervenção em educação especial, em Portugal, enuncia-se os procedimentos de referenciação e avaliação dos alunos sinalizados; define-se o PEI, quem o faz, se responsabiliza, aprova e implementa; apresenta-se as medidas educativas a implementar, a saber: APP – Apoio Pedagógico Personalizado, ACI – Adequações Curriculares Individuais, APM – Adequação do Processo de Matrícula, APA – Adequação no Processo de Avaliação, CEI – Currículo Específico Individual, TE – Tecnologias de Apoio. Se o documento anterior estava enquadrado no paradigma da integração, o presente decreto enquadra-se no paradigma da inclusão. A maior parte das medidas educativas visa ser implementada na sala de aula regular, sempre que possível, de modo a que todos os alunos beneficiem das experiências pessoais, diversificadas e enriquecedoras, de cada aluno da turma.

Dois dos pedagogos portugueses mais críticos relação à legislação atual são Sanches e Teodoro (2011) que defendem que o *Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro, de 2008* provocou um retrocesso em relação à legislação anterior na medida em que. a) promove

uma política conservadora que limita o acesso à educação inclusiva para os alunos em situação de deficiência (surdos, cegos e multideficientes) e com espectro do autismo; b) restringe a sua aplicação a alunos em situação de deficiência, na medida em que se aplica a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Os autores concluem no Editorial da Revista Lusófona de Educação, em relação à aplicação do referido *Decreto* que “é consensual que as necessidades educativas especiais não são um exclusivo das crianças e jovens em situação de deficiência” (p. 6), alunos estes que nas escolas de referência e nas unidades de ensino estruturado são uma nova forma de segregação, útil para os profissionais que não querem sair da sua zona de conforto e para a diminuição dos custos financeiros. Segundo os autores, o eventual retorno às ‘classes especiais’ pode levar a novas experiências de segregação, que prejudicam as aprendizagens mútuas, o processo de socialização e a própria inclusão na sociedade. O fosso criado pela atual legislação, entre o regular e o especial,

radicalizou a desresponsabilização dos professores do ensino regular por todos os alunos da sua turma e da proliferação de espaços onde são ensinados, em conjunto e por professores especiais, os alunos que não são desejados nem pelo sistema regular nem pelos professores (p. 6).

Posição algo divergente das anteriores têm as autoras Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) que salientam que um dos pontos mencionados nesta legislação atual é o prosseguimento da escolaridade, pelos alunos com NEE, ao longo dos vários níveis de ensino. Todavia,

esta filosofia de Escola poderá estar dependente de múltiplos fatores e condições que passam pela postura dos docentes, enquanto parceiros fundamentais no processo de mudança ao nível das atitudes e práticas, pelo trabalho em equipa, por uma educação orientada para a resolução de problemas, elevada qualificação profissional, formação contínua e, fundamentalmente, grande disponibilidade. (Silva, Ribeiro e Carvalho (2013, p. 57).

### 1.1.2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva

Sentimos a necessidade de introduzir este subcapítulo porque é necessário destrinçar claramente estes dois conceitos que implicam marcos temporais diferentes. Se associado à educação especial está a integração escolar, à educação inclusiva está a inclusão escolar, de acordo com os diversos autores que estudaram estas temáticas (Ainscow, 1995; Porter, 1997; Meijer, 1998; Rodrigues, 2001, Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2003; Gardou, 2003 citados por Sanches e Osório, 2006). Com o *movimento da integração escolar* conquistou-se a partilha dos espaços para o convívio e para as aprendizagens e possibilitou-se a interação entre todos. O ‘fantasma’ da deficiência foi-se atenuando e foi-se aprendendo a lidar com a diferença. Com o *movimento da inclusão*, as mudanças foram-se evidenciando suavemente e aprendeu-se a lidar com as várias diferenças equacionando novas formas de interação e enriquecimento mútuos.

Os autores supracitados investigaram muito acerca destes conceitos essenciais: *integração* e *inclusão* e praticamente todos têm muitos aspetos em comum. Seguidamente iremos apresentar uma síntese, realizada por Sanches e Osório (2006), desses pontos comuns aflorados por esses mesmos autores.

<b>Da integração escolar/Educação Especial</b>	<b>À Inclusão Escolar/Educação Inclusiva</b>
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso de todos

Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola / sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador, e reflexivo

Sanches e Osório, 2006

A superação das dicotomias integração escolar vs inclusão escolar e educação especial vs educação inclusiva está revigorada no pensamento de Silva (2011) no artigo intitulado *Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola*. Neste texto a autora problematiza que a escola inclusiva implica mudanças estruturais, paradigmáticas, a vários níveis: a) como é que perspetivamos este novo ‘modelo’ de escola?; b) que práticas pedagógicas são necessárias incrementar para envolver todos os interessados?; c) qual a receção dos órgãos de gestão das escolas no acolhimento de ‘todos’ os alunos e no trabalho em parceria com outras instituições que trabalham com estas crianças e jovens?. “Embora se aceite que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está longe de ser inclusiva” (p. 122). Apesar do ceticismo, a autora enuncia algumas respostas. A educação inclusiva só se pode efetivar se houver cooperação entre os vários agentes educativos. E, em contexto de sala de aula, esta cooperação efetiva-se com a aprendizagem cooperativa e com a diferenciação pedagógica para além, evidentemente, do trabalho individual e de momentos de aula expositivos, que também são necessários.

Uma ano antes, Perrenoud (2010), defende uma posição similar. O autor afirma que sem diferenciação pedagógica não se pode falar de educação inclusiva.

Isto significa que estes alunos [com NEE], ainda que tenham problemáticas muito complexas, devem, de acordo com as suas capacidades, participar nas atividades em que essa participação é possível. Para tal, é desejável que os professores criem ambientes de trabalho facilitadores desta interação e que a promovam, tendo em conta, no entanto, que a diferenciação não é um método pedagógico, é uma forma de organização de trabalho na aula, no estabelecimento e no meio envolvente. Não se limita a um procedimento particular, nem pode atuar apenas por grupos de nível de necessidade: deve ter em conta, todos os métodos, todos os dispositivos, todas as disciplinas e todos os níveis de ensino. (p.18).

Antes de definirmos os conceitos de sentimentos, atitudes e preocupações para, no ponto 1.3., verificarmos de que modo é que estes são vivenciados pelos professores de diversos graus de ensino e como é que podem influenciar a autoestima e o desempenho dos alunos com NEE, queremos acrescentar, expressando o nosso pensamento através das palavras de Rodrigues (2003, cit. por Silva, 2009) concordando que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p.147).

## **1.2. Contributos da Psicologia Social**

Analisar a inclusão escolar implica, do nosso ponto de vista, compreender a posição dos professores face à mesma. Saber o que pensam, o que sentem e como se comportam perante o desafio de terem um ou vários alunos com necessidades educativas específicas e diferentes, entre si, na sua sala de aula. Associados a estes factos estão três pontos muito importantes: na maior parte das vezes, os professores não foram preparados para tal, não realizaram formação de suporte e, principalmente, têm, por vezes, talvez de forma inconscientemente, preconceitos e estereótipos interiorizados face à(s) diferença(s). Torna-se premente estudar o que sentem (sentimentos), o que pensam fazer (atitudes) e quais as suas principais dúvidas e receios (preocupações).

Para estudar sentimentos, atitudes e preocupações temos que nos ‘socorrer’ da área da Psicologia, a *Psicologia Social*, que mais contribuiu para o estudo do homem social. Homem este que foi definido há 25 séculos pelo filósofo Aristóteles: “O homem é um ser eminentemente social. Qualquer ser capaz de viver isoladamente ou é Deus ou uma besta,

mas não um ser humano” (cit. por Abrunhosa e Leitão, 2001, p. 168). Para superar o nosso estado animal/bestial, mantendo nessa superação alguns laivos instintivos (segundo a perspectiva hegeliana), surgiu então a *Psicologia Social* que é uma área de charneira entre a *Psicologia* e a *Sociologia*. Aquela disciplina tenta compreender e explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamentos de um indivíduo são influenciados pelos pensamentos, sentimentos e comportamentos de outro indivíduo, esteja ele em presença ou a ser recordado e/ou imaginado. Porquê a relação entre a *Psicologia* e a *Sociologia*? Ambas implicam a ligação entre um sujeito (que pode ser individual ou coletivo) e um objeto (estímulo ou meio), ou seja, estabelecem uma ligação dual. Na *Psicologia Social* esta relação é ternária, ou seja, implica um sujeito individual, um sujeito social e um objeto (físico ou imaginado) em interação. A introdução da terceira variável entre a relação do sujeito com o objeto, mediadora estável e privilegiada, permite as modificações do pensamento, dos sentimentos e dos comportamentos de cada indivíduo (Pires e Brandão, 2009).

Neto (2001), no livro *Psicologia Social*, evidenciou a dificuldade de definir este campo dada a vastidão da sua implicação, aplicação e mutação. O autor socorre-se, ele próprio, de Allport.

No caso vertente da *Psicologia Social*, as dificuldades ampliam-se devido a duas ordens de factores: a) a diversidade do domínio e b) a sua rápida taxa de mudança. Daí que tenhamos optado por apresentar, entre a multiplicidade de definições avançadas pela literatura especializada, a de Allport para quem a *Psicologia Social* tenta “compreender e explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamento dos indivíduos são influenciados pela presença actual, imaginada ou implicada de outros”

Pode-se efetivamente conceber a psicologia social em termos de *entradas* para o indivíduo e de *saídas* para o indivíduo. Na definição apresentada, as *entradas* são as presenças actuais, imaginadas ou implicadas de outras pessoas; as *saídas* são os pensamentos, sentimentos e comportamentos do indivíduo (Neto, 2001, p. 38).

No seguimento do argumento anterior podemos fazer a transposição para a sala de aula. As *entradas* são os alunos com NEE que o professor vai conhecer e interagir ou, eventualmente, os alunos que ele supõe que vai ter, com todos os preconceitos e estereótipos associados; as *saídas* são os pensamentos, sentimentos e comportamentos que

o professor vai desenvolver em face dessa interação que, num primeiro contacto, não é a página em branco que deveria ser! O modo como essa página (a mente do professor) está e estará preenchida é que irá ditar a qualidade da interação professor – aluno(s). Todavia, essa página pode, em parte, ser reescrita e/ou redesenhada com a gratificação, ou desilusão, dada(s) pela(s) experiência(s) e aprendizagem(ns) partilhadas.

### **1.2.1. Sentimentos**

O que é o sentimento? E a emoção? Estaremos a falar de conceitos similares ou distintos? Antes de prosseguirmos para a caracterização dos sentimentos, apresentamos um excerto da obra *O Sentimento de Si*, de António Damásio (2003) que nos explica de forma magistral porque é que a emoção humana é especial.

Sem qualquer excepção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos, têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar de emoções desagradáveis. À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial. (p. 55).

Depreendemos do excerto que as emoções correspondem às vivências de prazer e de desprazer do indivíduo, captam a atenção dos outros para si, influenciam as suas relações e decisões, confirmam ou refutam o seu discurso e alteram o comportamento dos espectadores. Sem elas a mente e a vida humanas ficariam fracamente subtraídas.

A palavra emoção deriva do verbo latim “mover” com prefixo “e”, *emovere* que significa “mover para”, sugere movimento e exteriorização. Neste sentido, as emoções são impulsos para agir, são reações muito intensas face a uma situação de alarme, de urgência ou ligadas a motivações muito fortes (Davidoff, 2001). A emoção é a expressão daquilo que afeta o indivíduo, é breve, normalmente acompanhada por uma reação fisiológica, opera a um nível psíquico e neurológico, não necessariamente consciente e é visivelmente

difícil de verbalizar mas constitui uma ‘arma’ poderosa de comunicação não-verbal, por exemplo, as expressões faciais.

O sentimento, de acordo com as correntes da neuropsicologia atual, nomeadamente Damásio, resulta da intelectualização das emoções, ou seja, designa processos mentais relativamente estáveis resultantes da emoção. O sentimento é uma experiência subjetiva dos afetos e das emoções; este processo distingue-se da emoção pelo seu caráter subjetivo e cognitivo e é inseparável do mundo valorativo.

Emoções e sentimentos de emoções constituem, respetivamente, o começo e o fim de uma progressão, mas o caráter relativamente público das emoções e a privacidade completa dos sentimentos indicam que os mecanismos ao longo deste contínuo são diferentes. (...) o leitor não pode observar um sentimento noutra pessoa, embora possa observar um sentimento em si próprio quando, enquanto ser consciente, tem a percepção dos seus dos estados emocionais. Do mesmo modo, leitor, ninguém pode observar os sentimentos que são os seus, mas alguns aspetos das emoções que estão na base desses sentimentos são manifestamente observáveis pelos outros. (...) O pano de que são feitas as nossas mentes e o nosso comportamento é tecido não só de factos mas de ciclos de emoções seguidas de sentimentos que, por sua vez conhecidos, geram novas emoções, numa polifonia contínua. Damásio, 2003, *O Sentimento de Si*, (pp. 62-63).

Do excerto podemos concluir, muito brevemente, que: i) emoções e sentimentos constituem o começo e o fim de um processo contínuo; ii) as emoções são públicas, observáveis pelos outros; iii) os sentimentos são privados, não observáveis pelos outros; iv) emoções geram sentimentos e estes, por seu lado, geram emoções num ciclo contínuo.

Em suma: o sentimento é a consciência ou a experiência do que se está a passar no organismo, no momento da emoção. Que tipo de sentimentos se pode desenvolver em interação com os outros?

A lista de sentimentos e reacções que incluímos no termo emoção é quase infinita. Alguns que nos ocorrem prontamente à mente são: medo, ira, furor, horror, terror, angústia, ansiedade, ciúme, vergonha, perturbação, aversão, pesar, tédio e desânimo. Estas são, predominantemente, emoções negativas, mas poderíamos acrescentar as positivas: amor, alegria, exaltação, êxtase, prazer e felicidade. É evidente que a lista poderia alongar-se infinitamente, dependendo da aptidão introspectiva de cada um e do âmbito vocabular. Murray, 1973, *Motivação e Emoção*, (p. 34).

O professor, tal como outro indivíduo qualquer, pode desenvolver sentimentos negativos ou de desconforto, sentimentos positivos ou de conforto, quando está a interagir com os seus alunos. Sentir-se confortável perante alunos com NEE ou, pelo contrário, sentir um certo incómodo, um certo desânimo na presença destes. O professor pode, eventualmente, sentir medo de enfrentar um aluno com alguma incapacidade, física ou mental, psicológica ou emocional ou, pelo contrário, sentir que é um desafio a enfrentar com toda a serenidade. O professor pode, ele próprio, ter dificuldade em gerir os sentimentos associados a uma eventual incapacidade que o mesmo venha a ter e pode projetar esse medo nos outros, alunos com NEE, com quem trabalha ou pode eventualmente trabalhar.

### **1.2.2. Atitudes**

O que são as atitudes? E os comportamentos? De que modo é que podem, ou não, estar relacionados? Será o comportamento a manifestação de uma determinada atitude ou, pelo contrário, podemos ter comportamentos dissonantes das nossas atitudes? Para responder à primeira questão apresentamos uma definição breve e elucidativa. “Por atitudes entendemos um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Thomas e Znaniecki citados por Ferreira e Monteiro, 2009, p. 164). Essa consciência individual, a pessoa vai desenvolvendo-a a partir da interiorização das normas sociais e culturais da sociedade onde se insere. É em função dessas normas e padrões que o indivíduo vai formando as suas ideias, gostos, preferências, modos de atuação e vai, assim, construindo o seu sistema de atitudes. Podemos assumir atitudes face: i) a ideias, como a liberdade, a justiça ou a inclusão; ii) a situações, como o ato de generosidade, o ambiente de sala de aula, ou a relação professor-aluno; iii) a instituições, como o estado, a família e a escola; iv) a objetos materiais, como o computador, o telemóvel ou os vários tipos de tecnologia educativa; v), por último, a pessoas, como o encarregado de educação, o professor, o aluno sem NEE ou com NEE.

Será que se pode mudar de atitudes? E de que forma é que as atitudes estão associadas aos comportamentos?

Respondendo à primeira questão podemos dizer que sim, que se pode mudar de atitudes, muito embora este seja um processo moroso e dificilmente ‘verificável’. Tal como foi enunciado no parágrafo anterior, as atitudes vão-se formando no processo de socialização, no meio social onde estamos inseridos, com os vários agentes socializadores: a família, a escola, o grupo de pares, os *mass media*, ... e formamo-las a partir da observação, identificação e imitação de modelos, como os pais, professores, amigos, figuras de referência da comunicação social, sobretudo na infância e na adolescência. Na idade adulta é possível formar e mudar de atitudes, no entanto, é mais difícil uma vez que a nossa história de vida anterior é uma condicionante a não desprezar. Nos adultos assiste-se a uma tendência para a estabilidade de atitudes. Tal como refere Gleitmann (1993),

Uma razão para a estabilidade das atitudes é a de as pessoas permanecerem, geralmente, no mesmo meio social e económico. A família, os amigos e colegas de trabalho, as atitudes económicas e sociais, tendem a permanecer mais ou menos constantes, ao longo dos anos. (...) Nestas circunstâncias, não é de admirar que a estabilidade das atitudes seja mais comum do que a mudança (p. 478).

Apesar de ser rara, a mudança de atitudes é possível, sobretudo em situações vivenciadas de modo intenso. Por exemplo, a experiência de ver um familiar ou amigo viver uma situação de incapacidade provocada por um acidente ou doença; o pensamento de projetar num filho nosso a incapacidade, motora ou cognitiva, de um aluno e a dor associada a tal. Há experiências na nossa vida que potenciam a mudança na forma como pensamos, sentimos e experienciamos a vida. Daqui se reforça a ideia de que as atitudes implicam uma dimensão cognitiva, com pensamentos, crenças e valores; uma dimensão afetiva com respostas fisiológicas, emoções e sentimentos; e uma dimensão comportamental com a mobilização para a ação, a preparação para a *praxis*. (Pires e Brandão, 2009). Mas será que os comportamentos estão sempre em consonância com as atitudes subjacentes?

Para responder à questão anterior, Festinger (1957, cit. Pires e Brandão, 2009), psicólogo social, desenvolveu a teoria da dissonância cognitiva, ou seja, a existência simultânea de duas cognições que não se ajustam entre si, duas atitudes que se opõem. Por exemplo, um professor pode acreditar que a inclusão, *lato sensu*, é uma mais-valia para todos, no entanto, continuar com práticas pouco inclusivas na sua sala de aula. Há uma

contradição, uma inconsistência psicológica, que pode provocar angústia no professor pois o que ele pensa não se reflete no que faz. Como resolver o dilema? Como reduzir a tensão psicológica? Através da mudança de convicções, alterando a percepção da importância de uma delas, acrescentando outras informações ou negando a relação entre as duas convicções.

Dada a dissonância criar um estado desconfortável, tentamos minorá-la. Como é minimizada a dissonância cognitiva uma vez que ocorra? Poderão ser usadas estratégias indirectas, como sentirmo-nos bem connosco próprios em outras áreas da vida, ou estratégias directas, envolvendo a alteração real das nossas atitudes ou comportamentos. As estratégias directas incluem, igualmente, tentar obter informação adicional em apoio das nossas atitudes e comportamentos. Kosslyn, S., e Rosenberg, R. (2004), in *The Brain, the person, the world*, p. 679.

Nas estratégias indirectas citadas anteriormente poderemos englobar ações de formação nas áreas da inclusão e da educação especial, que os professores do ensino regular poderão aceder, para alterar eventuais atitudes negativas face a estas áreas.

Se pode haver dissonância entre atitude e comportamento é porque o que pensamos nem sempre se traduz no que fazemos, no entanto, as atitudes são o suporte intencional da esmagadora maioria dos nossos comportamentos e, como não são observáveis, inferem-se dos comportamentos. De um professor com uma postura pouco, ou muito, recetiva à(s) diferença(s), na sua sala de aula podemos, cautelosamente, deduzir o que pensa sobre a questão.

### **1.2.3. Preocupações**

O conceito de preocupação, nas leituras que fizemos, não aparece explicitamente definido nos compêndios de Psicologia. Está associado a conceitos como *stress*, ansiedade, receio, inquietação, entre outros. Está também associado a algo que pode ou não acontecer no futuro, a uma antecipação angustiante. Sabemos que podemos identificar a preocupação e, ao identificá-la, podemos de certa forma controlá-la. Ao controlar a nossa preocupação consciente, podemos alterar o ‘recetáculo’ da ansiedade, a preocupação cria a matéria-prima da ansiedade e, ao controlar as minhas preocupações, diminuo a ansiedade. Como?

Através da autoverbalização, da intervenção intencional do conteúdo do diálogo interno. Através da verbalização do que preocupa o professor, este pode relativizar as dificuldades vivenciadas e/ou imaginadas e procurar respostas para o motivo da sua preocupação de modo a superá-la.

### **1.3. Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores de diversos graus de ensino, da escola pública e da escola privada, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula**

Após este pequeno périplo pelos três conceitos em análise, *sentimentos, atitudes e preocupações*, pretendemos neste subcapítulo associá-los à inclusão, mais especificamente, à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula de modo a termos uma autêntica educação inclusiva.

Pretendemos nesta fase do estudo fazer uma sinopse do que foi publicado, em relação à temática, a nível internacional e nacional para obtermos um enquadramento da situação atual.

Em relação aos *sentimentos* dos professores face à inclusão alguns estudos foram feitos, ao longo dos anos 90, do século passado, até ao século XXI. Farrel e Forlin citados por Santos (2008) referiram que sentimentos de conforto e de desconforto dos professores face a alunos com NEE sugeriram relações entre um “leve aumento do sentimento de conforto e diminuição do sentimento de desconforto dos professores e outros agentes educativos, face a pessoas em condição de NEE, após a frequência de uma unidade curricular sobre educação especial” (p. 24). Outros estudos revelaram que quanto mais elevada é a formação em educação especial, maior é o conforto sentido pelos professores que trabalham com estas crianças e jovens (Forlin et al, 2007; Loreman et al., 2005 citados por Santos, 2008). Ainda outros estudos, referidos por Santos, sugeriram que os professores que estabelecem níveis elevados de interações significativas com pessoas que têm algum tipo de incapacidade, motora ou cognitiva, relevam sentimentos de maior conforto e menos desconforto face a estas crianças e jovens (Forlim et al, 1999 e Sharma et

al, 2006). Por último, Sharma (2006), igualmente citado por Santos, desenvolveu um estudo em que sugeria que são os professores mais experientes que revelam sentimentos de maior conforto face a alunos com diferentes características e potencialidades.

Quanto às *atitudes* em educação inclusiva, os primeiros estudos realizaram-se também década de 90, do século passado, até à atualidade (Loreman, Sharma, Forlin e Earle, 2005; Loreman et al., 2007; Morgado, 2003; Rodrigues, 2007; Santos, 1996; Sharma et al., 2006 citados por Santos e César, 2010). Alguns estudos mostraram a existência de atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos com NEE e a existência de baixas expectativas dos docentes em relação ao seu sucesso escolar, principalmente daqueles que revelavam comportamentos mais agressivos/indisciplinados.

Em Portugal, Rodrigues (2007), evidenciou a necessidade dos professores do ensino regular e da educação especial assumirem atitudes favoráveis à educação inclusiva:

De pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos. É fundamental que os professores do ensino regular e de Educação Especial conheçam, em diferido e também por experiência própria, situações em que uma adequada modificação do currículo e das condições de aprendizagem conseguiram eliminar barreiras à aprendizagem e promover a aquisição, pelos alunos, de novos saberes e competências. (p.19).

Pinto e Morgado (2012), em contraposição, referiram que alguns dos estudos publicados mais recentemente evidenciam que os professores têm, maioritariamente, atitudes positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011; Sugden & Pearson, 2009). Todavia, apesar das atitudes demonstradas serem, na maioria, positivas, os professores mencionam alguns condicionalismos que podem ser considerados como obstáculos às boas práticas inclusivas por parte destes profissionais. Por exemplo, o facto ter sido narrado em diversos estudos que a tipologia da NEE diagnosticada pelo aluno pode ser limitadora da inclusão, sendo que, em alguns destes estudos, a tipologia de NEE que levantou mais preocupação está relacionada com problemas comportamentais e emocionais.

Para além do condicionalismo acima descrito, um outro aspeto que os docentes parecem apontar como dificuldade é o da necessidade da existência de mais e melhores condições, quer em relação aos recursos humanos como aos materiais. Também a falta de tempo e a necessidade de formação sentida por muitos professores foram apontadas, como sendo uma das necessidades principais para a inclusão de crianças com NEE. Em vários casos os professores referem que não têm a formação apropriada para prestarem um trabalho de melhor qualidade.

Outros estudos, mencionados por Santos e César (2010), revelaram relações entre as atitudes de professores, face à educação inclusiva, e algumas variáveis demográficas, a saber: a formação anterior em educação inclusiva, assim como, a experiência profissional anterior a ensinar crianças e jovens com NEE; os conhecimentos da legislação e das políticas nacionais da temática; por último, o contacto com pessoas com NEE e o grau de confiança a ensinar alunos com NEE.

Ainda em relação às atitudes, estudos relativamente recentes (Forlin et al., 2007; Loreman et al. 2007 citados por Santos, 2008) sugeriram “relações entre a tomada de atitudes favoráveis face à educação inclusiva e o expressar de sentimentos também favoráveis à educação inclusiva” (p.27).

Quanto ao último conceito em análise, *preocupações*, Santos (2008), fez um levantamento dos estudos que abordaram as preocupações, apresentadas pelos professores e outros agentes educativos face à educação de alunos com NEE, na construção de cenários mais inclusivos (César e Santos, 2006; Forlin et al, 2007; Loreman, et. Al, 2005; Sharma et al.). Refere ainda que:

Um estudo realizado no início do século XXI sugere que a inclusão de alunos caracterizados como apresentado NEE poderá ser entendida pelos professores como uma imposição de exigências adicionais, que podem vir a desenvolver elevados níveis de preocupações e ansiedade e, em especial, nas escolas que desenvolvem culturas competitivas e centradas no sucesso académico dos seus alunos (Sharma et al, 2006”, Santos, 2008, p. 27).

O mesmo autor referiu que estudos realizados sobre a formação de professores e educação inclusiva mostraram algumas preocupações dos professores face à inclusão e

sugerem que um elevado nível de preocupações em relação aos alunos com NEE pode comprometer cenários mais inclusivos.

Em Portugal, Simão e Rodrigues (2007), referiram que “a diferença de problemáticas e necessidades gera uma flexibilização, adequação e diferenciação de currículo, e é apontada pelos professores como um dos problemas que se debatem, quando leccionam este tipo de turmas” (p. 86). Outros estudos feitos em Portugal revelaram que há falta de recursos humanos e materiais e a ausência destes contribui para o aumento dos níveis de preocupação face à educação inclusiva e para atitudes que podem eventualmente potenciar a segregação, dos alunos com NEE (Freire, 2006; Rodrigues, 2003 cit. por Santos, 2008).

### **1.3.1. A inclusão na escola pública e na escola privada**

Será a problemática da inclusão transversal às diversas tipologias de estabelecimentos de ensino (público, privado cooperativo, privado lucrativo, ...)? Não terão todos os alunos a possibilidade de frequentar qualquer escola, independentemente das suas necessidades e/ou potencialidades? Estarão os vários tipos de escolas recetivos a incluírem todos, sem exceção? Terão as escolas, públicas e privadas, recursos humanos e materiais para proporcionar as várias medidas educativas necessárias ao sucesso escolar e ao bem-estar dos alunos com NEE?

Estas são algumas das questões para as quais procuramos potenciais respostas nos próximos parágrafos.

Segundo Correia (2013) a inclusão “é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (p. 9). Ou seja, baseia-se nas características da criança e/ou jovem, como um todo, como um *continuum* entre o nível académico, socioemocional e pessoal, de modo a proporcionar-lhe uma educação apropriada. Para este autor a criança e/ou jovem deve ser o centro de atenção do Estado, da Comunidade, da Família e a da própria Escola, independentemente da sua natureza jurídica e/ou organizacional (1995).

Pública ou privada, qual a tipologia que melhor responde ao desafio da inclusão? Antes de nos centrarmos nesta questão, faremos um breve enquadramento legislativo em relação ao ensino público e ao ensino privado em Portugal, depois de 25 de Abril de 1974, período da História recente do País associado a uma democratização do ensino.

Assim sendo, na legislação fundamental da nação, a *Constituição da República Portuguesa* (CRP), de 1976, está garantido o direito à educação para todos os cidadãos.

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Estes princípios estão igualmente consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (LBSE) que defende que este sistema é “como um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” cujo intuito é “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. Subjacente à LBSE está o princípio de que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura e o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Lei nº46/86, de 14 de Outubro).

O Estado Português para cumprir os direitos consagrados na CRP e a para atingir os objetivos delineados concebeu, reconheceu e fiscalizou as escolas públicas e privadas, tal como está enunciado no art. 75.º do supra mencionado diploma legislativo:

1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.
2. O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.

A hipotética transparência dos conceitos de ensino *público* e *particular* esconde uma complexidade que é mencionada por Estevão (1998), nas seguintes palavras: “Apesar de aparentemente pacífica, a distinção de público e de privado no domínio da educação não é assim tão simples como pode à primeira vista aparecer (...) ainda que invoquemos os critérios ou as definições mais comumente aceites para discriminar estas duas esferas,

ainda assim algo fica inadequado ou insuficientemente alocado numa das duas categorias” (p. 60). Na perspetiva jurídico-administrativa o autor refere ainda que: “o ensino público é aquele cuja gestão é do poder governamental, enquanto que o ensino privado é caracterizado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (p. 60).

Em Portugal, o Estado faz a gestão das escolas públicas e define as regras para a criação das escolas privadas, fiscaliza o seu funcionamento e, por último, define a política educativa nacional. A coexistência dos dois modelos de escola, pública e privada, não é consensual, emergindo argumentos que defendem o predomínio de uma em relação à outra e de acordo com a posição de Estevão (2001) a administração central deve considerar o sector privado como um parceiro social quando delinea as linhas orientadoras da política educativa, o que nem sempre acontece. Este autor refere que a regulamentação do Ministério da Educação obriga as escolas privadas a implementar “fórmulas mais elitistas ou a adoptar uma estrutura mais burocrática e despersonalizada, (...) semelhantes à educação formal pública” (p. 67).

A favor da escola pública surgem argumentos que apontam o “comércio, de âmbito particular” como um dos principais objetivos das escolas privadas. Alega-se que todos os cidadãos têm direito a frequentar as escolas públicas e evocam-se princípios que apenas estas podem cumprir:

Só a escola pública garante a gratuidade e universalidade no acesso à educação, a generalização dos padrões de qualidade de ensino em todas as escolas e a equidade escolar(...). No nosso país existe liberdade de criação e funcionamento de escolas privadas” e “existe também liberdade de escolha por parte das famílias, entre escolas públicas e entre escolas públicas e privadas, em função de critérios transparentes estabelecidos na lei. Porém, liberdade de escolha não significa libertar os mais ricos do dever de pagamento dos impostos, nem desobrigar o Estado do dever de garantir o acesso à educação a todos os cidadãos do país. In *Manifesto Defesa da Escola Pública*

Emergem ainda vozes que defendem que os dois tipos de ensino são complementares, uma vez que ambos “produzem bens, ainda que existindo alguma diferença entre eles” (Estêvão, 2001, p. 67).

Definir a modalidade que presta o melhor serviço educativo, nomeadamente na inclusão dos alunos com NEE, não é consensual.

Os principais argumentos a favor da escola pública centram-se na problemática da equidade, acesso para todos sem discriminação (económica, social, cultural, alunos com NEE, ...). Por outro lado, a ideia de qualidade de ensino está muitas vezes ligada à escola privada e o debate sobre estes dois tipos de escola mantem-se perene.

Frota (2011) no estudo *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*, estabelece uma distinção entre escolas públicas e escolas privadas com base em entrevistas realizadas a docentes que lecionaram nos dois sistemas de ensino. A autora comparou: taxas e propinas; enquadramento do estabelecimento escolar; efetivos melhores; professores, formação de professores; recursos/tecnologias; equipamento tecnológico; projeto educativo; capacidade de inovação; qualidade de ensino; tipo de alunos (1); assiduidade dos alunos; número de alunos por turma; (2) acompanhamento dos alunos; etc.

A autora refere:

Tipo de alunos - as escolas públicas “não escolhem” os alunos, por isso recebem jovens que não são desejados para as escolas privadas ou seja os mais desfavorecidos. Portanto, o perfil dos alunos é diferente. Muito bons alunos abandonam o ensino público e passam para o privado à procura de um ensino de maior exigência e qualidade.(...)

Acompanhamento dos alunos - os alunos do ensino privado são acompanhados, de modo mais directo nas suas actividades diárias escolares, pois os professores estão mais disponíveis para esse tipo de apoio, para além de obedecerem a projectos de estabelecimento que os vinculam a essa obrigação. Também, devido à estabilidade do corpo docente os professores conhecem muito melhor os seus alunos e as suas famílias. Os alunos com problemas são sinalizados precocemente e remetidos para os apoios respectivos, de psicologia e orientação profissional, apoios pedagógicos, sendo que, um aluno pode beneficiar de vários apoios ou seja, ser observado e acompanhado pelo psicólogo e ter apoio por exemplo na língua materna. (p. 136).

Nós, por um lado, acreditamos que a escola pública deve receber e incluir todos os alunos, tem esse dever, essa obrigação que está consagrada na CRP. Através dos impostos pagos pelos cidadãos, todas as crianças e jovens devem ter acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas características e com recursos humanos qualificados e estáveis que permitam o desenvolvimento de um trabalho contínuo e profícuo. Por outro lado, a escola privada, nomeadamente, a escola particular cooperativa, com um corpo docente

estável que acompanha alguns dos seus alunos desde cedo no seu percurso escolar, pode desenvolver um conjunto de estratégias, materiais e tarefas, que vão aprimorando com a experiência continuada de trabalhar com estes alunos com necessidades educativas especiais.

### **1.3.2. Os desafios e exigências do professor na atualidade face à(s) diferença(s) - como trabalhar sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores de modo a termos uma aula plenamente inclusiva?**

Terminamos o enquadramento teórico do nosso trabalho questionando-nos sobre quais serão os principais desafios e exigências do professor, na atualidade, face à educação inclusiva; interpelando-nos acerca de como se sentirá, quais as suas principais preocupações e anseios e como se posicionará face às imensas, e complexas, minorias que pode encontrar na sua sala de aula.

Exigências e desafios que nem sempre encontram ventos favoráveis como salienta Serra (2009) no artigo *Educação Especial, Estigma ou Diferença*:

a nova legislação [entenda-se o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro] elege para a Educação Especial apenas os casos mais graves; daqui decorre que agora alunos com atraso de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com dislexia, com défices cognitivos e motores, etc., que não de grau grave [e não permanente] não têm apoio especializado nas escolas. (...)

Entende-se que aos docentes do ensino regular cabe fazer a referenciação, a diferenciação pedagógica e oferecer os apoios a todos os alunos com dificuldades.

Como estes professores não têm formação específica para prestar esses apoios diferenciados, não sabem fazer a avaliação compreensiva nem eleger ou aplicar estratégias de intervenção reeducativas, para além de não terem horário de trabalho compatível. (...)

Por outro lado, considero que há incompletude nas actuais medidas: (...)

- que medidas para maior formação de professores para as exigências da inclusão, isto é, que planos de estudos dos cursos de formação inicial e que oferta contínua nestes domínios? (...)

- que cobertura fazemos em intervenção precoce? (...)

- que responsabilidade é exigida em casos de omissão de medidas pela escola, com reflexo grave na vida do aluno-pessoa? (p.4).

A pedagoga coloca um conjunto de questões muito pertinentes, nomeadamente: a) a elegibilidade dos alunos para estarem abrangidos pela legislação da Educação Especial suscita controvérsia; b) a formação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, de carácter permanente (enquadrados na legislação) e não permanente (sem apoio dos serviços de Educação Especial mas que têm dificuldades específicas e não têm professores preparados para trabalhar com eles) é deficitária ou inexistente.

Cerca de quinze anos antes, Serra (1995) tinha alertado para a necessidade de que a formação inicial de professores contemplasse conteúdos programáticos que, até então, eram apenas desenvolvidos nos cursos superiores especializados de educação especial. Deste modo “ficaria garantido que os profissionais de educação, todos eles, daqui a alguns anos, levariam já, ao chegar ao acto educativo, saberes que o habilitariam a perceber, compreender e envolver pedagogicamente a criança com NEE, de uma forma adequada” (p. 58).

Todavia, apesar dos obstáculos enunciados pela autora acreditamos, em consonância com Sanches e Teodoro (2007), que a aprendizagem dos alunos com NEE depende, em grande parte, da maneira como o professor apreende a(s) diferença(s) e da vontade que manifesta ao trabalhar, eficaz e eficientemente, essa(s) diferença(s). O professor, “se for sensível à diversidade da classe e se acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar (...) Os problemas [desafios] são analisados no contexto em que eles surgem com os interessados na sua resolução” (p. 114).

O grande obstáculo, aquele que pode demorar muito a ser demolido, são os *pré conceitos*, os nossos esquemas mentais, ou seja, como nós, professores, pensamos na e sobre a(s) diferença(s) e disponibilidade cognitiva, afetiva e comportamental, que temos para mudar atitudes, sentimentos e preocupações negativos e/ou desencorajadores. Podemos favorecer os favorecidos ou favorecer os desfavorecidos ou ainda não favorecer nenhum deles. Tal como referiu Perrenoud (2001) “não há indiferença às diferenças. Há, isso sim, uma mescla de discriminações negativas (que aumentam as desigualdades), positivas (que as diminuem) ou neutras (sem efeito identificável)” (p. 23).

A diferenciação positiva é, segundo, Perrenoud, a resposta possível à questão da gestão da(s) diferença(s) na sala de aula. Páginas à frente, no livro *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*, ele reiterou que “por definição, diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia (...) É preciso explicar aos alunos, eventualmente aos pais, que o professor não pode estar em toda a parte ao mesmo tempo, nem responder a todos os pedidos. Como não pode fazer tudo, prioriza os alunos que mais necessitam dele” (p.44). Apesar das queixas que possam, eventualmente, advir deste posição, é neste sentido que se pode caminhar se se quer incluir os alunos com NEE no ensino regular. Reconhecer as diferenças do grupo-turma e “propiciar melhor e mais igualdade (discriminação positiva), considerando a heterogeneidade como um valor acrescido”, Afonso, 2004 (p. 36) e fazer da diversidade uma mais-valia.

Nesta linha de pensamento Rey (2005) refere que a partir do reconhecimento das diferenças dos alunos e da heterogeneidade da turma regular, se pode trabalhar saberes e desenvolver competências que incluam todos os alunos, ou seja, partir dos diferentes níveis de desenvolvimento que os alunos estão para, sempre que possível, chegar a resultados semelhantes. Todavia esta tarefa, a efetivação da Pedagogia Diferenciada, não é fácil.

Rey (2005) adverte:

A pedagogia diferenciada envolve uma dificuldade fundamental: uma vez que implica actividades diferentes de acordo com os alunos, corre o risco de não fazer desaparecer as diferenças de desempenho entre eles mas, pelo contrário, de as fazer aumentar. É necessário fazer diferenciar os percursos em função das diferenças que os alunos revelam à partida, considerando os mesmos objectivos de aprendizagem para todos. Por isso, convém que os professores tenham uma ideia muito precisa dos tipos de diferenças entre os alunos que é preciso ter em consideração (p. 19).

Mais à frente acrescenta:

O princípio da pedagogia diferenciada consiste em oferecer uma ajuda a esses alunos em dificuldade e, precisamente, uma ajuda específica adaptada ao tipo particular de dificuldade encontrada por cada um.(p. 27).

Um dos grandes desafios que se propõe aos educadores e professores de diversos graus de ensino é a efetivação da pedagogia diferenciada, ou diferenciação pedagógica, na

sua sala de aulas ou de atividades. A mudança de metodologia, associada a uma mudança progressiva de modo como se pensa, sente e age com a heterogeneidade, poderá ‘marcar a diferença’ na gestão da sala de aula inclusiva. Neste sentido, a pedagogia diferenciada, de acordo com Gomes (2011) é um fator de inclusão em que o professor tem a responsabilidade de organizar as respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa desenvolver-se. Este deverá ser o protagonista da sua aprendizagem e coadjuvante do professor e dos colegas, mudando o sentido do ato pedagógico e a forma de gestão do currículo. No entanto, o autor previne “esta mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo e que aceite, integre e valorize a diversidade, como factor natural em todos os grupos humanos, não é fácil” (p. 58/59). Não é fácil mas acreditamos que seja possível se, para isso: a) os professores manifestarem vontade férrea; b) possuírem as condições necessárias; c) e, necessariamente, tiverem tempo para renovar as suas metodologias e para atualizarem os seus conhecimentos e competências com formação na área da Educação Especial e afins.

Que outros desafios e mais exigências se solicitam aos professores? Será que não lhe pedimos demais? Não andam os professores assoberbados com trabalho burocrático? Sim, acreditamos que, na situação atual, o sistema educativo lhe pede demais por isso é que não têm tempo para o essencial, isto é, para atitude crítica e reflexiva sobre as suas práticas. É fundamental que “os professores se assumam como ‘produtores da sua profissão’, tornando-se verdadeiros profissionais reflexivos” Afonso, 2004 (p.38) e não como meros tecnocratas, executores de ideários desfasados da sua *praxis* quotidiana.

Ainscow (2006) defendeu, igualmente, que a prática reflexiva é uma estratégia para a resolução de problemas vividos na escola uma vez que este procedimento encoraja o professor a aprender com a sua própria experiência. O professor deve ter consciência que o espaço pedagógico pode ser transformado e é ele que deve ser o autor dessa transformação através de um diagnóstico das potencialidades, capacidades e necessidades de *todos* os alunos da sua turma para, cumulativamente, poder intervir de modo mais eficiente.

Para o professor poder diagnosticar e intervir eficazmente é benéfico enunciar algumas características da profissão docente que influenciam a sua prática na atualidade e

que podem explicar a dificuldade e/ou complexidade do trabalho docente. Morgado 2005 cit. por Correia, 2013, explanou cinco pontos: i) peso da tradição; ii) isolamento profissional; iii) colegialidade aparente; iv) intensificação e aumento das responsabilidades profissionais; v) ansiedade, desmoralização e conformismo. O peso da tradição é um conservadorismo tabu que leva alguns profissionais a serem avessos à mudança. O isolamento do professor na *sua* sala de aula está associado a um certo individualismo que priva o professor de partilhar novas ideias e projetos com os seus pares. A colegialidade aparente, isto é, o trabalho colaborativo que muitas vezes é uma imposição administrativa da direção da escola. O aumento das tarefas e responsabilidades profissionais constantes que obrigam a mudar métodos e estratégias de trabalho levam por vezes à exaustão, à ansiedade, à desmoralização e ao conformismo.

A intensidade das mudanças, associadas às críticas sobre a classe docente, tem vindo a gerar um grande mal-estar profissional, que se evidencia por sinais de frustração, falta de motivação e incapacidade dos professores de responderem às inúmeras solicitações (...) tudo isto provoca um sentimento de insegurança e angústia nos professores, confrontados com a incerteza do seu novo papel docente, o que conduz muitos deles a um estado de conformismo ou obediência acrítica à administração escolar (Correia, 2013, 16-17).

Como verificámos nos dois parágrafos anteriores, as exigências e desafios dos professores, na atualidade, são muitos e, alguns deles, não estão preparados para a mudança. Mudança em termos em termos de metodologias e estratégias, de conhecimentos e práticas, de compreensão das necessidades e potencialidades de cada aluno.

O maior contributo que os professores podem prestar ao fenómeno educativo inscreve[-se] no campo das suas relações com os estudantes e na capacidade que tiverem para lhes fazer despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias (Morgado 2005, cit. por Correia, 2013, p. 20).

O relatório apresentado pela *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*, em 2003, enfatiza a imprescindibilidade do professor para uma aula plenamente inclusiva.

A atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a

responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação dissimulada na escola (por exemplo classe especial). (p.13)

Segundo Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) a atitude dos docentes tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ela é essencial para o sucesso de qualquer mudança educativa paradigmática, sobretudo para a construção de uma escola inclusiva.

Neste sentido, atitudes mais favoráveis, sentimentos de conforto e níveis de preocupação mais baixos face à(s) diferença(s) poderão ser possíveis se, para além do que já dissemos anteriormente, se apostar na formação, inicial e contínua, dos professores e no trabalho verdadeiramente colaborativo e não na “colegialidade aparente” que falámos anteriormente.

Nesta linha de pensamento Holloway (2000), salientou que:

É necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Holloway 2000 cit. por Cruz, 2013).

Silva (2008), no artigo *Inclusão e Formação Docente*, identificou quatro pontos comuns quando analisou as necessidades de formação dos professores do ensino regular, face à inclusão:

- identificar necessidades educativas especiais;
- organizar o trabalho em função de todos os alunos;
- avaliar os alunos considerados como tendo necessidades educativas especiais;
- articular com outros actores (Silva, 2008, p.487).

A autora termina o seu estudo com uma visão positiva do trabalho dos professores que adquiriram formação nesta área específica; formação esta que potenciou uma mudança ao nível dos sentimentos, das atitudes e das preocupações dos professores face à inclusão na sala de aula.

Trabalhar com todos, de modo que se valorize as capacidades de cada um, é uma tarefa que, não sendo linear, também não oferece dificuldades de maior amplitude. Mas, por isso, é necessário, que os professores se sintam confiantes para implementar estratégias que

facilitam a aprendizagem de todos os alunos, o que implica partir do princípio de que os bons alunos não são prejudicados, que aqueles que têm qualquer dificuldade aprendam melhor se o fizerem em interacção com os seus pares e que esta não afecta o cumprimento do programa (...). Perceber o que faz [o professor], porque faz e em que circunstâncias o faz é fundamental, por um lado, para o enquadramento da prática e, por outro, para equacionar o que pode ser feito, como deve ser feito e em que circunstâncias deve fazê-lo” (Silva, 2008, p. 493).

Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), no artigo *Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* referiram que:

A formação do professor (...) é determinante para a condução do ensino em si (...) para a coerência dos valores transmitidos pela Escola. É indispensável preparar os professores para admitirem as diferenças individuais dos alunos com NEE, para não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais (p. 57).

Em jeito de conclusão diremos que a inclusão de alunos com NEE, na sala de aula, é uma questão de direitos fundamentais, de cidadania, que ainda tem muito percurso para calcorrear e cuja evolução depende de cada um de nós, educadores responsáveis e atentos. Melhorar o que funciona de forma deficitária, suprimir o que está obsoleto e efetivar o que está nos manuais de pedagogia, tendo por suporte o conhecimento que temos das potencialidades de todos os nossos alunos, deverá ser essencial para a mudança de paradigma.

Sanches (2011) concretiza esta mudança:

Mudar as práticas de sala de aula, assentando no desenvolvimento dos conteúdos em pequenos projetos, realizados por pequenos grupos, mediados pelo(s) professor(es), apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens, parece ser um caminho a seguir se queremos dar resposta e desencadear sucesso em todos, independentemente das suas características. Passa, também, por acreditar mesmo que as crianças e os jovens aprendem mais e melhor com os seus pares, de devidamente orientados, do que numa relação biunívoca, adulto/criança ou jovem. Passa por acreditar e experimentar para fundamentar a sua opinião e ultrapassar o pré-conceito de que com o método tradicional os alunos aprendem mais e melhor do que com métodos ativos e participativos. O mundo está a mudar tão depressa, por que não havemos de dar hipótese da dúvida em relação à mudança das nossas próprias práticas educativas? (p. 140/141).

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Terminada a primeira parte do nosso trabalho, o enquadramento teórico da temática em estudo, *Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de infância professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*, na segunda parte pretendemos explicar a(s) razão(ões) da metodologia adotada, o problema e as hipóteses levantadas, o instrumento de investigação utilizado, o cronograma proposto, o protocolo de recolha e aplicação de dados escolhido, a dimensão e critérios de seleção de amostra previstos, a ética de pesquisa subjacente ao trabalho e os procedimentos estatísticos utilizados.

A nossa opção pela metodologia quantitativa baseia-se em vários critérios: i) pretendemos estabelecer uma relação entre variáveis - Variável Independente (VI) e Variável Dependente (VD) -; ii) ambicionamos fazer uma descrição estatística da relação estabelecida entre as variáveis das hipóteses levantadas; iii) intentamos que o nosso plano de trabalho esteja estruturado e detalhado com todas as etapas bem definidas; iv) pretendemos, dentro da limitação temporal, que as nossas amostras sejam extensas e aleatórias e os dados obtidos sejam quantitativos, de codificação quantificável; v) reconhecemos que a relação com os sujeitos das amostras é distante e/ou inexistente; vi) utilizamos o instrumento de investigação inquérito por questionário que, no presente estudo, é uma escala validada nacional e internacionalmente.

## **2.1. Problema, hipóteses e variáveis**

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) é um documento fundamental para nos orientar na forma como vivemos a inclusão e as necessidades educativas especiais. Este texto promoveu a mobilização de elevado número de países para a necessidade de se avançar para práticas mais inclusivas, no entanto, passados cerca de 21 anos sobre a proclamação de que cada criança é única, apresentando necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (UNESCO, 1994) e que, por isso mesmo, “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, p. vii), verificamos que, em muitos

países que assinaram esta declaração, os princípios da educação inclusiva ainda não vigoram plenamente em algumas escolas e na sociedade em geral (Rodrigues, 2003). Em 2015 ainda se discute educação inclusiva, em que esta continua a enfrentar barreiras, colocadas por agentes educativos do ensino regular e por algumas organizações que defendem que crianças com NEE devem ser educadas separadamente (Ainscow e César, 2006). Neste sentido e, ao cremos que *todos* têm o direito à educação, estamos a acreditar numa sociedade mais justa e a aceitar o compromisso de lutar por um futuro melhor, que valorize a diferença, e que a tome como uma mais-valia para todos. Defendemos a educação inclusiva enquanto garante do direito de todos os cidadãos à educação e, por consequência, meta que é da responsabilidade de todos almejar.

Em Portugal, nos últimos anos temos assistido a uma crescente mudança nas políticas educativas, no sentido de incluir cada vez mais alunos com NEE nas escolas do ensino regular. O Ministério da Educação (ME) português, por um lado, direciona a “reorientação de todos os estabelecimentos de educação especial [antigas CERCI’s] em Centros de Recursos ” (DGIDC, 2006, p. 14), definindo o ano de 2013 como data limite para a inclusão de todos os alunos com NEE. Contudo, ultrapassámos a meta estabelecida do ME e há muito trabalho a ser desenvolvido. Face à conjuntura económica e política atuais, faltam muitos recursos, humanos e materiais, nas escolas e muitas crianças e jovens com NEE não estão a ser devidamente acompanhados pelas escolas.

Apesar do que é referido no principal documento de política educativa nacional (*Decreto-Lei 3/2008*, ME, 2008) e internacional (*Declaração de Salamanca* UNESCO, 1994), nas escolas regulares portuguesas continuamos a assistir à implementação de práticas pouco inclusivas, tal como é referido na literatura e vivenciado no dia-a-dia das nossas escolas. Do exposto anteriormente, adotamos como problema em estudo saber quais os sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores e professores de diversos graus de ensino face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, uma vez que esta é uma nova realidade que se nos apresenta, sobretudo para os professores do ensino secundário, face ao alargamento da escolaridade obrigatória, como foi referido no capítulo 1. Entendemos ser importante estudar, para melhor compreender, que sentimentos, atitudes e preocupações sobre educação inclusiva apresentam os educadores, *lato sensu*.

Para compreender melhor o problema levantado levantamos três hipóteses cuja confirmação, ou refutação, pressupõe uma análise estatística, ou seja, são hipóteses que expressam uma relação esperada em termos estatísticos:

1.<sup>a</sup>) os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos nos professores mais velhos e com menos formação na área da Educação Especial;

2.<sup>a</sup>) os educadores de infância e professores do ensino básico revelam sentimentos de maior conforto, atitudes mais favoráveis e preocupações mais baixas do que os professores do ensino secundário;

3.<sup>a</sup>) os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos nos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário da escola pública do que nos na escola privada.

De acordo com Almeida e Freire, 2008,

face a um problema inventariado e descrito os seus contornos, definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. Por *hipótese* entende-se, pois a explicação ou a solução do problema. Nesta altura, podemos afirmar que a “hipótese é uma proposição testável, que *pode vir a ser* solução do problema (McGuigan, 1976, p.37 cit. por Almeida e Freire, 2008, p. 43).

As três hipóteses levantadas orientam o estudo empírico e “pode[m] vir a ser a solução do problema”, caso sejam confirmadas, pois a defesa destas hipóteses não significa que tenhamos a certeza que esta sejam verdadeiras mas sim prováveis. A “asserção de que a variável independente causou a variável dependente não é absoluta, mas uma asserção probabilística” (Pinto, 1990, p. 32).

Ao formular as hipóteses os investigadores estão, fundamentalmente, a tentar identificar as *variáveis* e a estabelecer as suas relações para definir o modelo de análise do problema. No nosso estudo optámos pelo modelo correlacional porque pretendemos quantificar e relacionar dimensões psicológicas pois na “investigação dita *correlacional* (mais descritiva do que explicativa), a variável tem sobretudo a ver com as dimensões do

comportamento avaliadas ou com constructos subjacentes (traço ou traços a avaliar)”, (Almeida e Freire, 2008, p. 53).

As variáveis, que são as características ou atributos que podem tomar diferentes valores ou categorias podem assumir o papel de *variáveis independentes* ou *variáveis dependentes*.

A *variável independente* [VI] identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável - a *variável dependente* [VD]. (...) [esta] define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente. (Almeida e Freire, 2008, p. 55)

Na 1.<sup>a</sup> hipótese (H1), as VIs são a) *professores mais velhos* e b) *professores com menos formação* e a VD é: *sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas*. Neste sentido, o tipo de sentimentos, atitudes e preocupações dos professores, em relação à inclusão, dependem da idade e do nível de formação dos professores.

Na 2.<sup>a</sup> hipótese (H2) por nós levantada, as VIs são a) *educadores de infância e professores do ensino básico* e b) *professores do ensino secundário* a VD é: *sentimentos de maior conforto, atitudes mais favoráveis e preocupações mais baixas*. Depreende-se que o tipo de sentimentos, atitudes e preocupações, face à inclusão, dependem do grau de ensino lecionado pelos educadores e professores.

Na 3.<sup>a</sup> e última hipótese (H3), as VIs são a) *educadores e professores do ensino privado* e b) *educadores e professores do ensino público* a VD é: *os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos*. Depreende-se que o tipo de sentimentos, atitudes e preocupações face à inclusão, estão dependentes do tipo de escola em o educador/professor trabalha.

Presumimos que estes aspetos são vivenciados pelos educadores e professores de forma dissemelhante e que essas diferenças estão relacionadas com a faixa etária, nível de formação, grau de ensino lecionado e, por último, com do tipo de escola onde trabalha. Pretendemos provar o argumento anterior através da aplicação da escala SACIE-R,

*Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* - que explicaremos adiante.

Sinteticamente, e após a identificação das variáveis *independentes* e *dependentes* do nosso estudo, mostraremos como é que se operacionalizam, quais as suas naturezas e quais os seus tipos de escala ou níveis de medida.

As *variáveis independentes* operacionalizam-se em duas categorias de cada VI.

H1 - VIa i) professores mais velhos, ii) professores menos velhos; VIb i) professores com menos formação; ii) professores com mais formação.

H2 - VIa i) educadores de infância e professores do ensino básico mais inclusivos; ii) educadores de infância e professores do ensino básico menos inclusivos; VIb i) professores do ensino secundário menos inclusivos; ii) professores do ensino secundário mais inclusivos.

H3 - VIa i) educadores e professores do ensino privado mais inclusivos; ii) educadores e professores do ensino privado menos inclusivos; VIb i) educadores e professores do ensino público menos inclusivos; ii) educadores e professores do ensino público menos inclusivos

Nas *variáveis dependentes* das três hipóteses, para se obter o valor dos sentimentos, atitudes e preocupações, recorreremos a uma escala de atitudes de Likert.

Quanto à natureza da medida das variáveis, as *variáveis independentes*, são *qualitativas dicotómicas* porque: i) permitem apenas descrever sujeitos e situações; ii) subdivide-se em duas categorias. As *variáveis dependentes* são *quantitativas contínuas* porque são mensuráveis e podemos obter valores inteiros ou fracionários, em percentagens.

Quanto à escala de medida das variáveis, as *variáveis independentes*, são *nominais ou categoriais* porque são medidas ao nível estritamente qualitativo. As *variáveis dependentes* são *ordinais* porque pretende-se estabelecer uma ordem entre os resultados possíveis, isto é, é possível estabelecer um critério que permita estabelecer uma ordem de

importância. Ambas as escalas de medida são *escalas de medida qualitativa* ou *não métrica* (Almeida e Freire, 2008).

## **2.2. Instrumentos de Investigação – inquérito por questionário**

No nosso estudo optámos pelo instrumento de recolha de dados *inquérito por questionário* porque pretendíamos inquirir um número de sujeitos, representativo da população, acerca da sua opinião em relação a uma problemática específica. Esta técnica de recolha de dados foi escolhida porque se pretendia “o conhecimento de uma população enquanto tal: (...) os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” e porque uma das suas principais vantagens reconhecidas é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, numerosas análises de correlação”, (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 189). No nosso estudo não criámos nenhum inquérito por questionário de raiz. Recorremos a uma escala internacional, validada internacionalmente, e aplicada em Portugal, num estudo anterior, de Santos (2008).

### **2.2.1. SACIE-R – *The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised***

A escala SACIE - *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education Revised* (2011), de Forlin e seus colaboradores é uma revisão e/ou atualização da escala criada, em 2007, por, Loreman, Forlin, Earle, e Sharma, coordenadores de um projeto internacional sobre educação inclusiva. Esta escala avalia os sentimentos na interação com alunos com NEE, as atitudes e preocupações relativamente à educação inclusiva, por parte dos professores ou estudantes de cursos de ensino, assim como, de professores/formandos de ações de formação ligadas à Educação Especial. A necessidade de tomar decisões, acerca dos conteúdos e das abordagens à temática da educação inclusiva, com base em evidências empíricas, bem como as limitações dos instrumentos de recolha de dados que tinham sido usados, até ao momento, para conhecer sentimentos, atitudes e preocupações

dos professores, levaram à criação da escala SACIE (Loreman et al., 2007), atualizada pela SACIE-R, (Forlin et al., 2011) e adaptada por nós.

A escala SACIE-R é constituída por duas partes: uma primeira parte composta por 10 questões fechadas; uma segunda parte constituída por 15 questões fechadas, onde os sujeitos indicam a sua resposta em relação a 15 afirmações, numa escala tipo Likert, com 4 pontos: discordo totalmente (DT); discordo (D); concordo (C); concordo totalmente (CT). Esta escala é um questionário que contém apenas perguntas fechadas e, segundo Hill e Hill (2008), um tipo de questionário útil “quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes (...) e quer obter informação quantitativa delas” (p. 95).

Na primeira parte da escala pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos sujeitos. Com os dados recolhidos através das questões de A a E, pertencentes à primeira parte da escala, pretendeu-se caracterizar a amostra quanto: a) ao nível de ensino que os educadores e professores estão habilitados; b) o género; c) a faixa etária; d) tipologia de escola em que lecionam; e) as habilitações literárias. As Questões de F a J averiguam: f) o contacto mantido com pessoas com NEE; g) o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE; h) os conhecimentos da legislação e políticas nacionais no que concerne a crianças com NEE; i) o grau de confiança para ensinar alunos com NEE; e, por último, J) nível de experiência a ensinar este tipo de alunos.

Nas questões da primeira parte da escala pretendeu-se fazer o retrato de alguns dos dados pessoais e de desenvolvimento profissional dos sujeitos, que possibilitam a caracterização da amostra e a fundamentação dos resultados obtidos através das questões da segunda parte.

Nesta primeira parte, devido à necessária adaptação da escala ao nosso estudo, elaborámos de uma nova questão, na caracterização sociodemográfica. Introduzimos a questão “Estou a lecionar numa escola:  Pública  Privada” e alterámos a questão respeitante à faixa etária.  30 anos ou menos;  31 a 40 anos;  41 a 50 anos;  51 ou mais anos, uma vez que a escala destina-se apenas a educadores e professores e não a estudantes de cursos graduados de ensino.

Na segunda parte da escala solicita-se aos sujeitos que assinalem a sua opinião, numa escala tipo Likert, com 4 pontos. Procurou-se que os sujeitos tivessem de optar por uma posição, ou positiva ou negativa, evitando respostas tendenciais na posição média (Forlin et al, 2011). Usualmente, quando os inquiridos são confrontados com assuntos em relação aos quais estão familiarizados é-lhes negada a oportunidade de tomar a posição média. Com as questões da segunda parte pretendemos conhecer os sentimentos, atitudes e preocupações da amostra relativamente à educação de alunos com NEE na sala de aula.

As questões Q2, Q9 e Q11, do primeiro grupo, estão relacionadas com os sentimentos de conforto e/ou desconforto que os educadores e professores poderão ter em relação a si próprios face à incapacidade, física ou cognitiva, ou o conforto e/ou desconforto em relação às crianças e jovens com NEE com quem trabalham ou poderão vir a trabalhar. A Q2 aborda a questão do professor ter medo de, ele próprio, poder vir a ter alguma (s) dificuldade (s) / NEE; a Q9 aflora a questão do professor sentir um mal-estar/desconforto elevado, se tivesse alguma (s) dificuldade (s) / NEE; por último, a Q11 remete para o receio do professor em ter que enfrentar/encarar uma pessoa alguma (s) dificuldade (s) / NEE.

As questões Q3, Q5, Q6, Q8, Q12, Q13 e Q15 pertencem ao segundo grupo e estão relacionadas com a atitude favorável e/ou desfavorável dos educadores e professores face à inclusão. A Q3 caracteriza a sua atitude do face aos alunos que têm dificuldade em expressar oralmente os seus sentimentos e interpela no sentido de saber se estes deveriam estar nas aulas do ensino regular; a Q5 mostra a atitude face ao modo e tempo como estabelece contactos com pessoas com NEE; a Q6 indica a atitude face aos alunos desatentos e sua permanência no ensino regular; a Q8 averigua a atitude em relação aos alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG) e respetiva permanência no ensino regular; a Q12 aclara se os alunos que frequentemente reprovam nos exames nacionais deveriam estar nas aulas do ensino regular; a Q13 examina se os educadores e professores conseguem ultrapassar o choque inicial quando encontram pessoas com alguma (s) dificuldade (s) física (s) / NEE; por último, a Q15 procura conhecer a sua atitude em relação ao facto de saber se alunos com currículo individualizado deveriam estar nas aulas de ensino regular.

O terceiro grupo de questões, Q1, Q4, Q7, Q10 e Q14, procura averiguar o nível de preocupação dos educadores e professores face à previsão que a presença de alunos com NEE, na sua de atividades / aula, traz à alteração da sua prática profissional. Na Q1 a preocupação centra-se no facto de os alunos com NEE não virem a ser aceites pelo resto da turma; na Q4, a preocupação está fincada na eventual dificuldade que o educador e professor poderão ter em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva; na Q7 pretende-se conhecer o nível de preocupação face ao eventual aumento da sua carga de trabalho se tiver alunos com NEE; na Q10, pretende-se verificar a preocupação do professor em relação ao possível aumento *stress* se tiver alunos com NEE; por último, na Q14 pretende-se analisar a preocupação, de educadores e professores, de saber se tem conhecimentos e competências necessários para a ensinar alunos com NEE.

Na segunda parte da escala, na atualização, em 2011, verificou-se a introdução de quatro novas questões Q2, Q5, Q9 e Q13 (a Q2 e a Q9 na averiguação dos sentimentos; a Q5 e Q13 na averiguação das atitudes). Eliminaram-se quatro questões, a saber: i) “Sinto-me confortável entre pessoas com NEE”, ii) “Alunos que precisam de acompanhamento de pessoal especializado deveriam estar nas aulas de ensino regular”, iii) “Alunos que são fisicamente agressivos com outros deveriam estar nas aulas de ensino regular”, iv) “Preocupa-me que possa vir a ter recursos/pessoal inadequado para apoiar a inclusão”. Nas restantes, apenas se alterou a sua disposição.

Segundo Santos (2008), a “padronização e aferição da escala [a primeira, de Loreman et al, 2007], assim como a tradução para Portugal, foi realizada em 2006/2007. Durante o processo de tradução surgiram dificuldades na tradução da palavra inglesa *concerns*, sendo a melhor palavra encontrada para a tradução “preocupações”. Este processo foi realizado por César e Hamido.” (p. 41). A tradução das quatro novas questões é de nossa autoria. A nossa principal dificuldade, na tradução das questões introduzidas na escala revista, de 2011, centrou-se na palavra inglesa *distability* que traduzimo-la por “dificuldade / NEE” à falta de um vocábulo mais preciso para traduzir a expressão “necessidades educativas especiais”, agregámos as expressões para sermos mais abrangentes, não descurando a fidelidade a texto original.

O objetivo desta versão final da escala, segundo Forlin et al (2011) é

medir as perceções dos [professores e] estudantes de cursos de ensino em três constructos de educação inclusiva, ou seja, sentimentos ou níveis de conforto quando estão envolvidas pessoas com NEE; aceitação de alunos com necessidades diferentes; as preocupações com a implementação da inclusão. Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre a Educação Inclusiva revistos na escala (SACIE-R) foram desenvolvidos a partir de 60 itens iniciais e administrados através de uma série de pesquisas depuradas. A escala final de 15 itens foi validada utilizando 542 futuros professores de nove instituições em quatro países, incluindo Hong Kong, Canadá, Índia e Estados Unidos. É postulado que a Escala SACIE-R trará informações valiosas para ajudar as universidades e faculdades na preparação de uma aprendizagem mais específica para atender às necessidades de futuros professores para trabalhar com diversas populações de estudantes (p.50).

### **2.3. Cronograma**

Iniciámos o nosso percurso com a (re)formulação da pergunta de partida, logo após a primeira aula de *Seminário de Investigação* no mês de setembro de 2014. Seguidamente, e durante o trimestre seguinte, procedemos às leituras exploratórias para estabelecer o fio condutor do enquadramento teórico, tendo por base a problemática que se ia depurando no nosso pensamento. Nos meses de janeiro e fevereiro de 2015, redigimos o revisão bibliográfica e fomos construindo o modelo de análise, definimos o problema, levantámos as hipóteses, definimos as variáveis, operacionalizámo-las, definimos a sua natureza e as suas escalas de medida. Na etapa seguinte, a observação da investigação, segundo Quivy e Campenhoud (2008), programada para o mês de março, procedemos à recolha da informação, ou seja, aplicámos a escala SACIE-R. A seguir, a análise das informações ou apresentação e discussão dos resultados, realizou-se durante o mês de abril e primeira semana de maio, e pretendeu-se “descrever e preparar os dados para análise, medir a relação entre as variáveis; comparar os resultados esperados com os resultados observados, procurar o significado das diferenças” (Quivy e Campenhoud, 2008, p. 279). Por último, nas conclusões e nas linhas futuras de investigação, realizados na segunda semana de maio, pretendemos “recapitular o procedimento, apresentar os resultados, pondo em evidência: - os novos conhecimentos; - as consequências práticas” (*idem*).

#### **2.4. Protocolo de recolha e aplicação de dados**

O instrumento de avaliação escolhido, a escala SACIE-R, explanada no ponto 2.2.1. foi aplicada com o objetivo de coligir a informação necessária para a nosso estudo. Pretendemos, com a aplicação deste instrumento, verificar as hipóteses, por nós levantadas. Com esta recolha e tratamento de dados pretendemos, na fase final do estudo, diagnosticar o desempenho dos educadores e professores do ensino regular face à inclusão e apontar propostas de resolução para os problemas diagnosticados.

Os inquéritos por questionário foram aplicados, observadas as regras do procedimento científico. Explicámos aos sujeitos inquiridos o propósito da investigação, esclarecemos o preenchimento da escala e garantimos o anonimato das respostas.

#### **2.5. Dimensão e Critérios de Seleção da Amostra**

É comumente sabido que uma amostra representativa e significativa é condição essencial para uma investigação de qualidade. Para obtermos uma amostra representativa deveremos escolher criteriosamente a técnica de amostragem; e para a amostra ter significativa é necessário recorrer a tabelas e fórmulas para que, sabendo o universo (N), saberemos a amostra (n).

Geralmente três questões são abordadas nos procedimentos de amostragem: (i) são os sujeitos apropriados para as questões e objetivos da investigação? (ii) são os sujeitos representativos e (iii) qual o número de sujeitos necessário? A resposta a estas questões é difícil, não existindo respostas taxativas, sobretudo às duas últimas questões. (Almeida e Freire, 2008, p. 112).

Em resposta à questão (i) podemos afirmar que sim, que os sujeitos escolhidos são os mais apropriados porque é sobre esta categoria profissional, educadores e professores do ensino básico e secundário, que se pretende aferir sentimentos, atitudes e preocupações face à inclusão. Para tornar a nossa amostra mais consistente aplicámos a escala a educadores e professores de duas escolas do distrito de Aveiro, concelho de Oliveira do

Bairro, sendo uma das escolas pública e a outra privada (com contrato de associação com o Ministério de Educação). No trabalho de investigação anterior, no âmbito do *Projeto de Investigação*, da Especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, aplicámos a escala a professores do ensino regular (3.º ciclo e secundário) e professores de Educação Especial, de duas escolas, ambas do distrito de Aveiro, uma no centro da cidade, a outra num concelho a cerca de 20 Km da sede de distrito. Um dos objetivos era recolher e analisar eventuais diferenças de perceções, tendo em consideração, quer a distância geográfica, quer as diferenças socioculturais entre as escolas.

Quanto à questão (ii) é necessário ter conta a técnica de amostragem escolhida. Optámos pela amostragem probabilística aleatória simples (cada elemento da população tem uma possibilidade real e ser incluído na amostra) conhecido o universo. A população alvo, ou universo da amostra, são todos os educadores e professores que no ano letivo, 2014/2015, estão trabalhar duas escolas escolhidas. A amostra, conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraídos de uma determinada população [Amostra (n) < (N)], é um subconjunto de indivíduos/ de uma dada população (quadro amostral) é o n.º de professores que de acordo com o nível de confiança de aproximadamente 95 e de erro máximo admissível de 5%, definido por Krejcie & Morgan, 1970. Na escola A, a escola pública escolhida (agrupamento de escolas que abarca desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário), há cerca de 95 professores, e na escola B, escola privada (com os mesmos níveis de ensino da anterior), do interior do distrito, há cerca de 54. Assim sendo, e de acordo com o cálculo da amostra e do erro amostral de Marques (2014), na escola A foram aplicados 77 inquéritos por questionário e na escola B foram aplicados 48, num total de 125 inquéritos por questionário.

## **2.6. Ética da Pesquisa**

Para melhor conhecermos a escala SACIE-R, que iríamos aplicar, preenchemo-la, a par com alguns colegas do curso, para discutir acerca dos cuidados a ter durante a aplicação da mesma como, por exemplo, a necessidade de centrar os professores durante a aplicação da escala SACIE-R, naquilo que eram as suas práticas, enquanto profissionais de

educação, assim como para o procedimento a adotar face às dúvidas de ocorrência mais provável.

A aplicação da escala SACIE-R foi realizada por nós, deslocando-nos às escolas e reunindo-nos com os professores coordenadores da Educação Especial que serviram de mediadores em todo o processo de recolha de informação. A resposta à escala foi voluntária e sem qualquer tipo de contrapartidas diretas. Por motivos éticos, foi garantido o anonimato aos inquiridos e às escolas consideradas.

## **2.7. Procedimentos Estatísticos**

Neste trabalho foram utilizadas estatísticas descritivas (tabelas de frequências absolutas e relativas, calculadas sob a forma de percentagem, gráficos, modas, medianas, entre outros tratamentos de dados).

Para o tratamento estatístico de dados recorreremos ao programa informático *SPSS Statistics 21*.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Para facilitar a leitura deste capítulo optamos por seguir a mesma sequência utilizada na apresentação da escala SACIE-R, no capítulo 2, Metodologia da Investigação, ponto 2.2.1. *SACIE – The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised*, ou seja, começamos por apresentar os sentimentos, a seguir as atitudes e, por último, as preocupações, recorrendo a tabelas e gráficos. No final do título de cada tabela e de cada gráfico indicamos o número ou letra correspondente à questão a que se referem os resultados apresentados.

Os resultados, quanto aos dados demográficos, recolhidos através das questões da primeira parte da escala SACIE-R, são apresentados no ponto 3.1. Os correspondentes à segunda parte da escala SACIE-R são apresentados nos pontos 3.2. (Sentimentos), 3.3. (Atitudes) e 3.4. (Preocupações), em que os sujeitos indicam a sua resposta numa escala de Likert, com 4 pontos: *Discordo Totalmente* (DT); *Discordo* (D); *Concordo* (C); *Concordo Totalmente* (DT ). No ponto 3.5. apresentamos as relações estatisticamente significativas entre algumas das variáveis.

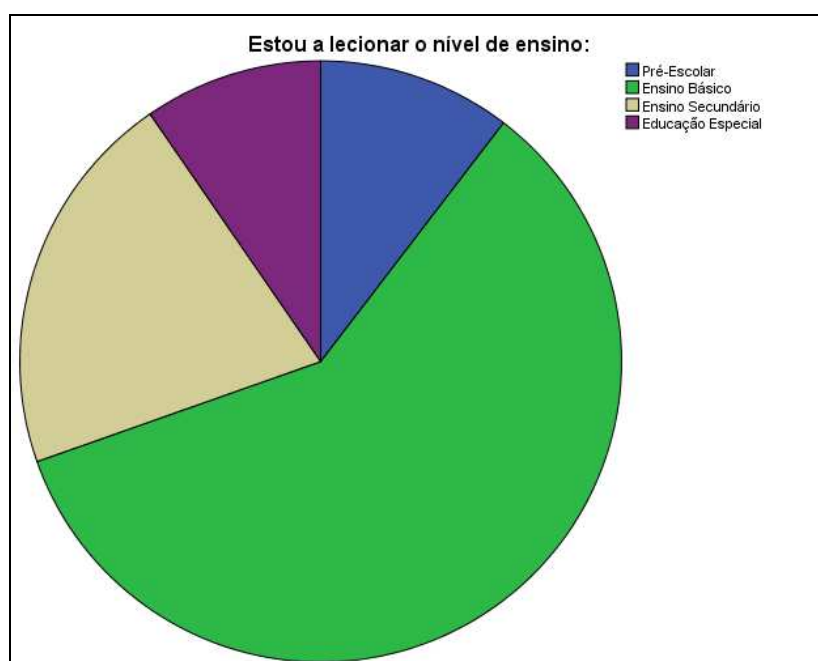
### **3.1. Dados Demográficos**

Os dados demográficos permitem-nos analisar dez características da amostra em estudo: (A) nível de ensino que o educador(a)/professor(a) está a lecionar; (B) género; (C) idade; (D) habilitações literárias; (E) tipologia de escola; (F) interações com pessoa(s) com dificuldade(s)/NEE; (G) nível de formação em relação a alunos com dificuldade(s)/NEE; (H) conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com dificuldade(s)/NEE; (I) grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE; e (J) experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1 observamos que, do total dos sujeitos inquiridos, o nível de ensino que o educador(a)/professor(a) está a lecionar, o que tem maior expressividade é o ensino básico, num total de 74 (59,2%) respondentes, seguido do ensino secundário com 26 (20,8%). O ensino pré-escolar e a educação especial estão representados com 13 (10,4%) e 12 (9,6%) inquiridos, respetivamente.

**Tabela 1** - Estou a lecionar o nível de ensino: (Q A)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Pré-Escolar	13	10,4	10,4	10,4
Ensino Básico	74	59,2	59,2	69,6
Válido Ensino Secundário	26	20,8	20,8	90,4
Educação Especial	12	9,6	9,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

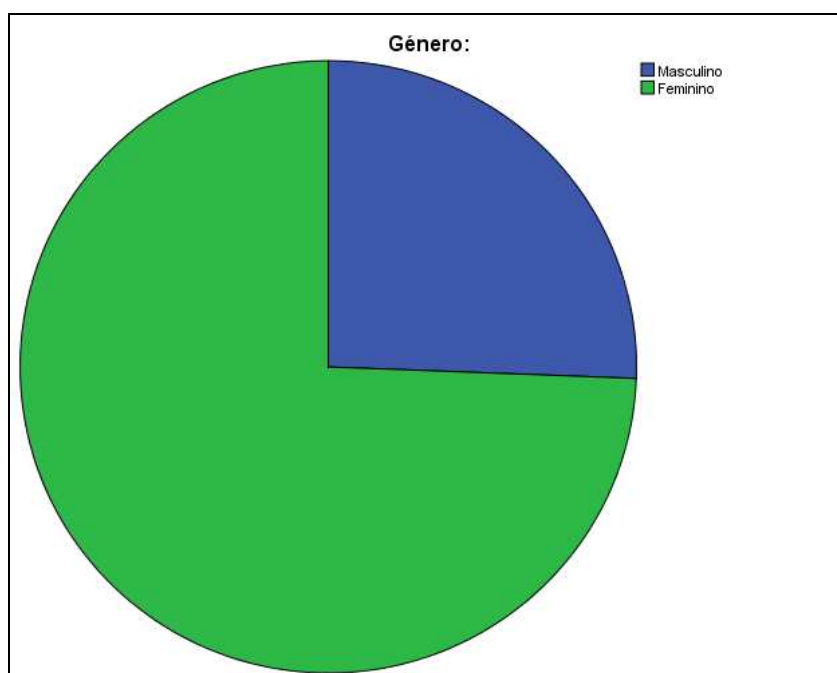


**Gráfico 1** - Caracterização nível de ensino que o educador(a)/ professor(a) está a lecionar. (Q A)

A distribuição quanto ao género está apresentada na Tabela e no Gráfico 2. Como podemos observar a maioria dos sujeitos é do género feminino 93 (74,4%), no total de 125 inquiridos.

**Tabela 2** - Género: (Q B)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Masculino	32	25,6	25,6	25,6
Válido Feminino	93	74,4	74,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	



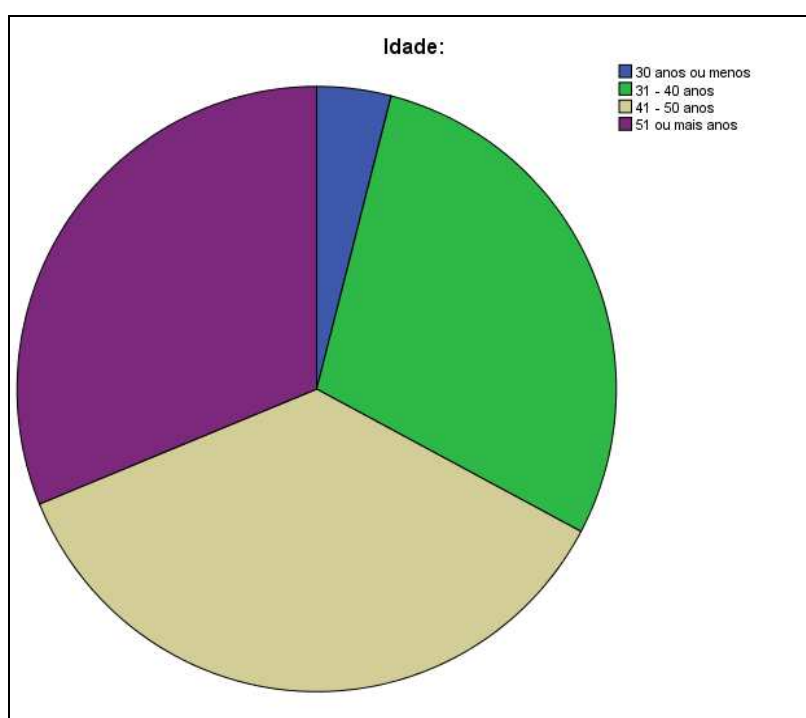
**Gráfico 2** - Caracterização quanto ao género. (Q B)

No respeitante à idade, a amostra distribui-se na Tabela 3 e no Gráfico 3.

**Tabela 3** - Idade: (Q C)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
30 anos ou menos	5	4,0	4,0	4,0
31 - 40 anos	36	28,8	28,8	32,8
Válido 41 - 50 anos	45	36,0	36,0	68,8
51 ou mais anos	39	31,2	31,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Verifica-se que a esmagadora maioria dos educadores/professores têm 31 ou mais anos, são cerca de 120 e representam 96% da amostra. Neste subgrupo destacam-se os professores/educadores entre 41 e 50 anos (36,0%), seguidos dos que têm 51 ou mais anos (31,2%) e, por último, os que têm entre 31 e 40 anos (28,8%).



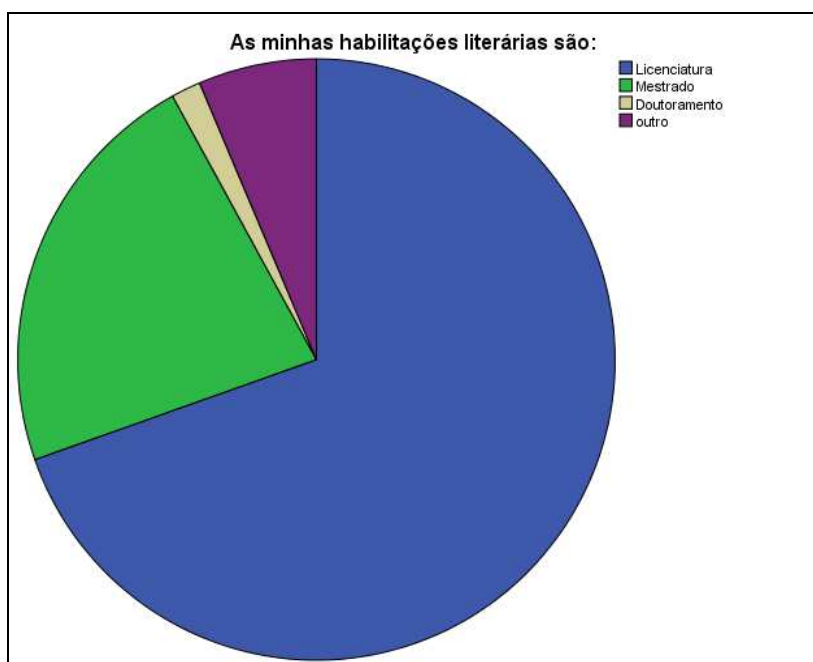
**Gráfico 3 - Caracterização quanto à idade. (Q C)**

Na Tabela e no Gráfico 4 apresentamos a caracterização quanto às habilitações literárias dos docentes.

**Tabela 4 - As minhas habilitações literárias são: (Q D)**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Licenciatura	87	69,6	69,6	69,6
Mestrado	28	22,4	22,4	92,0
Válido Doutoramento	2	1,6	1,6	93,6
Outro	8	6,4	6,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Como podemos observar, a maioria dos sujeitos tem a graduação essencial (antes do Processo de Bolonha) para lecionar, ou seja, a licenciatura, 87 do total dos 125 inquiridos representando cerca de 69,6%. Educadores/Professores com o grau académico de Mestre são 28 e representam 22,4%. Doutores representam 1,6% e nas outras habilitações responderam 8 inquiridos, 5 dos quais responderam Especialização, 2 Pós-Graduação e 1 não indicou a habilitação literária.



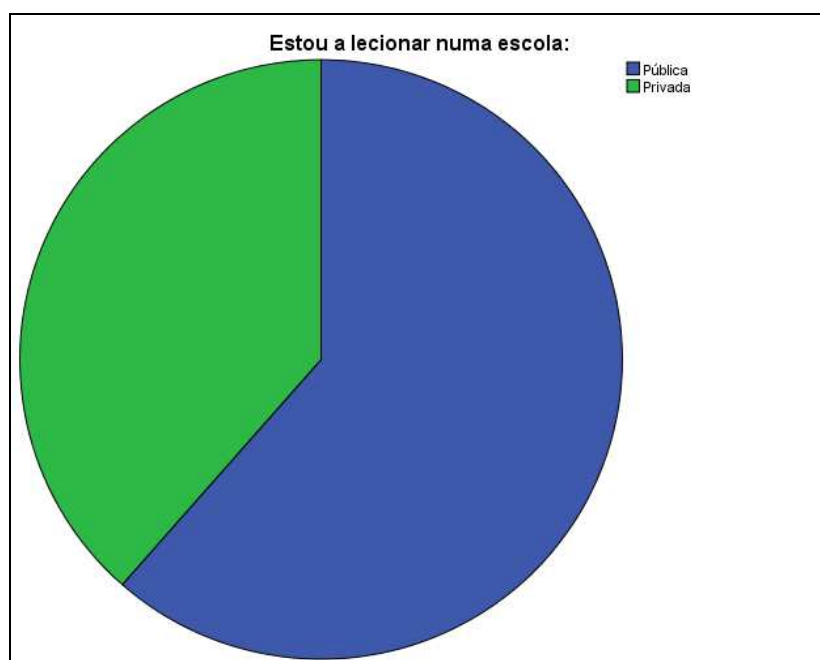
**Gráfico 4** - Caracterização quanto às habilitações literárias. (Q D)

Na Tabela e no Gráfico 5 observamos a distribuição dos inquiridos quanto ao tipo de escola em que trabalham, pública ou privada.

**Tabela 5** - Estou a lecionar numa escola: (Q E)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pública	75	60,0	61,5	61,5
	Privada	47	37,6	38,5	100,0
	Total	122	97,6	100,0	
Ausente	Sistema	3	2,4		
	Total	125	100,0		

Nesta questão (Q E) 3 inquiridos não responderam. Dos restantes 122, 75 (61,5%) estão a desenvolver a sua a atividade profissional numa escola pública e 47 (38,5%) numa escola privada.



**Gráfico 5** - Caracterização quanto ao tipo de escola que os educadores/Professores estão a lecionar. (Q E)

A Tabela e o Gráfico 6 apresentam os resultados obtidos quanto à existência de interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE.

**Tabela 6** - Tive interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE: (Q F)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Sim	86	68,8	72,9	72,9
Válido Não	32	25,6	27,1	100,0
Total	118	94,4	100,0	
Ausente Sistema	7	5,6		
Total	125	100,0		

Observamos, em primeira instância, que 7 inquiridos não responderam à questão representando 5,6%. Nos sujeitos respondentes, as percentagens válidas tendem mais para o *Sim*, estes revelaram já ter tido interações significativas com pessoas com dificuldade(s)/NEE, com 86 dos inquiridos (72,9%), num total de 118.

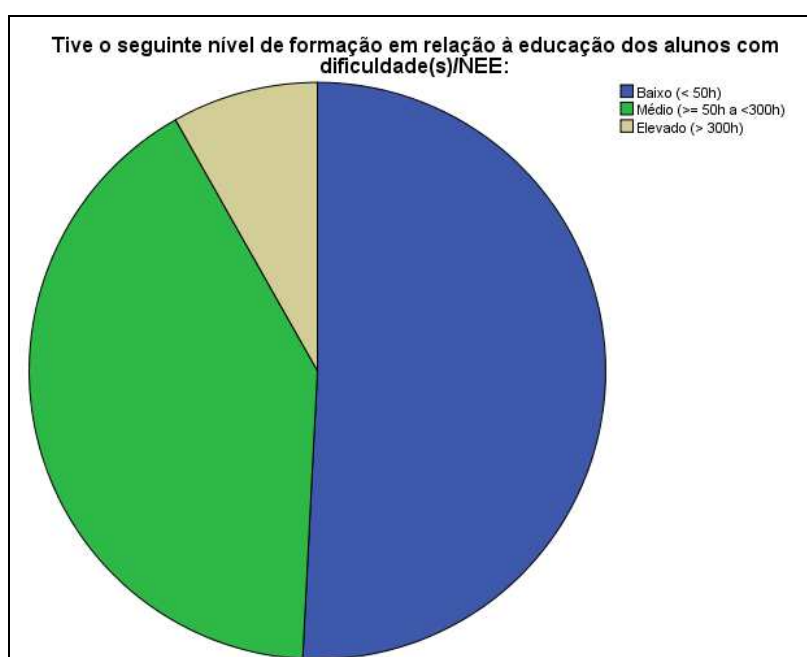


**Gráfico 6** - Caracterização quanto às interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE. (Q F)

Quando inquiridos acerca do nível de formação em relação à educação com alunos com dificuldade(s)/NEE, a maioria dos educadores/professores (50,8%) revela, nos dados apresentados na Tabela e no Gráfico 7, que as horas de formação que adquiriram foram reduzidas (< 50h) e cerca de 50 inquiridos, num total de 122, responderam que as horas de formação que assistiram variaram entre as 50 e as 300h, ou seja, posicionam-se no nível *Médio* (41,0%). Apenas 8,2% responderam ter obtido um nível *Elevado* em formação na área de Educação Especial.

**Tabela 7** - Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE: (Q G)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Baixo (< 50h)	62	49,6	50,8
	Médio (>= 50h a <300h)	50	40,0	91,8
	Elevado (> 300h)	10	8,0	100,0
Total	122	97,6	100,0	
Ausente Sistema		3	2,4	
	Total	125	100,0	



**Gráfico 7** - Caracterização quanto ao nível de formação em relação à educação de alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q G)

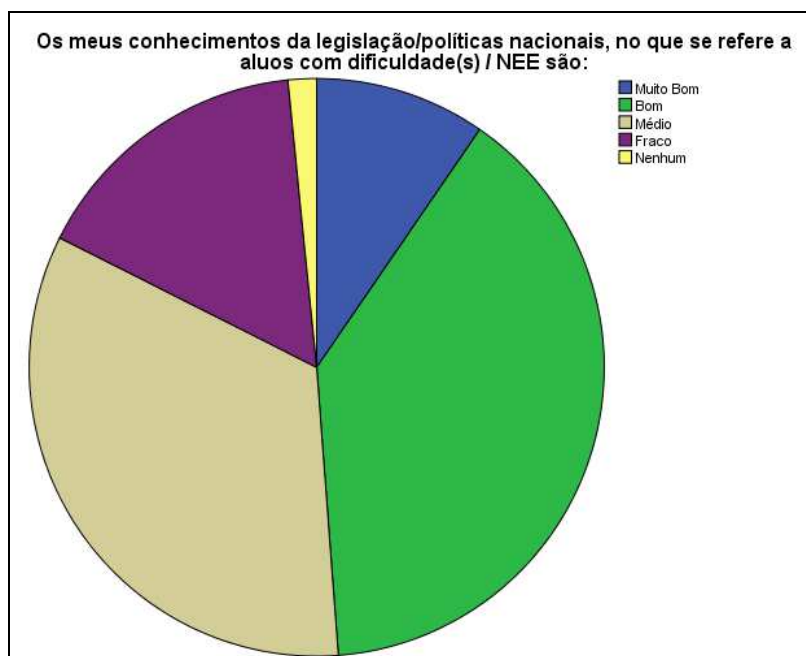
Na Tabela e no Gráfico 8 apresentamos os resultados obtidos acerca dos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, que regulam a educação de crianças com dificuldade(s)/NEE.

**Tabela 8** - Os meus conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a alunos com dificuldade(s)/NEE são: (Q H)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Muito Bom	12	9,6	9,6	9,6
Bom	49	39,2	39,2	48,8
Médio	42	33,6	33,6	82,4
Fraco	20	16,0	16,0	98,4
Nenhum	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Verificamos, através dos resultados expostos na Tabela e no Gráfico 8, que a esmagadora maioria respondeu ter um conhecimento da legislação e das políticas para a Educação Especial de nível *Bom* (39,2%) ou de nível *Médio* (33,6%). Dos 125 sujeitos

inquiridos, 12 afirmaram ter um conhecimento *Muito Bom* (9,6%) e, no sentido oposto, 20 responderam ter um conhecimento *Fraco* (16,0%) e 2 inquiridos (1,6%) registaram *Nenhum* (1,6%) conhecimento das políticas educativas inclusivas.



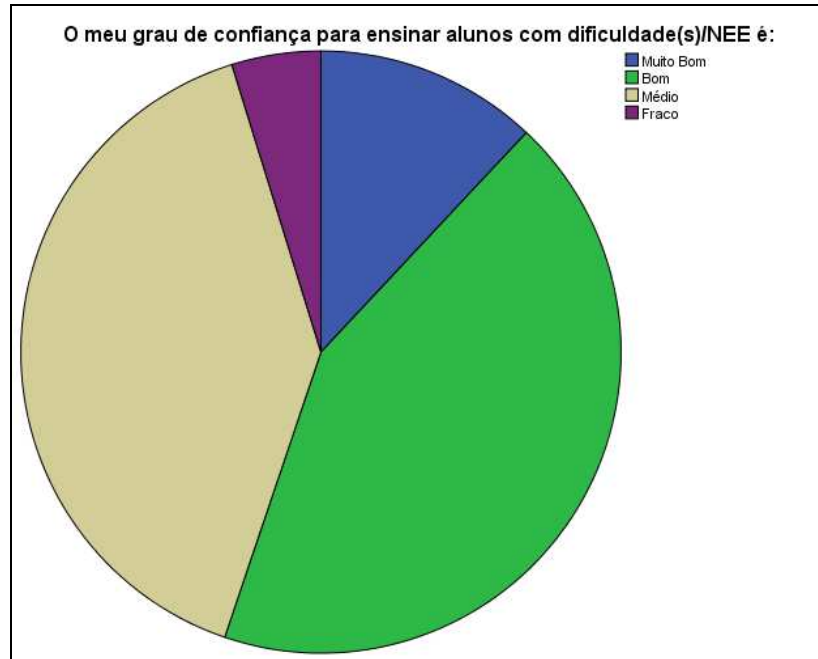
**Gráfico 8** - Caracterização quanto ao conhecimentos dos educadores/professores acerca das legislação/políticas nacionais direcionadas para alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q H)

Os resultados revelados quanto ao grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE estão enunciados na Tabela e no Gráfico 9.

**Tabela 9** - O meu grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE é: (Q I)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Muito Bom	15	12,0	12,0	12,0
Bom	54	43,2	43,2	55,2
Válido Médio	50	40,0	40,0	95,2
Fraco	6	4,8	4,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Os resultados apresentados evidenciam que a maioria dos sujeitos divide-se entre ter um grau de confiança *Bom* (43,2%) e *Médio* (40%). Apenas 15 inquiridos referiram ter um grau de confiança *Muito Bom* (12,0%) e, no extremo oposto, 6 disseram um grau de confiança *Fraco* (4,8%).



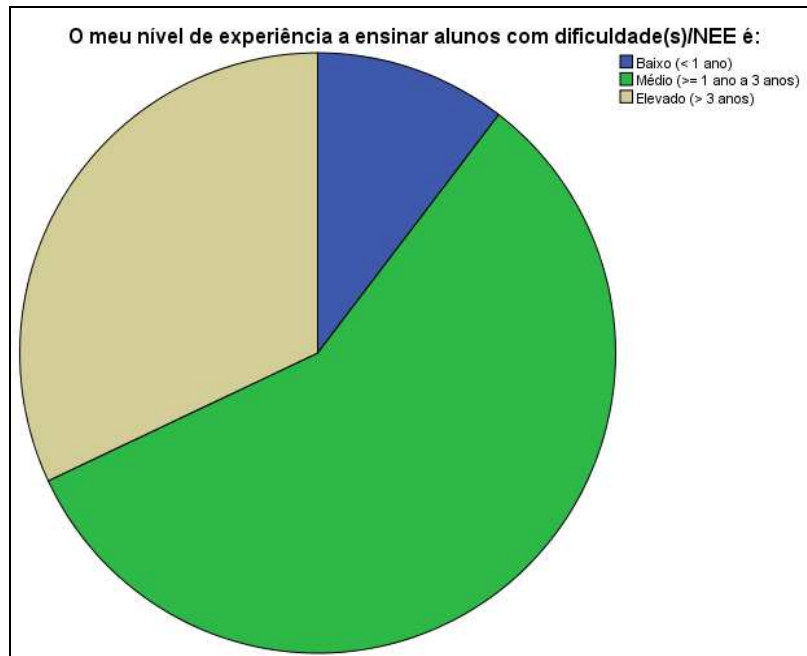
**Gráfico 9** - Caracterização quanto ao grau de confiança para ensinar para alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q I)

Na última questão da primeira parte da Escala SACIE-R, na Tabela e no Gráfico 10, apresentamos os resultados quanto ao nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE.

**Tabela 10** - O meu nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE é: (Q J)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Baixo (< 1 ano)	13	10,4	10,4
	Médio (>= 1 ano a 3 anos)	72	57,6	68,0
	Elevado (> 3 anos)	40	32,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0

A maioria dos sujeitos refere que tem um nível de experiência *Médio* (57,6%) a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. Uma minoria refere que tem nível *Elevado* (32,0%) e com pouca experiência, de nível *Baixo*, apenas 10,4%.



**Gráfico 10** - Caracterização quanto ao nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. (Q J)

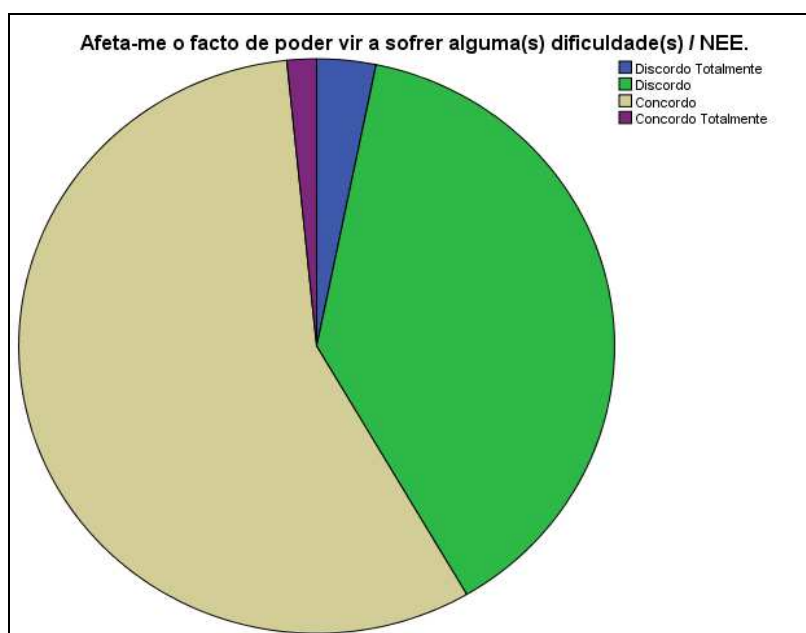
### **3.2. Sentimentos**

Os resultados neste ponto foram recolhidos através da segunda parte da escala SACIE-R e pretendem aferir os sentimentos, de conforto e desconforto, face a pessoas, com dificuldade(s)/NEE, em que o sujeito é interpelado no sentido de aferir os sentimentos também em relação a si próprio, a uma eventual situação de incapacidade vivenciada por si. Os dados recolhidos, em relação aos sentimentos, estão patentes nas questões Q2, Q9 e Q11.

Na Tabela e no Gráfico 11 é questionado ao sujeito se o afeta o facto de poder vir a ter, futuramente, algumas(s) dificuldade(s) / NEE.

**Tabela 11 - Afeta-me o facto de poder vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 2)**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	4	3,2	3,2	3,2
Discordo	48	38,4	38,4	41,6
Válido Concordo	71	56,8	56,8	98,4
Concordo Totalmente	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	



**Gráfico 11 –** Nível de conforto face à possibilidade de poder vir a sofrer (o inquirido) alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 2)

Os resultados obtidos mostram um acentuado sentimento de desconforto face à eventualidade de poder vir a ter uma dificuldade(s)/NEE com 71 dos inquiridos a responder *Concordo* (56,8%). No entanto, cerca de 48 (38,4%) afirmam discordar com a proposição. As opções extremas *Concordo Totalmente* (1,6%) e *Discordo Totalmente* (3,2%) têm pouca expressividade.

Na Tabela e no Gráfico 12 o sujeito é inquirido para avaliar o sentimento de mal-estar/desconforto caso tivesse uma dificuldade(s)/NEE.

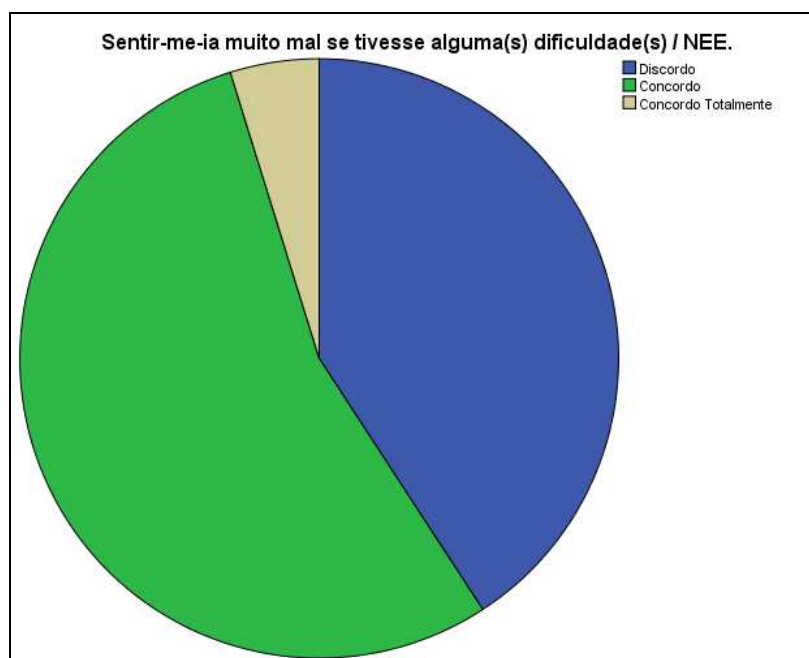
**Tabela 12 - Sentir-me-ia muito mal se tivesse alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 9)**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo	51	40,8	40,8	40,8
Concordo	68	54,4	54,4	95,2
Concordo Totalmente	6	4,8	4,8	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Os resultados apresentados revelam, tal como na Tabela e Gráfico 11, um elevado sentimento de desconforto, nesta situação concreta, um significativo mal-estar caso o sujeito tivesse uma dificuldade(s)/NEE. Cerca de 68 dos sujeitos evidencia a concordância com a proposição (54,4%) e 6 afirmam o seu elevado sentimento de desconforto (4,8%).

O sentimento de conforto face à questão levantada está representado na escolha *Discordo* (40,8%) com 51 dos inquiridos. De salientar que nenhum inquirido escolheu a opção *Discordo Totalmente*.

As percentagens de sujeitos que revelam um sentimento de conforto (*Discordo*) face às questões Q2 e Q9 estão próximas com 38,4% e 40,8%. O mesmo acontece com o sentimento de desconforto (*Concordo*), 56,8% e 54,4%, respetivamente.



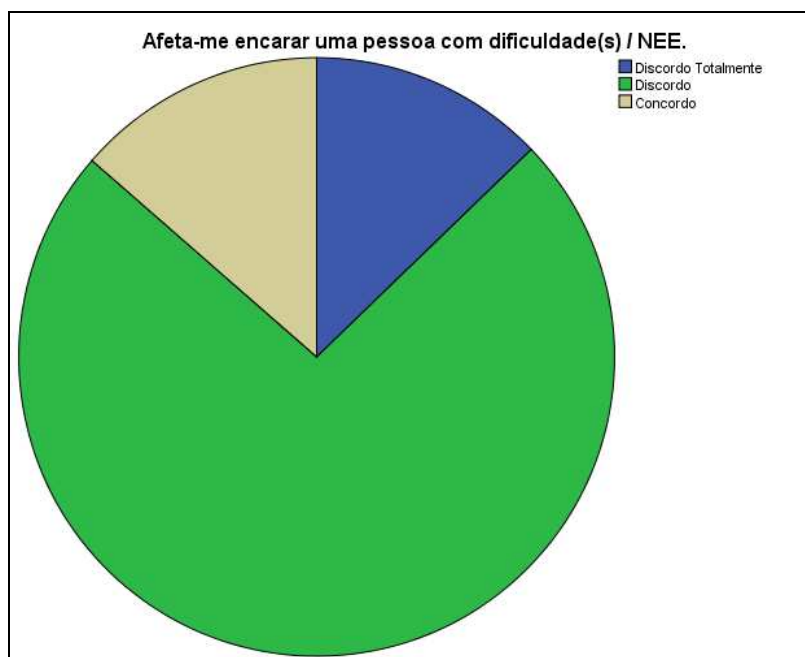
**Gráfico 12 – Nível de conforto face ao mal-estar se tivesse (o inquirido) alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 9)**

A Tabela e o Gráfico 13 apresentam o resultado apresentado pelos sujeitos face ao seu desconforto quando de encontram/enfrentam pessoas com dificuldade(s)/NEE. As respostas, como veremos a seguir, não estão em consonância com as duas questões anteriores, ou seja, os sujeitos apresentam sentimentos de desconforto muito mais baixos quando a questão não é dirigida a si mas a pessoas com dificuldade(s)/NEE, com quem estão ou podem estar em interação.

**Tabela 13** - Afeta-me encarar uma pessoa com dificuldade(s)/NEE. (Q 11)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	16	12,8	12,8
	Discordo	92	73,6	86,4
	Concordo	17	13,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0

Os resultados mostram um baixo sentimento de desconforto face ao contacto com uma pessoa com dificuldade(s)/NEE, cerca de 92 dos inquiridos responderam que discordavam da afirmação e representam 73,6% da amostra. A percentagem atribuída ao *Concordo* é de 13,6%. A salientar o facto de nenhum inquirido ter referido *Concordo Totalmente*.



**Gráfico 13** – Nível de conforto ao encarar uma pessoa com alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 11)

### **3.3. Atitudes**

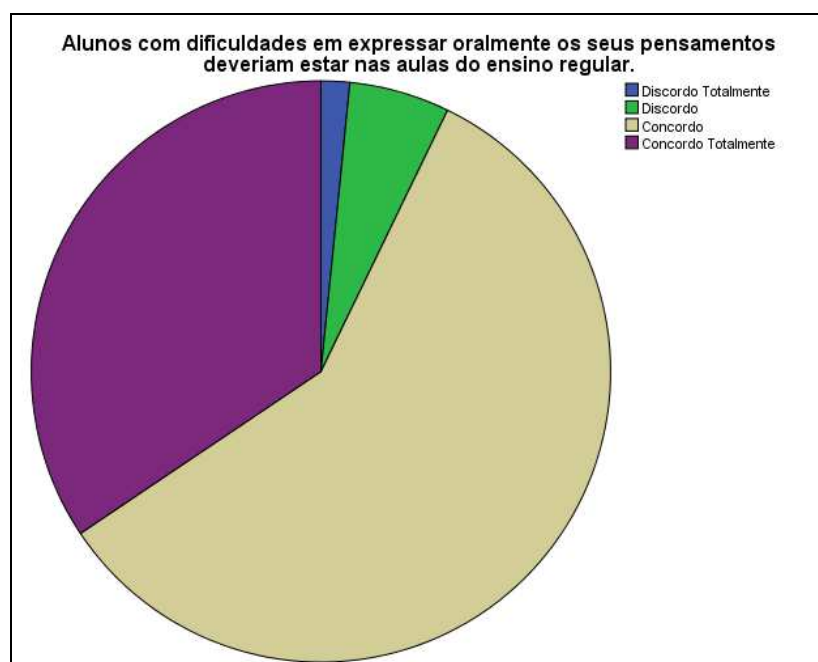
Os dados recolhidos através das questões Q3, Q5, Q6, Q8, Q12, Q13 e Q15, expressos nas Tabelas e Gráficos numerados de 14 a 20, permitem conhecer as atitudes que os sujeitos assumem face a pessoas, alunos e outros, com dificuldade(s)/NEE.

Na Tabela e Gráfico 14 os educadores/professores são interpelados com a seguinte questão: “Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.”.

**Tabela 14 - Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 3)**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	2	1,6	1,6	1,6
Discordo	7	5,6	5,6	7,2
Válido Concordo	73	58,4	58,4	65,6
Concordo Totalmente	43	34,4	34,4	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Os resultados, relativamente à concordância com a permanência, em salas de aula do ensino regular, de alunos com este tipo de dificuldades, são maioritariamente de atitudes favoráveis, com 73 dos inquiridos (58,4%) a assinalarem a opção *Concordo* e 43 a marcarem a opção *Concordo Totalmente* (34,4%).



**Gráfico 14** – Atitude assumida perante alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos, se estes deveriam estar nas aulas de ensino regular. (Q 3)

A Tabela e o Gráfico seguintes permitem aceder à atitude assumida, dos inquiridos, perante a necessidade de manter contactos com pessoas dificuldade(s)/NEE.

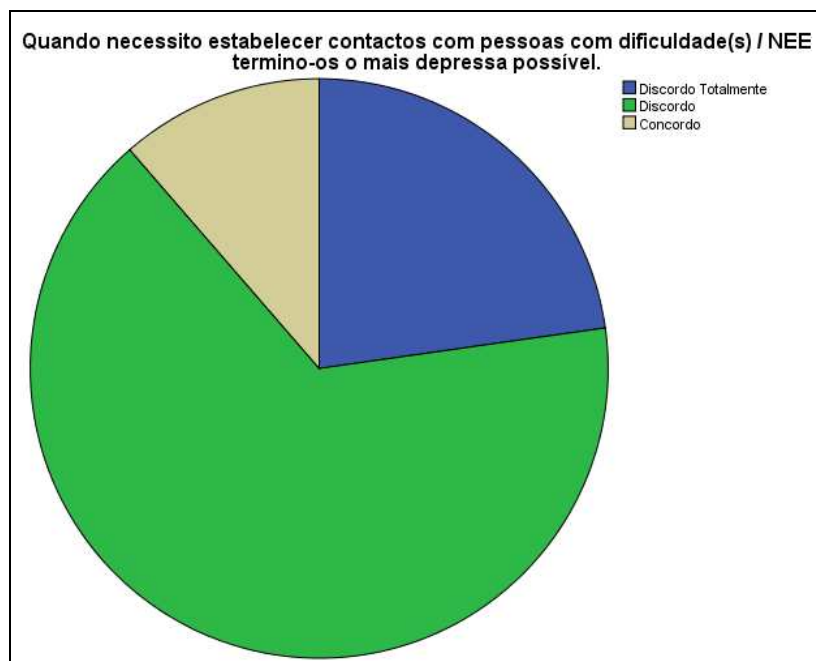
As atitudes assumidas são maioritariamente favoráveis, como se pode ler, na Tabela e Gráfico 15, a seguir apresentados.

**Tabela 15** - Quando necessito estabelecer contactos com pessoas com dificuldade(s) / NEE termino-os o mais depressa possível. (Q 5)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo Totalmente	28	22,4	22,8	22,8
Discordo	81	64,8	65,9	88,6
Concordo	14	11,2	11,4	100,0
Total	123	98,4	100,0	
Ausente Sistema	2	1,6		
Total	125	100,0		

Cerca de 81 inquiridos afirma *Discordo* (64,8%) e 28 *Discordo Totalmente* (22,8%), assumindo atitudes francamente favoráveis face à situação de manter, caso seja necessário, contactos com pessoas com algum tipo de dificuldade(s)/NEE.

Atitudes desfavoráveis face ao tipo de contacto estabelecido registam-se apenas 14 sujeitos (11,2%).



**Gráfico 15** - Atitude assumida perante o contacto (tempo e modo) com pessoas com dificuldade(s)/NEE. (Q 5)

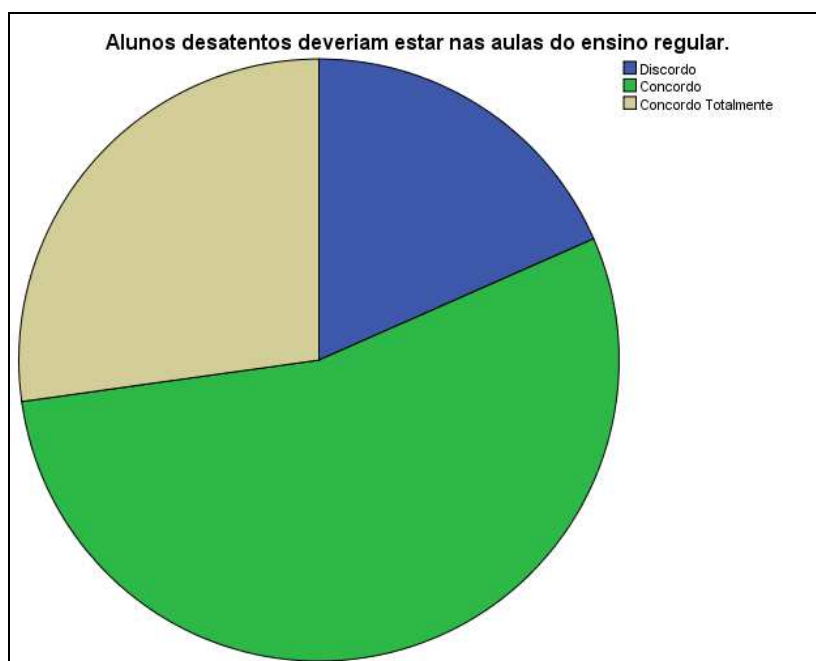
Com a Tabela e o Gráfico 16 apresentamos os resultados quanto à atitude assumida face a aceitação/permanência dos alunos, nas aulas de ensino regular, caracterizados como desatentos.

**Tabela 16** - Alunos desatentos deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 6)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo	23	18,4	18,4	18,4
Concordo	68	54,4	54,4	72,8
Concordo Totalmente	34	27,2	27,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

A maior parte dos sujeitos mostra uma atitude favorável em relação à inserção, na sala de aula do ensino regular, de alunos considerados desatentos. Para aferir a afirmação anterior verificamos que 68 sujeitos mostram uma atitude favorável ou inclusiva (54,4%) com a escolha da opção *Concordo* e 34 referem que *Concordo Totalmente* (27,2%).

As atitudes menos favoráveis, ou não inclusivas, estão patentes em 23 indivíduos com a escolha da opção *Discordo* (18,4%).



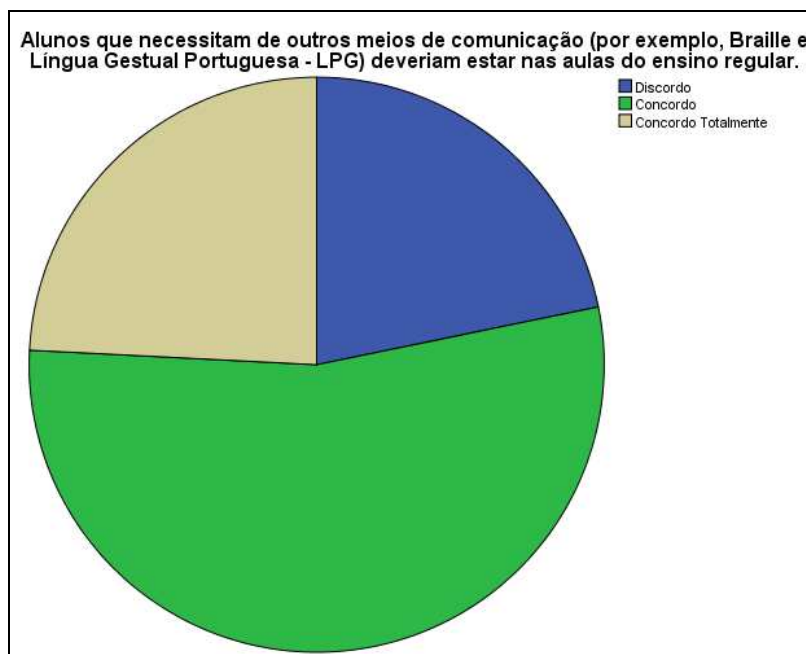
**Gráfico 16** - Atitude assumida relativamente à permanência de alunos desatentos nas aulas de ensino regular. (Q 6)

Apresentamos, na Tabela e no Gráfico 17, a atitude assumida relativamente aos alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LGP), para aferir se estes deveriam estar nas aulas do ensino regular.

**Tabela 17** - Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa - LPG) deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 8)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo	27	21,6	21,8	21,8
	Concordo	67	53,6	54,0	75,8

Concordo Totalmente	30	24,0	24,2	100,0
Total	124	99,2	100,0	
Ausente Sistema	1	,8		
Total	125	100,0		



**Gráfico 17** – Atitude assumida relativamente a alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG), se deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q8)

Mais de metade dos inquiridos, cerca de 67, referiu *Concordo* (54,0%), com a permanência, na sala de aula regular, de alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG) e cerca de 30 inquiridos (24,2%) pela escolha *Concordo Totalmente*, assumindo uma atitude inclusiva.

Atitudes menos favoráveis face à inclusão de alunos que necessitam de outros meios de comunicação registaram-se 27 indivíduos que representam 21,8%.

Não se registou qualquer sujeito que escolhesse a opção *Discordo Totalmente* e houve um inquirido que não respondeu à questão.

Na Tabela e Gráfico 18 apresentamos os resultados acerca da atitude assumida perante os alunos que frequentemente reprovam nos exames.

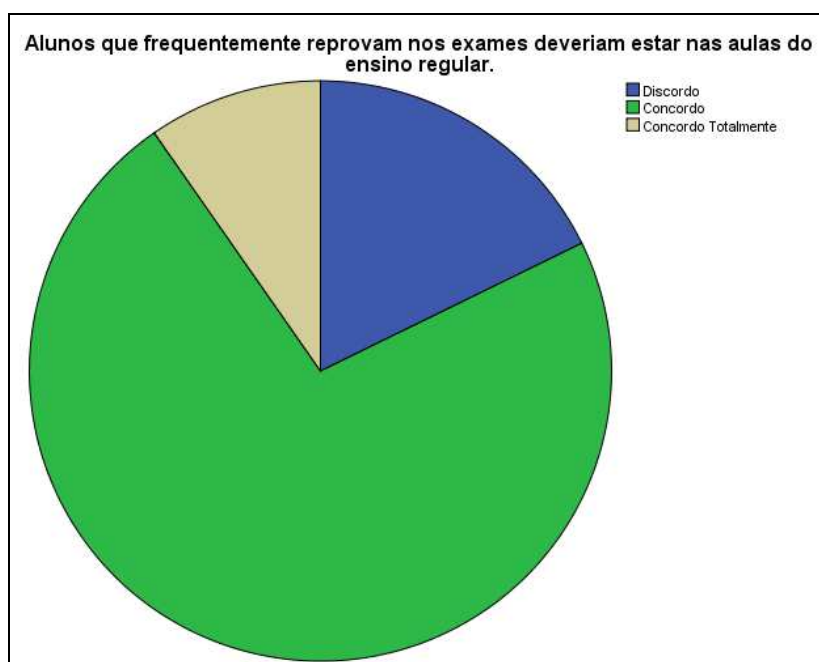
**Tabela 18** - Alunos que frequentemente reprovam  
nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 12)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo	22	17,6	17,7
	Concordo	90	72,0	90,3
	Concordo Totalmente	12	9,6	100,0
	Total	124	99,2	100,0
Ausente	Sistema	1	,8	
	Total	125	100,0	

Mais uma vez a atitude favorável predomina nas respostas dos inquiridos. Cerca de 90 inquiridos (72,6%) respondeu *Concordo* e 12 (9,7%) *Concordo Totalmente*.

Em relação à atitude menos favorável apenas 22 sujeitos (17,7%) manifestaram a sua discordância quanto ao facto de alunos que frequentemente reprovam nos exames deverem estar nas aulas do ensino regular.

No entanto, digno de registo é o facto de nenhum sujeito ter tomado a posição de *Discordo Totalmente*.



**Gráfico 18** – Atitude assumida relativamente à frequência, nas aulas do ensino regular, de alunos que frequentemente reprovam nos exames. (Q12)

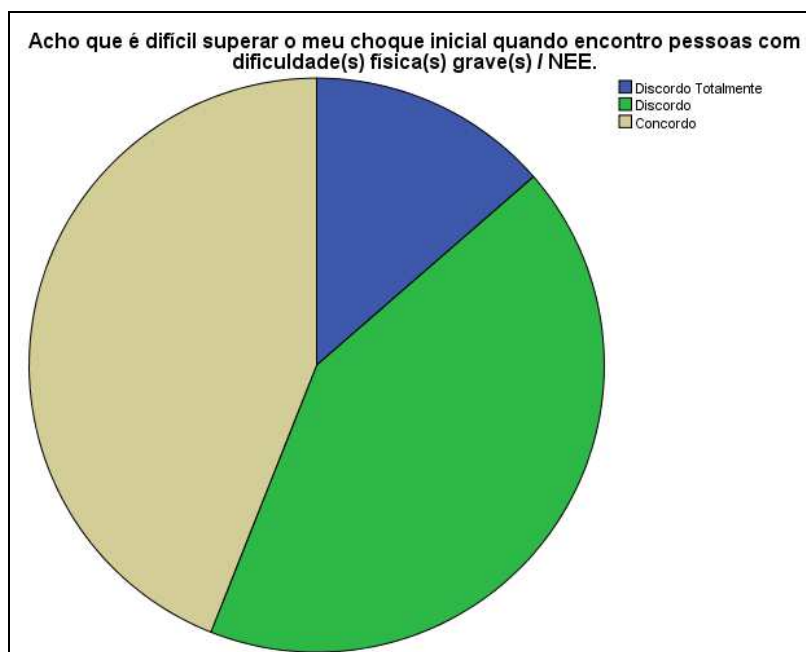
Na Tabela e no Gráfico 19 mostramos os resultados da atitude assumida, por parte dos sujeitos, face ao choque inicial quando encontram pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE.

**Tabela 19** - Acho que é difícil superar o meu choque inicial quando encontro pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE. (Q 13)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo Totalmente	17	13,6	13,6	13,6
Discordo	53	42,4	42,4	56,0
Concordo	55	44,0	44,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Os resultados apontam para atitudes maioritariamente favoráveis: 53 indivíduos referem *Discordo* (42,4%) e 17 *Discordo Totalmente* (13,6%).

Em relação às atitudes não inclusivas, registaram-se 55 inquiridos (44%) que referem que é difícil superar o choque inicial quando encontram pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE.



**Gráfico 19** – Atitude assumida face ao choque inicial quando encontra pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s)/NEE. (Q 13)

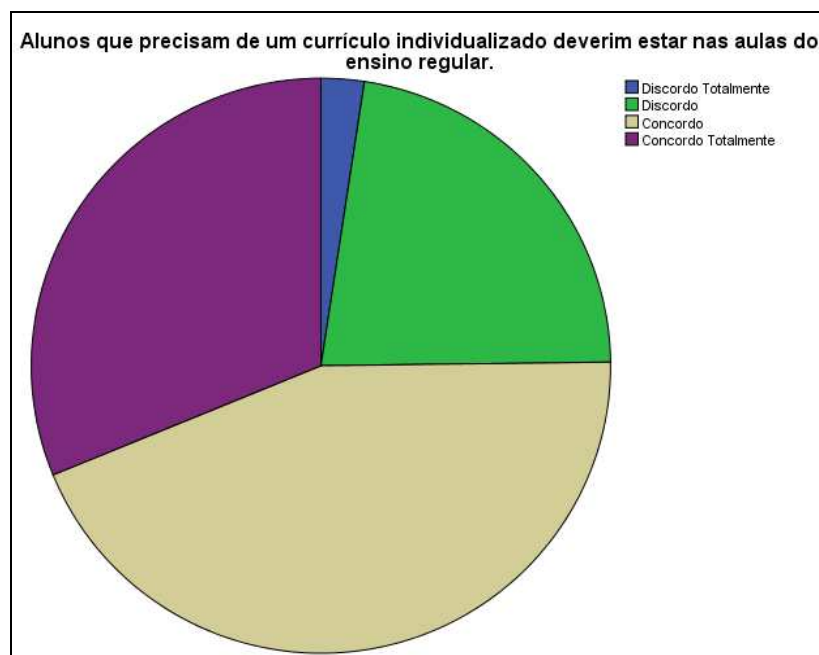
Na Tabela e no Gráfico 20 revelamos a atitude assumida face à permanência dos alunos com currículo individualizado (específico individual), nas aulas do ensino regular.

**Tabela 20** - Alunos que precisam de um currículo individualizado deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 15)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	3	2,4	2,4	2,4
Discordo	28	22,4	22,4	24,8
Válido Concordo	55	44,0	44,0	68,8
Concordo Totalmente	39	31,2	31,2	100,0
Total	125	100,0	100,0	

As atitudes inclusivas, maioritariamente favoráveis, estão expressas em 55 inquiridos (44,0%) a registarem *Concordo* e 39 (31,2%) a escolherem *Concordo Totalmente*. Atitude

não inclusiva foi declarada por 28 indivíduos (22,4%) com *Discordo* e por 3 indivíduos (2,4%) com *Discordo Totalmente*.



**Gráfico 20** – Atitude assumida perante os alunos que precisam de um currículo individualizado. (Q 15)

### **3.4. Preocupações**

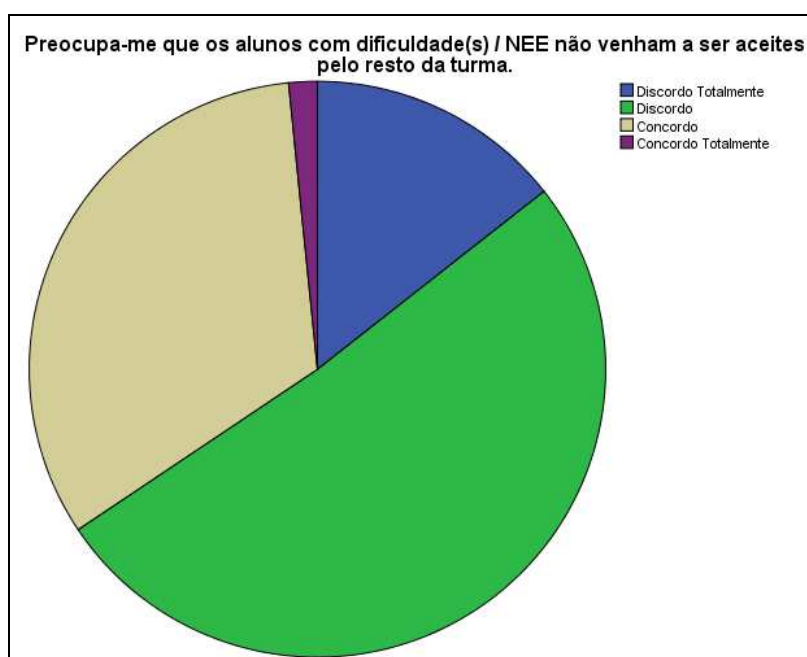
Os dados recolhidos nas questões Q1, Q4, Q7, Q10 e Q14, sintetizados nas Tabelas e nos Gráficos numerados de 21 a 25 pretendem caracterizar o nível de preocupação revelada pelos sujeitos face à educação de crianças e jovens dificuldade(s)/NEE.

Na Tabela e no Gráfico 21 apresentamos o nível de preocupação declarado, pelos sujeitos, face à aceitação dos alunos com dificuldade (s)/NEE pelo resto da turma.

**Tabela 21** - Preocupa-me que os alunos com dificuldade(s)/NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma. (Q 1)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	18	14,4	14,4	14,4
Discordo	64	51,2	51,2	65,6
Válido Concordo	41	32,8	32,8	98,4
Concordo Totalmente	2	1,6	1,6	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Uma percentagem expressiva (32,8%) de educadores/professores revela um elevado nível de preocupação face à aceitação, pelo restantes alunos de turma do ensino regular, dos pares com dificuldade(s)/NEE. No entanto, o somatório de níveis de preocupações baixos *Discordo* (51,2%) e *Discordo Totalmente* (14,4%), no total de (65,6%) é evidentemente mais elevado.



**Gráfico 21** – Nível de preocupação revelado face à aceitação dos alunos com dificuldade(s)/NEE pelo resto da turma. (Q 1)

Na Tabela e no Gráfico 22 mostramos o nível de revelado face à dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.

**Tabela 22** - Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. (Q 4)

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	14	11,2	11,4	11,4
	Discordo	55	44,0	44,7	56,1
	Concordo	53	42,4	43,1	99,2
	Concordo Totalmente	1	,8	,8	100,0
	Total	123	98,4	100,0	
Ausente	Sistema	2	1,6		
	Total	125	100,0		

Os resultados obtidos revelam um nível de preocupação elevado (42,8%) face à dificuldade em dar o apoio necessário a todos os alunos. Todavia, níveis de preocupações baixos, registaram-se em 55 inquiridos que representam 44,7% da amostra.



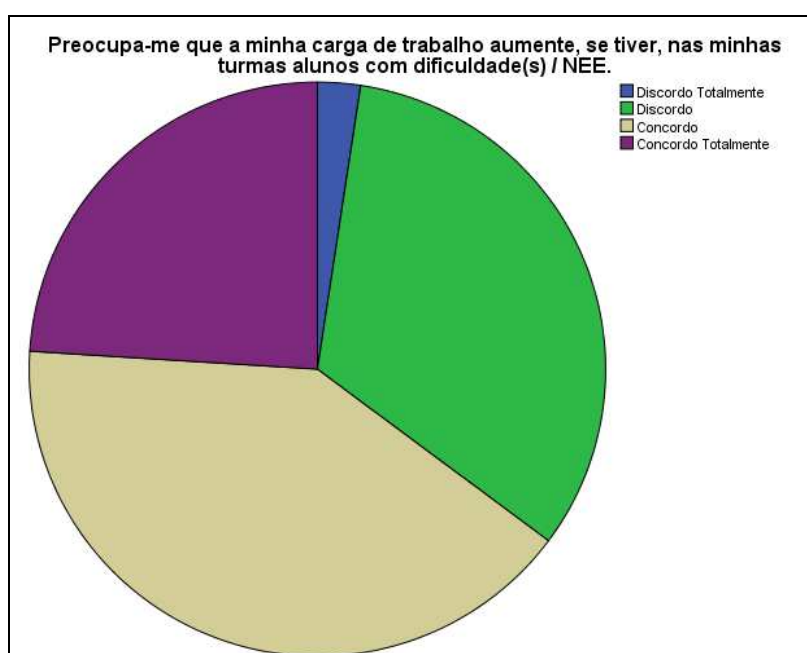
**Gráfico 22** – Nível de preocupação revelado face à dificuldade em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. (Q 4)

Na Tabela e no Gráfico 23 expomos os níveis de preocupação revelados face ao possível aumento de trabalho, por parte dos inquiridos, se estes tiverem alunos com dificuldade(s)/ NEE.

**Tabela 23** - Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas alunos com dificuldade(s) / NEE. (Q 7)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo Totalmente	3	2,4	2,4	2,4
Discordo	41	32,8	32,8	35,2
Válido Concordo	51	40,8	40,8	76,0
Concordo Totalmente	30	24,0	24,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Nesta questão, tal como nas anteriores, os níveis de preocupação evidenciados são igualmente altos. Cerca de 51 indivíduos, que representam 40,8% da amostra, referem que temem que a carga de trabalho aumente se tiverem, nas suas turmas de ensino regular, alunos com dificuldade(s)/NEE. Cerca de 30 indivíduos (24,0%) selecionaram a opção *Concordo Totalmente*.



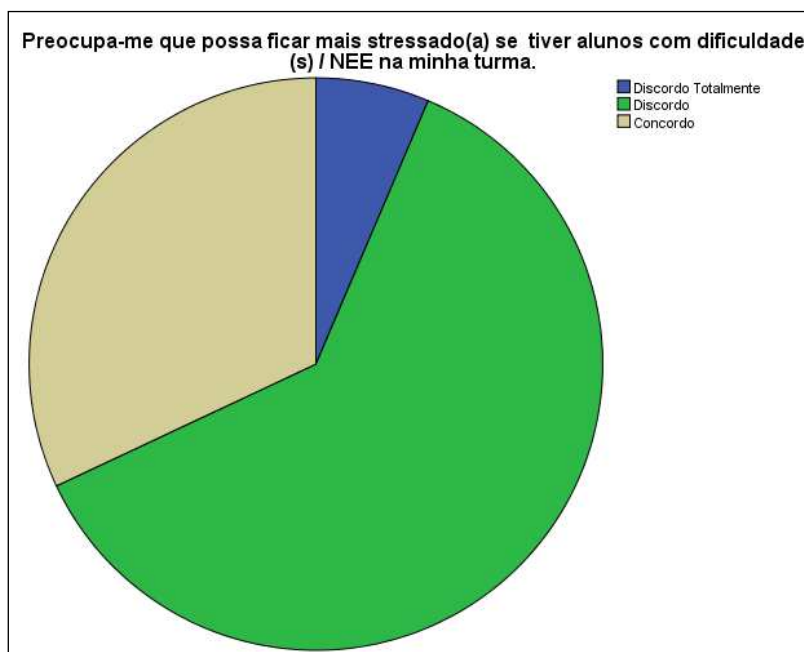
**Gráfico 23** – Nível de preocupação revelado face ao possível aumento de Trabalho se tiver alunos com dificuldade(s)/NEE, na sala de aula. (Q 7)

Na Tabela e no Gráfico 24 descrevemos os níveis de preocupação revelados face ao possível aumento de *stress*, por parte dos inquiridos, se tiverem alunos com NEE.

**Tabela 24** - Preocupa-me que possa ficar mais stressado(a) se tiver alunos com dificuldade(s) / NEE na minha turma. (Q 10)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo Totalmente	8	6,4	6,4	6,4
Discordo	77	61,6	61,6	68,0
Concordo	40	32,0	32,0	100,0
Total	125	100,0	100,0	

Nesta questão, ao contrário das anteriores, os níveis de preocupação revelados são mais baixos com 40 indivíduos (32,0%) a referirem que se preocupam com a possibilidade de ficarem mais stressados se tiverem alunos com dificuldade(s)/NEE. Cerca de 77 indivíduos afirmam que não se preocupam com a possibilidade de aumentar os níveis de stress/ansiedade se tiverem alunos com determinadas especificidades.



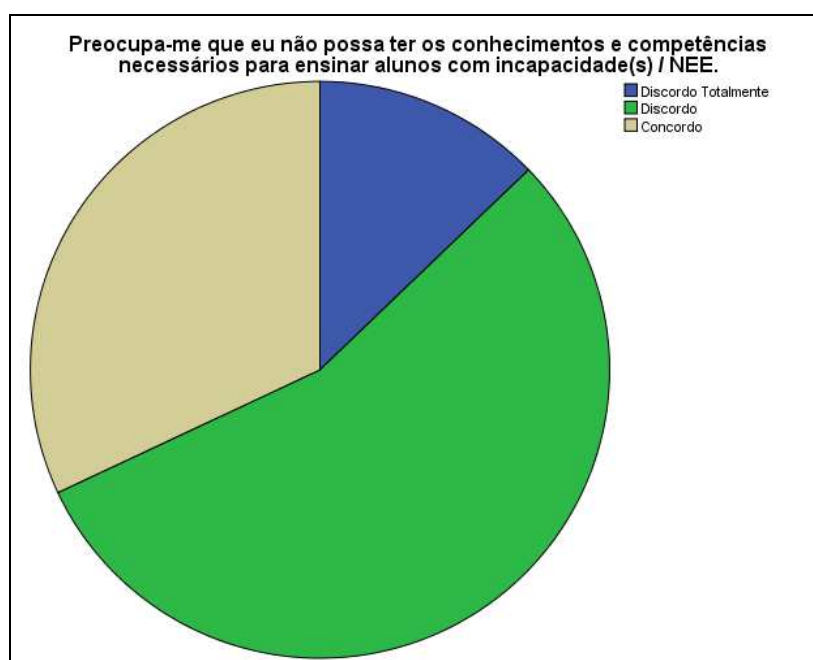
**Gráfico 24** – Nível de preocupação revelado face ao possível aumento de *stress* se tiver alunos com NEE. (Q 10)

Por último apresentamos na Tabela e no Gráfico 25 o nível de preocupação revelado, pelos educadores/professores, face aos conhecimentos e competências necessárias para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE.

**Tabela 25** - Preocupa-me que eu não possa ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com incapacidade(s)/NEE. (Q 14)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	16	12,8	12,8
	Discordo	69	55,2	68,0
	Concordo	40	32,0	100,0
	Total	125	100,0	100,0

Tal como na questão anterior, os níveis de preocupação evidenciados foram relativamente baixos com 69 inquiridos (55,2%) a afirmar *Discordo* e 16 a escolher a opção *Discordo Totalmente* (12,8%) em relação à preocupação de não ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE. Uma minoria dos educadores/professores (32,0%) afirmou sentir-se insegura face à falta de conhecimentos e competências necessários para trabalhar com esta população.



**Gráfico 25** – Nível de preocupação revelado face aos conhecimentos e competências necessárias que o(a) professor(a) tem para ensinar alunos com NEE. (Q 14)

### 3.5. Análise de correlação / associação entre variáveis

Neste ponto pretendemos fazer a apresentação da correlação / associação entre variáveis. Entre a Tabela 26 e a Tabela 30 mostramos a associação entre as variáveis da

primeira parte da Escala SACIE-R, isto é, da caracterização sociodemográfica. Esta análise é fundamental para, no capítulo seguinte, *Discussão de Resultados*, podermos fundamentar a confirmação das hipóteses operacionalizadas no capítulo *Metodologia de Investigação*. Neste sentido, variáveis como o nível de ensino lecionado, a idade, as habilitações literárias, o tipo de escola onde o educador/professor trabalha, o nível de formação em Educação Especial e os conhecimentos da legislação e das políticas nacionais em relação à educação de alunos com Necessidade Educativas Especiais, são cruzadas para posterior análise.

Entre a Tabela 31 e a Tabela 41 cruzamos variáveis da primeira parte da Escala com as da segunda parte, o questionário propriamente dito. Apresentamos, apenas, as tabulações cruzadas em que há relação significativa entre as variáveis.

**Tabela 26 – tabulação cruzada: (Q C) \* (Q G)**

		Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE: (Q G)			Total	
		Baixo (< 50h)	Médio (>= 50h a <300h)	Elevado (> 300h)		
Idade: (Q C)	30 anos ou menos	Contagem	2	3	0	5
		% do Total	1,7%	2,5%	0,0%	4,2%
31 - 40 anos		Contagem	7	19	9	35
		% do Total	5,8%	15,8%	7,5%	29,2%
41 - 50 anos		Contagem	24	19	1	44
		% do Total	20,0%	15,8%	0,8%	36,7%
51 ou mais anos		Contagem	28	8	0	36
		% do Total	23,3%	6,7%	0,0%	30,0%
Total		Contagem	61	49	10	120
		% do Total	50,8%	40,8%	8,3%	100,0%

Como se pode verificar, na Tabela 26, em relação à faixa etária os educadores/professores que responderam ter um baixo nível de formação em Educação Especial, quanto mais velhos são, menor é a formação obtida. A segunda evidência é o facto de uma parte significativa dos professores entre os 31 e os 50 anos ter apresentado uma formação média. A terceira e última evidência regista-se nos educadores da faixa etária dos

31 aos 40 anos: cerca de 8% revelam ter obtido uma formação elevada, nas restantes faixas etárias a percentagem situa-se entre os 0 e o 1%.

**Tabela 27 – tabulação cruzada: (Q A) \* (Q H)**

			Os meus conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a alunos com dificuldade(s)/NEE são: (Q H)					Total
			Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Nenhum	
Estou a lecionar o nível de ensino: (Q A)	Pré-Escolar	Contagem	0	9	4	0	0	13
		% do Total	0,0%	7,2%	3,2%	0,0%	0,0%	10,4%
	Ensino Básico	Contagem	2	29	33	8	2	74
		% do Total	1,6%	23,2%	26,4%	6,4%	1,6%	59,2%
	Ensino Secundário	Contagem	1	8	5	12	0	26
		% do Total	0,8%	6,4%	4,0%	9,6%	0,0%	20,8%
	Educação Especial	Contagem	9	3	0	0	0	12
		% do Total	7,2%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	9,6%
	Total	Contagem	12	49	42	20	2	125
		% do Total	9,6%	39,2%	33,6%	16,0%	1,6%	100,0%

Na Tabela 27, o cruzamento do nível de ensino com o conhecimento da legislação/políticas nacionais das NEE, permite-nos mostrar que a percentagem dos professores de educação especial, que registaram ter um conhecimento *Muito Bom*, é significativa face aos restantes níveis de ensino lecionados. Os professores do ensino básico estão significativamente representados na fasquia do conhecimento *Bom* e *Médio*. A última evidência regista-se nos professores do ensino secundário com uma percentagem significativa (9,6%) que mostra ter um conhecimento *Fraco* da legislação e das políticas inclusivas.

**Tabela 28 – tabulação cruzada: (Q A) \* (Q G)**

	Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE: (Q G)			Total
	Baixo (< 50h)	Médio (>= 50h a <300h)	Elevado (> 300h)	

Estou a lecionar o nível de ensino: (Q A)	Pré-Escolar	Contagem	2	11	0	13
		% do Total	1,6%	9,0%	0,0%	10,7%
	Ensino Básico	Contagem	38	34	0	72
		% do Total	31,1%	27,9%	0,0%	59,0%
	Ensino Secundário	Contagem	22	3	1	26
		% do Total	18,0%	2,5%	0,8%	21,3%
	Educação Especial	Contagem	0	2	9	11
		% do Total	0,0%	1,6%	7,4%	9,0%
	Total	Contagem	62	50	10	122
		% do Total	50,8%	41,0%	8,2%	100,0%

No cruzamento do nível de ensino lecionado com o nível de formação, apresentado na Tabela 28, verifica-se que são os professores que trabalham na área educação especial que evidenciam um *Elevado* nível de formação em relação a alunos com dificuldade(s)/NEE. A esmagadora maioria dos educadores de infância (11 de 13 sujeitos) revelou ter um nível de formação *Médio*. As percentagens de professores do ensino básico que oscilaram entre o *Médio* e o *Fraco* são semelhantes (+- 30%). A maioria dos professores do ensino secundário (22 de 25) mostrou ter tido pouca formação em Necessidades Educativas Especiais.

Na próxima Tabela, a 29, cruzam-se as habilitações literárias com o conhecimento da legislação e das políticas inclusivas.

A maioria dos profissionais de educação com o grau académico de Mestre (18 em 28) mostraram ter um conhecimento *Bom* da legislação e políticas nacionais inclusivas e, na categoria “outro”, 6 dos 8 inquiridos selecionaram a opção *Muito Bom*. Lembra-se que nesta categoria, 5 dos inquiridos responderam Especialização, 2 Pós-Graduação e 1 não indicou a habilitação literária.

**Tabela 29 – tabulação cruzada: (Q D) \* (Q H)**

	Os meus conhecimentos da legislação/ políticas nacionais, no que se refere a alunos com dificuldade(s) / NEE são: (Q H)	Total
--	---	-------

			Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Nenhum	
As minhas habilitações literárias são: (Q D)	Licenciatura	Contagem	2	30	35	18	2	87
		% do Total	1,6%	24,0%	28,0%	14,4%	1,6%	69,6%
	Mestrado	Contagem	3	18	5	2	0	28
		% do Total	2,4%	14,4%	4,0%	1,6%	0,0%	22,4%
	Doutoramento	Contagem	1	0	1	0	0	2
		% do Total	0,8%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	1,6%
	Outro	Contagem	6	1	1	0	0	8
		% do Total	4,8%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	6,4%
	Total	Contagem	12	49	42	20	2	125
		% do Total	9,6%	39,2%	33,6%	16,0%	1,6%	100,0%

No cruzamento das habilitações literárias com o nível de formação em educação especial, revelado na Tabela 30, verifica-se algo de similar com a tabela anterior, ou seja, a grande maioria dos inquiridos que detêm o grau académico de Mestre referem que têm um nível de formação *Médio* ( $\geq 50h$  a  $<300h$ ) e os inquiridos categorizados como “outros” dizem que detêm um nível de formação *Elevado*.

No total dos inquiridos que responderam à questão Q G (122 sujeitos), 62 referem que obtiveram um *Baixo* nível de formação em educação especial.

**Tabela 30 – tabulação cruzada: (Q D) \* (Q G)**

			Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE: (Q G)			Total
			Baixo (< 50h)	Médio (>= 50h a <300h)	Elevado (> 300h)	
As minhas habilitações literárias são: (Q D)	Licenciatura	Contagem	55	29	1	85
		% do Total	45,1%	23,8%	0,8%	69,7%
	Mestrado	Contagem	7	18	3	28
		% do Total	5,7%	14,8%	2,5%	23,0%
	Doutoramento	Contagem	0	1	1	2
		% do Total	0,0%	0,8%	0,8%	1,6%
	Outro	Contagem	0	2	5	7
		% do Total	0,0%	1,6%	4,1%	5,7%
	Total	Contagem	62	50	10	122
		% do Total	50,8%	41,0%	8,2%	100,0%

Seguidamente, entre a Tabela 31 e a Tabela 41, pretendemos cruzar algumas das variáveis da primeira parte da Escala com algumas das questões da segunda parte para responder às hipóteses levantadas na primeira fase da nossa investigação.

Apresentamos, apenas, as tabulações cruzadas em que há relação significativa entre as variáveis. Neste sentido, nas primeiras três tabelas apresentamos as respostas ao nível de conforto/desconforto dos sentimentos apresentados mediante determinadas condições (idade, nível de formação em educação especial e tipo de escola em que o inquirido trabalha).

Nas cinco tabelas seguintes, focamos a apresentação dos resultados das atitudes assumidas perante as condições: idade, nível de ensino, nível de formação em educação especial e tipo de escola.

Nas últimas quatro tabelas apresentamos as respostas face grau de preocupação dos inquiridos a partir das variáveis independentes: idade, nível de ensino, nível de formação em educação especial e tipo de escola.

Na Tabela 31 verifica-se, sinteticamente, a tendência de que quanto mais velho é o educador/professor mais elevado é o sentimento de desconforto face ao facto de o próprio inquirido vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s) / NEE. Dos 37 inquiridos que têm 51 ou mais anos, 29 referem que se sentem afetados/incomodados perante tal ideia.

Inversamente, dos 36 indivíduos que responderam a esta questão, que têm entre 31 e 40 anos, 19 discorda com a proposição revelando, deste modo, um ligeiro sentimento de conforto.

**Tabela 31 – tabulação cruzada: (Q C) \* (Q 2)**

		Afeta-me o facto de poder vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 2 - Sentimentos)				Total	
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente		
Idade: (Q C)	30 anos ou menos	Contagem	0	4	1	0	5
		% do Total	0,0%	3,3%	0,8%	0,0%	4,1%
	31 - 40 anos	Contagem	2	19	15	0	36
		% do Total	1,6%	15,4%	12,2%	0,0%	29,3%
	41 - 50 anos	Contagem	2	18	24	1	45
		% do Total	1,6%	14,6%	19,5%	0,8%	36,6%
	51 ou mais anos	Contagem	0	7	29	1	37
		% do Total	0,0%	5,7%	23,6%	0,8%	30,1%
	Total	Contagem	4	48	69	2	123
		% do Total	3,3%	39,0%	56,1%	1,6%	100,0%

Na Tabela 32, no cruzamento do nível de formação em educação especial com o sentimento de conforto/desconforto em enfrentar uma pessoa com algum tipo de dificuldade/NEE, a grande maioria dos inquiridos que obtiveram um nível de formação *Baixo* revelam sentimentos de desconforto significativos, a saber: dos 17 que responderam *Concordo*, 15 tiveram menos de 50h de ação de formação na área da educação especial.

Inversamente, os inquiridos que tiveram um n.º médio e elevado de horas de formação, relevam um sentimento de conforto significativo (*Discordo* e *Discordo Totalmente*), em que dos 15 sujeitos que escolheram esta opção, 7 tiveram entre 50h e 300h) e 6 tiveram mais de 300 horas de formação nesta área.

**Tabela 32 – tabulação cruzada: (Q G) \* (Q 11)**

			Afeta-me encarar uma pessoa com dificuldade(s) / NEE. (Q 11 - Sentimentos)			Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	
(Q G)	Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE:	Baixo (< 50h)	Contagem 2	45	15	62
		% do Total	1,6%	36,9%	12,3%	50,8%
		Médio (>= 50h a <300h)	Contagem 7	41	2	50
		% do Total	5,7%	33,6%	1,6%	41,0%
		Elevado (> 300h)	Contagem 6	4	0	10
	% do Total	4,9%	3,3%	0,0%	8,2%	
Total		Contagem	15	90	17	122
		% do Total	12,3%	73,8%	13,9%	100,0%

Na Tabela seguinte, a n.º 33, ao cruzar a variável “tipo de escola em que leciona” com o sentimento de conforto/desconforto perante uma situação de incapacidade do inquirido, verifica-se um ligeiro sentimento de conforto maior nos educadores/professores da escola privada face aos homólogos da escola pública. Dos sujeitos que responderam *Discordo*, e que revelaram um sentimento de conforto, da amostra de 47 inquiridos da escola privada, 29 (61,7%) dos professores escolheram esta opção contra 20 (26,6%) da amostra de 70 dos educadores da escola pública.

**Tabela 33 – tabulação cruzada: (Q E) \* (Q 9)**

			Sentir-me-ia muito mal se tivesse alguma(s) dificuldade(s) / NEE. (Q 9 - Sentimentos)			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
(Q E)	Estou a lecionar numa escola:	Pública	Contagem 20	54	1	75
		% do Total	16,4%	44,3%	0,8%	61,5%
	Privada	Contagem 29	14	4	47	
		% do Total	23,8%	11,5%	3,3%	38,5%
	Total		Contagem	49	68	5
		% do Total	40,2%	55,7%	4,1%	100,0%

Entre as Tabelas 34 e 38, aferimos algumas das atitudes assumidas pelos inquiridos perante determinadas premissas. Relembramos que apresentamos, apenas, os resultados em que se evidenciam uma correlação significativa entre as variáveis.

Na Tabela 34, ao cruzar a idade dos sujeitos com a atitude assumida perante os alunos que reprovam constantemente nos exames, se estes deveriam estar nas aulas do ensino regular, verifica-se que quanto mais velho é o educador/professor mais significativa é a atitude assumida de exclusão. Dos sujeitos que responderam *Discordo*, 2 têm entre 31 e 40 anos, 5 têm entre 41 e 50 anos, e 14 têm mais de 50 anos; dos que responderam *Concordo*, 29 têm entre 31 e 40 anos, 35 têm entre 41 e 50 anos e 22 têm mais de 50 anos.

Verifica-se que os professores que assumem atitudes mais inclusivas situam-se entre os 31 e os 50 anos.

**Tabela 34 – tabulação cruzada: (Q C) \* (Q 12)**

			Alunos que frequentemente reprovam nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q12 - Atitudes)			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Idade: (Q C)	30 anos ou menos	Contagem	0	3	2	5
		% do Total	0,0%	2,5%	1,6%	4,1%
	31 - 40 anos	Contagem	2	29	5	36
		% do Total	1,6%	23,8%	4,1%	29,5%
	41 - 50 anos	Contagem	5	35	5	45
		% do Total	4,1%	28,7%	4,1%	36,9%
	51 ou mais anos	Contagem	14	22	0	36
		% do Total	11,5%	18,0%	0,0%	29,5%
	Total	Contagem	21	89	12	122
		% do Total	17,2%	73,0%	9,8%	100,0%

Na Tabela 35, ao comparar-se o nível de formação obtida pelos educadores/professores com a atitude assumida perante os alunos que revelam dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos, se estes alunos deveriam estar numa aula do

ensino regular, a esmagadora maioria dos inquiridos assume uma atitude inclusiva. Dos 122 inquiridos, somente 9 evidenciam uma atitude não inclusiva. Na situação apresentada, o nível de formação não se revela como fator diferenciador.

**Tabela 35 – tabulação cruzada: (Q G) \* (Q 3)**

			Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 3 - Atitudes)				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/ NEE: (Q G)	Baixo (< 50h)	Contagem	0	5	43	14	62
		% do Total	0,0%	4,1%	35,2%	11,5%	50,8%
	Médio (>= 50h a <300h)	Contagem	1	2	25	22	50
		% do Total	0,8%	1,6%	20,5%	18,0%	41,0%
	Elevado (> 300h)	Contagem	1	0	3	6	10
		% do Total	0,8%	0,0%	2,5%	4,9%	8,2%
Total	Contagem	2	7	71	42	122	
	% do Total	1,6%	5,7%	58,2%	34,4%	100,0%	

No cruzamento da variável “nível de ensino que se leciona” com a atitude assumida perante a inclusão, na sala de aula regular, de alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG), apresentados na Tabela 36, verifica-se que são os professores de educação especial quem mais assume uma atitude inclusiva (dos 12 inquiridos, 2 responderam *Concordo* e 10 *Concordo Totalmente*), seguidos pelos educadores de infância (dos 13 inquiridos, 10 responderam *Concordo* e 3 *Concordo Totalmente*).

Os inquiridos que mais assumem uma atitude pouco inclusiva são os professores do ensino secundário (9 dos 26 inquiridos - 34,6%) seguidos dos professores do ensino básico (18 dos 73 - inquiridos 24,6%).

**Tabela 36 – tabulação cruzada: (Q A) \* (Q 8)**

			Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa - LPG) deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 8 – Atitudes)			Total
			Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Estou a	Pré-Escolar	Contagem	0	10	3	13
		% do Total	0,0%	8,1%	2,4%	10,5%
lecionar	Ensino	Contagem	18	41	14	73
		% do Total	14,5%	33,1%	11,3%	58,9%
o nível	Básico	Contagem	9	14	3	26
		% do Total	7,3%	11,3%	2,4%	21,0%
de	Ensino	Contagem	0	2	10	12
		% do Total	0,0%	1,6%	8,1%	9,7%
ensino:	Secundário	Contagem	27	67	30	124
		% do Total	21,8%	54,0%	24,2%	100,0%
(Q A)	Educação	Contagem	0	2	10	12
		% do Total	0,0%	1,6%	8,1%	9,7%
Total	Especial	Contagem	27	67	30	124
		% do Total	21,8%	54,0%	24,2%	100,0%

Na Tabela 37, ao cruzar-se o tipo de escola em que se leciona com a atitude perante a inclusão de um aluno com currículo individualizado, na sala de aula regular, verifica-se, genericamente, uma atitude mais inclusiva dos educadores/professores da escola privada.

Dos inquiridos que responderam *Discordo* e *Discordo Totalmente*, cerca de 28% (21 dos 75 inquiridos) são professores da escola pública e cerca de 21,2% (10 dos 47 inquiridos) são da escola privada.

**Tabela 37 – tabulação cruzada: (Q E) \* (Q 15)**

			Alunos que precisam de um currículo individualizado deveriam estar nas aulas do ensino regular. (Q 15 - Atitudes)				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Estou a lecionar numa escola: (Q E)	Pública	Contagem	3	17	32	23	75
		% do Total	2,5%	13,9%	26,2%	18,9%	61,5%
Privada		Contagem	0	10	23	14	47
		% do Total	0,0%	8,2%	18,9%	11,5%	38,5%
Total		Contagem	3	27	55	37	122
		% do Total	2,5%	22,1%	45,1%	30,3%	100,0%

No cruzamento da idade com a atitude assumida, por parte dos inquiridos, relativamente ao alegado choque quando se encontra pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s), apresentado na Tabela 38, verifica-se que quanto mais velho é o educador/professor, mais significativa é a atitude desfavorável.

**Tabela 38 – tabulação cruzada: (Q C) \* (Q 13)**

		Acho que é difícil superar o meu choque inicial quando encontro pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s) / NEE. (Q 13 - Atitudes)			Total
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	
30 anos ou menos	Contagem	3	1	1	5
	% do Total	2,4%	0,8%	0,8%	4,1%
31 - 40 anos	Contagem	6	25	5	36
	% do Total	4,9%	20,3%	4,1%	29,3%
41 - 50 anos	Contagem	7	16	22	45
	% do Total	5,7%	13,0%	17,9%	36,6%
51 ou mais anos	Contagem	1	10	26	37
	% do Total	0,8%	8,1%	21,1%	30,1%
Total	Contagem	17	52	54	123
	% do Total	13,8%	42,3%	43,9%	100,0%

Entre as Tabelas 39 e 42, mostramos algumas das preocupações evidenciadas pelos inquiridos perante determinadas condições. Relembramos que apresentamos, unicamente, os resultados em que se evidenciam uma correlação significativa entre as variáveis.

Na Tabela 39, ao cruzar-se o nível de ensino que se está a lecionar com a preocupação em relação à aceitação/inclusão dos alunos com NEE, pelos restantes alunos da turma, são os professores do ensino secundário que evidenciam um nível de preocupação significativo (dos 26 inquiridos 15 responderam *Concordo*, ou seja, demonstram essa preocupação). Inversamente, os professores de educação especial (1 de 12 inquiridos) e os educadores de infância (0 de 13) que mostram níveis de preocupação baixos. Os professores do ensino básico (27 de 74 inquiridos, que equivale a 36,4%, responderam *Concordo* ou *Concordo Muito*) assumem uma posição intermédia.

**Tabela 39 – tabulação cruzada: (Q A) \* (Q 1)**

			Preocupa-me que os alunos com dificuldade(s) / NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma.				Total
			(Q 1 – Preocupações)				
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Estou a lecionar o nível de ensino: (Q A)	Pré-Escolar	Contagem	0	13	0	0	13
		% do Total	0,0%	10,4%	0,0%	0,0%	10,4%
	Ensino Básico	Contagem	9	38	25	2	74
		% do Total	7,2%	30,4%	20,0%	1,6%	59,2%
	Ensino Secundário	Contagem	1	10	15	0	26
		% do Total	0,8%	8,0%	12,0%	0,0%	20,8%
	Educação Especial	Contagem	8	3	1	0	12
		% do Total	6,4%	2,4%	0,8%	0,0%	9,6%
Total		Contagem	18	64	41	2	125
		% do Total	14,4%	51,2%	32,8%	1,6%	100,0%

Ao cruzar-se o nível de formação em educação especial com a preocupação, evidenciada pelos respondentes, de não conseguir dar a atenção necessária a todos os alunos, numa sala de aula inclusiva, explanados na Tabela 40, quanto baixa é a formação na área, mais elevado é o nível de preocupação demonstrada. Dos 60 sujeitos que disseram ter um

nível baixo de formação, 32 responderam *Concordo* ou *Concordo Totalmente* com a afirmação. Em sentido inverso, nos que afirmaram ter um nível elevado de formação em educação especial, o nível de preocupação é pouco significativo (6 dos 10 respondentes escolheram a opção *Discordo* ou *Discordo Totalmente*).

**Tabela 40 – tabulação cruzada: (Q G) \* (Q 4)**

			Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. (Q 4 - Preocupações)				Total
			Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s)/NEE : (Q G)	Baixo (< 50h)	Contagem	2	26	31	1	60
		% do Total	1,7%	21,7%	25,8%	0,8%	50,0%
	Médio (>= 50h a <300h)	Contagem	5	26	19	0	50
		% do Total	4,2%	21,7%	15,8%	0,0%	41,7%
Elevado (> 300h)	Contagem	6	3	1	0	10	
	% do Total	5,0%	2,5%	0,8%	0,0%	8,3%	
Total		Contagem	13	55	51	1	120
		% do Total	10,8%	45,8%	42,5%	0,8%	100,0%

Na Tabela 41, cruza-se a faixa etária dos inquiridos com a preocupação demonstrada com o aumento da carga de trabalho, caso tenha, ou venha ter, alunos com dificuldade(s)/NEE. Os resultados mostram um nível de preocupação elevado relacionado com o aumento do trabalho. A preocupação aumenta na proporção direta da idade, isto é, quanto mais velho é o educador/professor mais significativa é a sua preocupação. Dos 45 indivíduos interpelados, com idades entre os 41 e os 50 anos, 34 responderam *Concordo* ou *Concordo Totalmente*. Dos 37 indivíduos, com 51 ou mais anos, 34 responderam *Concordo* ou *Concordo Totalmente*, igualmente. No sentido contrário, 36 dos inquiridos, entre os 31 e os 40 anos, 25 responderam *Discordo*, revelando um nível de preocupação baixa em relação à situação apresentada.

**Tabela 41 – tabulação cruzada: (Q C) \* (Q 7)**

		Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas alunos com dificuldade(s) / NEE.				Total
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
30 anos ou menos	Contagem	0	4	1	0	5
	% do Total	0,0%	3,3%	0,8%	0,0%	4,1%
31 - 40 anos	Contagem	0	25	10	1	36
	% do Total	0,0%	20,3%	8,1%	0,8%	29,3%
Idade: 41 - 50 anos	Contagem	3	8	23	11	45
	% do Total	2,4%	6,5%	18,7%	8,9%	36,6%
51 ou mais anos	Contagem	0	3	17	17	37
	% do Total	0,0%	2,4%	13,8%	13,8%	30,1%
Total	Contagem	3	40	51	29	123
	% do Total	2,4%	32,5%	41,5%	23,6%	100,0%

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No último capítulo do nosso estudo pretendemos analisar, debater, inferir e interpretar alguns dos resultados mais relevantes para dar uma resposta (provisória e aberta) ao problema por nós levantado aquando do início do nosso trajeto. Ao responder ao problema, estaremos a verificar se as hipóteses levantadas são confirmadas (ou refutadas) e a aferir a relação significativa (ou não) existente entre as variáveis. Tal como sugerem os metodólogos Quivy e Campenhoudt (2008), na análise das informações, o investigador quer

verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses, ou noutros termos, se os resultados esperados correspondem aos esperados pela hipótese. O primeiro objectivo desta fase de análise das informações é, portanto, a verificação empírica. Mas a realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação revela frequentemente outros factos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar. Por conseguinte, a análise das informações tem uma segunda função: interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do modelo de análise ou a propor pistas de reflexo e de investigação para o futuro. (p. 211)

Tal como referem os autores, por vezes, poderemos ter algumas ‘surpresas’ na análise e discussão dos resultados e as hipóteses levantadas podem não ser corroboradas pela verificação empírica, muito embora o investigador quando saiu para o terreno estivesse convicto delas, convicção essa sustentada, quer pelo conhecimento do terreno (ser professora do ensino secundário e de educação especial que trabalhou em diversas escolas e ouviu *off record* as preocupações, sentimentos e atitudes dos professores, dos vários graus de ensino, face à inclusão), quer pela maioria da literatura existente, previamente consultada e sistematizada no enquadramento teórico, que sustenta esse constrangimento de grande parte dos docentes à mudança.

Deixaremos esta reflexão, agora iniciada, quer para as conclusões, quer para as linhas futuras de investigação, uma vez que é nosso propósito continuar esta investigação, aplicando a mesma escala (SACIE-R) mas a outros sujeitos e noutros contextos.

Seguidamente apresentamos a análise e discussão dos resultados dos dados demográficos, dos sentimentos, das atitudes e preocupações dos sujeitos inquiridos,

completada com o ponto relativo à associação entre variáveis. O capítulo está assim dividido em cinco subcapítulos.

#### **4.1. Dados demográficos**

Observamos que a distribuição da amostra considerada para este estudo não está equitativamente distribuída quanto ao nível de ensino que o educador/professor está a lecionar (Q A). A grande maioria está a dar aulas ao ensino básico (> 59%). Estes resultados justificam-se porque o maior contingente de professores trabalha nos três ciclos do ensino básico, que engloba alunos dos 6 aos 15 anos, aproximadamente.

Quanto ao género (Q B), a distribuição também não é equitativa, assiste-se a uma presença esmagadora de mulheres no ensino (> 74%), fenómeno que não é novo, muito pelo contrário, a docência tem sido, historicamente, uma profissão escolhida por mulheres, em todos os níveis de ensino.

No que concerne à idade (Q C) a distribuição não está equilibrada, está deslocada para a direita, ou seja, assiste-se a um envelhecimento da classe docente. As percentagens são elevadas: 31,2% dos educadores/professores tem 51 ou mais anos; 36,0% tem entre 41 e 50 anos; 28,8% tem entre 31 a 40 anos e apenas 4% tem 30 ou menos anos. Este fenómeno é explicado pela ausência de renovação da classe docente em que, apesar no número de aposentações ter aumentado significativamente, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, praticamente não entram novos professores para os quadros do Ministério da Educação. Este aspeto pode estar possivelmente ligado à dificuldade de gerir a mudança nas rotinas de trabalho estabelecidas. Provavelmente, e esta é uma interpretação nossa, com professores mais novos, com conhecimentos atualizados e competências diferentes, mais recetivos à aprendizagem e inovação e com atitudes positivas face aos novos desafios da escola atual, os resultados apresentados à discussão poderiam ser ligeiramente diferentes.

Quando analisamos a caracterização quanto às habilitações literárias (Q D) observamos que a esmagadora maioria dos educadores/professores possui o grau de *Licenciatura* (> 69%). No entanto, a percentagem que detém o grau de *Mestrado* é

significativa (> 22,4%). Na opção “outro”, que engloba *Pós-Graduações e Especializações* enquadram-se 8 dos inquiridos. A aposta na formação contínua, e de longa duração, nas ciências da educação é uma condição necessária para melhorar a prática educativa na medida em que acreditamos que aumenta a eficácia e a eficiência do educador, *lato sensu*. Saber mais para fazer melhor é (ou deveria ser) o mote para a ação de todos os educadores.

Se analisarmos sucintamente a Q A, Q B, Q C e Q D verificamos que, de uma forma geral: i) a maior parte dos professores trabalha no ensino básico; ii) os docentes do género feminino têm maior representatividade; iii) a classe docente está envelhecida; iv) os estudos pós graduados têm vindo a aumentar.

Na Q E não nos suscita uma análise. A distribuição da amostra, professores que trabalham na escola pública (> 61%, 75 inquiridos) ou na escola privada (> 38%, 47 inquiridos) foi calculada que de acordo com o nível de confiança de aproximadamente 95 e de erro máximo admissível de 5%, definido por Krejcie & Morgan (1970). Das 125 escalas aplicadas, 3 inquiridos não indicaram a tipologia de escola em que trabalham.

As questões seguintes Q F, Q G, Q H, Q I e Q J, apesar de estarem no subcapítulo relativo aos *Dados Demográficos*, cruzam-se com as questões da Escala propriamente dita. Pensamos que funcionam como uma forma de diagnóstico para aferir em que ‘ponto’ se encontram os sujeitos quanto à temática da inclusão e das NEE, no âmbito da sua profissão. No entanto, em algumas respostas, quando analisadas, verificamos que diferem ligeiramente do que é respondido na segunda parte da Escala.

NA Q F os resultados revelam que a esmagadora maioria (> 72%) tem/teve interações significativas com pessoas com NEE.

NA Q G, quando é solicitado que registem o nível de formação que tiveram relação à temática, a maioria dos professores (> 50%), responde que teve um nível *Baixo* (ou nulo) de formação (< 50h) e apenas 8% revela ter tido nível *Elevado*. Para agravar a situação, as pessoas que responderam que ter tido formação elevada, possuem a Especialização em Educação Especial (que tem, em média, 300h) ou Mestrado em Ciências da Educação (> 300h). Ora, uma inferência óbvia se pode tirar destes resultados: paticamente não há

formação contínua (25h ou 50h), na área da Educação Especial para docentes do ensino regular. Se se quiser obter formação nesta área tem que se tirar uma especialização de aproximadamente 300h. A questão que se coloca é muito simples: como podem os professores incluir *todos* os alunos, de características e necessidades tão diferenciadas, se não têm formação, não estão preparados, pedagógica e cientificamente para o fazer?! Será que chega, apenas, as boas intenções e a capacidade de improvisação? Achamos que este é um assunto muito sério para se improvisar conforme o tempo e a aptidão. Tal como referimos no enquadramento teórico do nosso trabalho, a formação de professores para a inclusão é crucial e esta amostra veio revelar que, no terreno, pouco ou nada se está a fazer nesse sentido.

Relativamente ao conhecimento acerca da legislação/políticas nacionais que regulam a educação de crianças com NEE (Q H), observamos que as respostas, na sua maioria, oscilam entre o *Bom* e o *Médio*. As posições extremas *Nenhum*, *Bom* e *Muito Bom* têm pouca significância. Estes resultados revelam-se um pouco inesperados na medida em que parece estar em dissonância com os resultados da questão anterior. Ora, se não se obteve formação na área como se pode ter um conhecimento ‘médio’ e/ou ‘bom’ das políticas inclusivas?! Os educadores têm um conhecimento efetivo da legislação inclusiva ou querer acreditar que têm?! Estas são questões para as quais não temos resposta pois apenas podemos analisar as respostas efetivamente dadas mas são questões não podem (não devem) ser descuradas.

Na Q I, relativamente ao grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s)/NEE, os resultados evidenciam um grau de confiança que oscila entre o *Médio* e o *Bom*. Também nesta questão se antevê uma eventual dissonância. A questão premente que nos preocupa é a seguinte: como é que os mesmos professores que na Q F referiram que tinham baixo nível de formação para trabalhar com estas crianças, podem ter (Q H) um conhecimento da legislação e das políticas nacionais face às NEE e afirmarem, conscientemente, que têm (Q I) um grau de confiança *Médio* e *Bom*, para ensinar alunos com NEE?! Mais uma questão que não deveria ser negligenciada.

Na última questão deste subcapítulo, Q J, alusiva ao nível de experiência a ensinar alunos com NEE os resultados são surpreendentes no sentido em que a grande maioria dos professores (> 89%) respondeu *Médio* ( $\geq 1$  ano a 3 anos) e *Elevado* (> 3 anos). Todavia, a pergunta, do modo como está formulada pode suscitar algumas dúvidas. Como foi dito no capítulo II, aquando da explicação da Escala SACIE-R, esta, antes de ser aplicada em vários países, e validada internacionalmente, de cujos autores são oriundos, foi sucessivamente depurada até chegar a esta última atualização (em 2011). No entanto, há itens que, quando aplicados à realidade portuguesa, podem originar dúvidas. Uma delas tem a ver com esta questão e quando se questiona o nível de experiência, os professores têm como opção de escolha *Baixo* (< 1 ano), *Médio* e *Elevado*. No nosso país o trabalho com todos os alunos, incluindo os que têm NEE, faz-se por tempos semanais, num determinado ano letivo. Pensamos que muitos professores responderam *Médio* ou *Elevado* tendo por suporte a medida educativa prevista, no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, *Apoio Pedagógico Personalizado* (art.º 17) que diz expressamente, no ponto 2, que o apoio enunciado nas alíneas a), b) e c) do ponto 1 “é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno”.

#### **4.2. Sentimentos**

De acordo com os recolhidos, através das questões Q 2, Q 9 e Q 11, que correspondem ao sentimento de conforto e/ou desconforto face às pessoas com dificuldade(s) e que têm NEE, os resultados mostram, principalmente, sentimentos de desconforto, sobretudo quando a questão é direcionada ao inquirido e este aspeto é inovador na Escala, isto é, A SACIE-R, sofreu grandes alterações, nomeadamente, a Q 2 e a Q9, foram introduzidas e a questão seguinte foi eliminada: “Sinto-me confortável entre pessoas com NEE”.

As questões Q2, Q9 estão relacionadas com os sentimentos de conforto e/ou desconforto que os educadores/professores têm, ou poderão ter, em relação a si próprios face à(s) dificuldade(s)/NEE, física, cognitiva emocional ou outra.

A Q 2 interpela o docente no sentido de saber se o afeta o facto de poder vir a sofrer de alguma dificuldade/NEE. Os resultados mostram significativos sentimentos de desconforto (> 57%).

Na Q 9 os resultados são semelhantes e igualmente expressivos com sentimentos de desconforto (> 59%) face ao sentimento de mal-estar se o inquirido tivesse alguma dificuldade/NEE.

A Q11 é direcionada para o desconforto e/ou receio de encarar/enfrentar uma pessoa com incapacidade. Observamos que os resultados seguem uma tendência contrária às questões anteriores. Os sentimentos de desconforto são pouco significativos (> 13%). Pelo contrário, os sentimentos de conforto são francamente significativos (> 87%).

O tópico dos sentimentos na Escala não está representado de forma equitativa, ou seja, há apenas três questões para este conceito, ao invés dos restantes: as atitudes são aferidas em sete questões e as preocupações em cinco. Para além deste facto, duas das três questões são direcionadas ao inquirido/professor. Ora, os resultados mostram sentimentos de desconforto muito significativos nas questões relacionadas com o inquirido e sentimentos de conforto, igualmente significativos, quando dirigidos ao ‘outro’ com quem o professor/educador interage. A dúvida que se nos coloca é que a seguinte: se a pessoa tem tanto medo/receio de ter uma incapacidade, como pode aceitar ‘confortavelmente’ trabalhar com crianças e jovens que têm incapacidades?! Será que está preparada para tal se, na eventualidade de vir a ter uma incapacidade, o medo sentido a constanja a agir com normalidade?! Como se pode trabalhar com alunos com necessidades específicas se o professor tem medo de lidar com eventuais problemas/incapacidades/ dificuldades que pode ter ou vir a ter?!

### **4.3. Atitudes**

A análise dos dados, recolhidos através das questões Q 3, Q 5, Q 6, Q 8, Q 12, Q 13 e Q15, permite conhecer atitudes dos sujeitos face aos alunos com dificuldade(s)/NEE através de situações específicas em que o inquirido terá de escolher a opção que se coaduna

a si . De um modo geral, resultados apresentados evidenciam atitudes favoráveis, mas nem sempre significativas.

A Q 3 caracteriza a atitude do professor face aos alunos que têm dificuldade em expressar oralmente os seus sentimentos e interpela no sentido de saber se estes deveriam estar nas aulas do ensino regular. Os resultados mostram atitudes indubitavelmente favoráveis (> 91%).

A Q 5 mostra a atitude do educador/professor face ao modo e tempo como estabelece contactos com pessoas com dificuldade(s)/ NEE e, nesta questão, as atitudes são favoráveis e significativas (> 88%).

A Q 6 indica a atitude do educador/professor face aos alunos desatentos e sua permanência no ensino regular. Perante a eventual perturbação do ambiente de sala de aula devido a alunos com dificuldades de atenção, a percentagem de professores que diz ter uma atitude mais favorável do que desfavorável é, tal como nas duas questões anteriores, maioritária, mas não tão expressiva (> 72%).

A Q 8 averigua a atitude dos professores em relação aos alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, Braille e Língua Gestual Portuguesa – LPG) e respetiva permanência no ensino regular. Nesta questão a atitude dos professores revelou-se favorável, mas menos significativa (> 78%).

A Q12 aclara se os alunos que frequentemente reprovam nos exames nacionais deveriam estar nas aulas do ensino regular. Nesta questão, observamos, mais uma vez, uma atitude favorável e mais significativa (> 82%).

A Q13 examina se os professores conseguem ultrapassar o choque inicial quando encontram pessoas com incapacidades físicas graves. Os resultados desta questão evidenciam, pelo contrário, atitudes menos favoráveis e pouco inclusivas (> 56%). Esta questão suscita alguma inquietude. Se não vejamos: alunos com deficiências motoras muito incapacitantes, ou até mesmo alunos com multideficiência, são populações raras mas intensas, isto é, apesar de serem poucos necessitam de um vasto conjunto de recursos, materiais e humanos, disponíveis para melhorar a sua qualidade de vida e facultar a

aprendizagem possível. Ora, se os educadores não estão emocionalmente preparados para trabalhar com estas crianças e jovens, como é que estes podem ser autenticamente incluídos?! Mais uma questão para todos refletirmos.

A Q 15 procura conhecer a atitude dos professores em relação ao facto de saber se alunos com currículo individualizado (de acordo com a legislação portuguesa “currículo específico individual) deveriam estar nas aulas de ensino regular. Os resultados revelam atitudes mais favoráveis do que a questão anterior (> 76%).

Em síntese, em relação às questões relativas às atitudes favoráveis ou desfavoráveis dos professores, em termos gerais e analisando as questões isoladamente, o balanço é positivo. Em quase todas as questões (exceto na Q 13) mais de dois terços dos educadores/professores inquiridos referem que têm atitudes favoráveis perante várias situações de inclusão que lhe foram colocadas. Mas será que 70%, ou até 80%, de atitudes favoráveis é suficiente para se afirmar, categoricamente, que as atitudes dos educadores/professores dos vários níveis de ensino, face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula, são inclusivas?! Não nos parece, sobretudo, quando o ano de 2013, tal como dissemos na capítulo II, era o ano que o Ministério da Educação, tinha estipulado como a data limite para a inclusão de todos os alunos com NEE. Para se chegar a este ponto, a uma efetivação plena da inclusão em meio escolar, em todos os níveis de ensino, as atitudes de uma parte substancial de professores têm de mudar ainda mais. A mudança de atitudes, como vimos no capítulo I, é possível mas demora. É possível uma mudança de carácter cognitivo, afetivo e comportamental do modo como internalizamos a inclusão, como a pensamos, como a sentimos e como a vivemos.

#### **4.4. Preocupações**

O terceiro grupo de questões, Q 1, Q 4, Q 7, Q 10 e Q 14, procura averiguar o nível de preocupação dos educadores/professores face à presença de alunos com dificuldade(s)/NEE no sentido de saber que alteração pode trazer à sua prática profissional.

Na Q 1 a preocupação centra-se no facto de os alunos com NEE não virem a ser aceites pelo resto da turma. Observamos que os resultados revelam níveis de preocupação elevados (> 33%). Este elevado receio, evidenciado pelos professores, de que práticas mais inclusivas podem ter consequências na sala de aula regular, está arrefecida a uma conceção de escola tradicional, pautada pelos princípios da homogeneidade, competição e sucesso escolar associado à ideia de que alunos em condições semelhantes terão maior sucesso académico. A(s) diferença(s) é, segundo esta conceção (defendida, não só por alguns agentes educativos como por alguns encarregados de educação focados e obstinados com o sucesso, a todo o custo, dos seus filhos), é vista como um entrave e não uma mais-valia para todos; em que se aprende muito mais do que está no programa curricular; em que o aluno passa de mero instruído/depositário de conhecimentos a educando/inquiridor do conhecimento produzido e ser humano reflexivo e problematizador, sabedor de que todos aprendem com todos e de que o acesso (e sucesso) à aprendizagem deve ser para todos.

Na Q 4, a preocupação está fincada na eventual dificuldade que o professor poderá ter em dar a atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva. Tal como na questão anterior, os níveis de preocupação revelados pelos professores são altos como na Q 1 (> 44%). Ora, de acordo com o que foi exposto no parágrafo anterior, uma escola elitista, centrada no sucesso académico dos mais acompanhados e protegidos, em que os encarregados de educação tentam pressionar os professores nos momentos de avaliação, em que há uma competição pouco saudável, os professores perante este cenário, por vezes, sentem que não tem tempo para dar a atenção necessária a todos numa aula inclusiva, onde alguns precisam de mais tempo e de estratégias diferentes, para aprender. O professor sente-se manietado, tantos são os constrangimentos que afetam a sua sala de aula.

Na Q7 pretende-se conhecer o nível de preocupação dos educadores/professores face ao eventual aumento da carga de trabalho se tiver alunos com dificuldade(s)/NEE. Mais uma vez observamos níveis de preocupação elevados (> 64%). A educação inclusiva cria, numa percentagem considerável de professores, a ideia de que é mais um fator que aumenta a sua carga de trabalho, já muito sobrecarregada. E, se acrescentarmos a este aspeto, a falta de conhecimento da legislação e a ausência de formação na área, os professores revelam ainda

mais preocupação porque não sabem o que fazer para trabalhar com estes alunos, cada um com as suas especificidades.

Na Q 10, pretende-se verificar a preocupação do professor em relação ao possível aumento *stress* se tiver alunos com NEE. Nesta questão observamos uma ligeira inversão de tendência, ou seja, níveis de preocupação relativamente mais baixos (> 31%) mas ainda assim expressivos.

Na Q14 pretende-se analisar a preocupação do docente no sentido de saber se tem conhecimentos e competências necessários para a ensinar alunos com NEE. Nesta questão, verificamos, igualmente, níveis de preocupação significativos: na Escola A (> 32%). Esta questão reflete, de certa forma, as questões anteriores que aferem os níveis de preocupação e vai de encontro com tudo o que dissemos, sobretudo no enquadramento teórico do nosso trabalho, ou seja, a falta de formação dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos necessidades educativas especiais.

No geral, em quase todas as questões, os níveis de preocupação dos educadores/professores evidenciados, despoletam em nós alguma apreensão na medida em que essas ansiedades e receios resultam de inseguranças e falta de competências que se testemunham na sala de aula inclusiva.

Por melhores intenções que se tenham e esforços que se possam fazer, é necessária formação em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Formação esta que não deve ser genérica mas específica face às situações que cada professor tem na sala de aula. Esta formação, não implica necessariamente, do nosso ponto de vista, um grande esforço financeiro para o Ministério da Educação pois o que defendemos, para além da formação a médio e longo prazo devidamente certificada, é a troca de experiências entre quem está no terreno, uma formação informal, ou seja, solicitar aos professores da Educação Especial (e outros técnicos de educação e saúde que trabalham com os alunos com NEE) que partilhem as suas aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos na prática, com os professores do ensino regular que, muitas vezes, estão desenquadrados, pouco informados (da situação clínica e potencial cognitivo, motor e emocional dos alunos) e pouco motivados para aceitar tal desafio.

Acreditamos que esta é a melhor resposta para fazer face a sentimentos de desconforto elevados, atitudes favoráveis pouco significativas e níveis de preocupação tão expressivos de professores que, por falta de experiência e desconhecimento, revelam alguma resistência para que a sua sala de aula seja verdadeiramente inclusiva.

#### **4.5. Análise de correlação / associação entre variáveis**

Neste ponto procuramos, verificar as associações entre variáveis encontradas nas respostas da escala SACIE-R (Forlin *et tal*, 2011), através de um breve estudo das relações estatisticamente significativas.

Quando interpretamos os resultados quanto às relações estatisticamente significativas tomamos, de acordo com a codificação apresentada para a escala SACIE-R, como resposta mais positiva a opção *Concordo Totalmente* (CT) nas questões da escala Q 3, Q 6, Q 8, Q 12, Q 15. Nas restantes questões (Q 1, Q 2 Q 4 Q 5 Q 7 Q 9, Q 10, Q 11, Q 13e Q 14) a resposta tomada como mais positiva é a opção *Discordo Totalmente* (DT). Assim, ao interpretarmos os resultados obtidos através da escala SACIE-R, atribuímos um resultado mais elevado quando observamos: (1) sentimentos mais positivos, de conforto, face a pessoas com dificuldade(s)/NEE; (2) atitudes assumidas mais positivas face a inclusão de alunos caracterizados como apresentando dificuldade(s)/NEE; (3) níveis de preocupação mais baixos face à inclusão, na sala de aula, de alunos em condição de NEE.

O ‘cruzamento’ de variáveis, explanado no ponto 3.5. do presente estudo, pretende fundamentar a confirmação das hipóteses do estudo, hipóteses essas que apresentamos a seguir.

Na primeira hipótese é avançada a ideia de que (h1): *Os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações elevadas são mais significativos nos professores mais velhos e com menos formação na área da educação especial.* De facto, observamos relações estatisticamente muito significativas (Tabela 26, p. 85) entre a faixa etária dos educadores/professores e o nível de formação em educação especial, no sentido negativo, ou seja, quanto mais velho é o docente, menor é a formação obtida. A hipótese em teste é

reforçada com os resultados das Tabelas (T.): a) T. 31 (p. 89) - em que se conclui que quanto mais velho é o professor mais elevado é o sentimento de desconforto face ao facto de o próprio inquirido vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s)/NEE; b) T. 32 (p. 90) – confirma-se que a grande maioria dos inquiridos que obteve um nível de formação baixo revelou sentimentos de desconforto significativos; c) T. 34 (p. 91) – conclui-se que, ao nível da atitude assumida perante os alunos que reprovam constantemente nos exames, se estes deveriam estar nas salas de aula do ensino regular, são os professores mais velhos que manifestam uma atitude inclusiva menos favorável; d) T. 41 (p. 96) – por último, no ponto referente às preocupações, relativamente ao aumento da carga de trabalho, se se tiver alunos com NEE, confirma-se que a preocupação aumenta na proporção direta da idade, isto é, quanto mais velho é o docente mais significativa é a preocupação.

A confirmação da segunda hipótese (h2) *Os educadores de infância e os professores do ensino básico revelam sentimento de maior conforto, atitudes mais favoráveis e preocupações mais baixas do que os professores do ensino secundário* encontra-se sustentada nas seguintes tabelas: a) T. 27 (p. 85) – relativamente ao conhecimento da legislação/políticas nacionais das NEE, verifica-se que são os professores de educação especial, que têm conhecimento ‘Muito Bom’, os professores do ensino básico estão significativamente representados nas opções ‘Bom’ e ‘Médio’ e confirma-se que são os professores do ensino secundário que têm uma representação significativa na opção ‘Fraco’ relativamente ao conhecimento da legislação e das políticas inclusivas; b) T. 28 (p. 86) – verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre a maioria dos professores do ensino secundário e a formação em Necessidades Educativas Especiais, os professores deste nível de ensino evidenciaram um conhecimento ‘Fraco’; c) T. 35 (p. 92) – confirma-se que os professores que mais assumem uma atitude pouco inclusiva, perante a inclusão, na sala de aula do ensino regular, de alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, *Braille* e *Língua Gestual Portuguesa*) são os professores do ensino secundário, seguidos dos professores do ensino básico. Os educadores de infância e professores de educação especial assumiram uma atitude plenamente inclusiva com ‘zero’ respostas ‘Discordo’; c) por último, T. 39 (p. 95) - no cruzamento da variável ‘nível de ensino que se está a lecionar’ com a preocupação em relação à aceitação/inclusão dos alunos com NEE, pelos restantes alunos da turma, comprova-se que são os professores do ensino secundário

que evidenciam um nível de preocupação significativo. Inversamente, os professores de educação especial e os educadores de infância mostram níveis de preocupação baixos. Os professores do ensino básico assumem uma posição intermédia.

A corroboração da terceira é última hipótese por nós levantada (h3) *Os sentimentos de desconforto, atitudes pouco favoráveis e preocupações mais elevadas são mais significativos nos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário da escola pública do que nos da escola privada* é apoiada nas conclusões das seguintes tabelas: a) na T. 33 (p. 90) – ao cruzar a variável “tipo de escola em que leciona” com o sentimento de conforto/desconforto perante uma situação de incapacidade do inquirido, verifica-se um ligeiro sentimento de conforto maior nos educadores/professores da escola privada face aos homólogos da escola pública; b) na T. 37 (p. 94) – no cruzamento do tipo de escola com a atitude perante a inclusão de um aluno com currículo individualizado, na sala de aula regular, verifica-se, genericamente, uma atitude mais inclusiva dos educadores/professores da escola privada.

Estes resultados eram, à partida, esperados, se atendermos a que são, em parte, os professores de vários níveis de ensino, sobretudo do ensino secundário, com idades mais avançadas, com menos formação em NEE, que revelam alguma resistência à mudança de paradigma educacional – *uma escola de todos* (alunos, professores, pais, técnicos, funcionários, membros da comunidade educativa local e nacional ...) e *para todos* (alunos com e sem NEE).

## CONCLUSÕES

Os resultados apresentados dão-nos acesso a um conjunto de informações sobre os sentimentos, atitudes e preocupações dos professores do ensino secundário face à inclusão dos alunos com dificuldade(s) NEE na sala de aula.

Não pretendendo repetir o que foi analisado, inferido e interpretado no capítulo anterior, podemos dizer, com alguma margem de segurança, que o problema suscitado foi resolvido. O problema: *quais os sentimentos, atitudes, e preocupações dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula?* foi clarificado, e provisoriamente respondido, pela confirmação das hipóteses apresentadas.

De facto, chegamos à conclusão que ainda se assiste a sentimentos de desconforto quando de fala de dificuldade, de incapacidade, de necessidades educativas especiais, de diferença e de inclusão. Se, maioritariamente, os sentimentos são de desconforto, as atitudes são favoráveis, mas com expressividade pouco significativa e, em relação às preocupações, estas evidenciam níveis elevados entre educadores/professores inquiridos. Em relação à eventual discrepância de sentimentos, atitudes e preocupações face ao tipo de escola onde se trabalha, confirmam-se diferenças pouco significativas ainda que, em termos gerais, os professores da escola privada revelem sentimentos de maior conforto, atitudes mais favoráveis e preocupações menos elevadas.

Acreditamos que este foi um trabalho inovador na medida em que conhecer o que pensam, sentem e fazem os educadores *lato sensu* de vários graus de ensino, perante uma realidade que alguns é nova (sobretudo para os professores do ensino secundário) e para o qual não estavam(ão) preparados é algo relevante e que deve, futuramente, ser objeto de novas e profícuas investigações.

Mas nem tudo foi fácil, registaram-se vários contratemplos, nomeadamente nalgumas questões da Escala SACIE-R que, apesar de estar validada por vários países, pontualmente suscitaram algumas dúvidas nas respostas, por não ser uma escala totalmente adaptada à

realidade portuguesa. Outro contratempo foi a aplicação da Escala: os professores que responderam demoraram mais tempo do que tínhamos estipulado, fazendo com que as fases seguintes do processo de investigação fossem um pouco aceleradas. Por último, o maior contratempo foi a dificuldade em tentar trabalhar com o programa informático SPSS. Usámo-lo para ver o nível de significância e a associação entre variáveis, todavia não nos foi possível explorar as várias potencialidades desta ferramenta por não a dominarmos bem, se a dominássemos, poderíamos enriquecer mais o nosso trabalho. Em investigações futuras, nomeadamente na que pretendemos dar seguimento a esta, esse domínio tem que ser conseguido pois o tratamento dos dados, recorrendo a testes estatísticos, sustenta mais solidamente o que pretende aferir.

Contratempos registados, queremos concluir com uma nota de esperança.

Apesar das adversidades económicas, políticas e sociais, a inclusão torna-se cada vez mais premente para a própria sustentabilidade da sociedade e da coesão social. Numa época em que o Estado de Direito, tal como foi definido no pós 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, se desmorona paulatinamente, cabe à sociedade civil (profissionais da educação e da saúde, encarregados de educação e família alargada, movimentos cívicos e de solidariedade, ...) mudar as atitudes mais conformistas, trabalhar sentimentos mais positivos, diminuir os níveis ansiedade face às preocupações (reais e imaginadas) relacionados com crianças e jovens que, se estivermos atentos, têm talvez mais para nos dar ..., em termos de perseverança e lições de vida... do que nós a eles.

## **LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO**

Para o futuro, e tendo por base algumas ideias que nos foram ocorrendo, ao longo do processo de investigação, achamos pertinente pensar em investigações, em que cuja temática seja semelhante, mas operacionalizada de forma diferente e direcionada para novo campo, por exemplo: auscultar os vários agentes que têm responsabilidades na inclusão educativa e social (professores, técnicos de saúde, técnicos de serviço social, ...) e as instituições (escolas, IPSS, instituições particulares de solidariedade social, autarquias, serviços de emprego, empresas públicas e privadas, ...) no sentido de aferir os seus sentimentos, atitudes e preocupações face à inclusão dos alunos com dificuldade(s)/NEE na fase da transição para a vida pós-escolar, pois como está enunciado na *Declaração de Salamanca* (p. 54) "...os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas da vida adulta...". Achamos pertinente inquirir os vários agentes sociais no sentido de saber o que pensam, sentem e fazem em relação à resposta que pretendem dar às necessidades individuais dos jovens com dificuldade(s)/NEE; o que pretendem fazer para desenvolver para (e com) cada jovem, um Projeto de Vida, com vista à sua inserção social; como lhes podem proporcionar experiências na comunidade e no meio empresarial; por último, como podem (e devem) encaminhar os jovens à saída do processo educativo para que estes sejam cidadãos de plenos direitos, com igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso laboral.

Existe ainda um longo percurso a fazer se queremos ajudar a construir uma escola inclusiva, uma escola que procura escutar as necessidades especiais que a(s) diferença(s) nos interpela, enquanto educadores. Esperamos por isso ter a possibilidade de continuar a desenvolver estudos e práticas que promovam junto do sistema educativo a construção de cenários educativos mais inclusivos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abrunhosa, M.A. & Leitão (2001). *Psicologia*. Lisboa: Areal Editores.
- Afonso, C. (2004). Formação de professores para(s) diferença(s). *Saber (e) Educar*, 33-46.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidade Educativas na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE.
- Ainscow M. & César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Assembleia da República (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Editora Almedina.
- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237, Série I*.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projeto de Investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Campos, A. (2012). *A inclusão de crianças com NEE em turmas de ensino regular. Perceções de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Correia, D. (2013). *A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Correia, L.M. (1995). A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular. Comunicação apresentada no encontro “Aspetos psicossociais da educação especial”. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, A. et al (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Cruz, C. (2013). *Atitudes dos Docentes do Segundo Ciclo face à inclusão escolar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Damásio, A. (2003). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Europa-América.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à Psicologia*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- DGIC. (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa enquanto organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2001). Gramáticas da justiça em educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Justiça Complexa e Educação*, n.º 1, 11-26.
- Forlin et al (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. Vol. 21, n.º 3, 50-65.
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Monteiro, M. M. & Ferreira, P.T. (2009). *Ser Humano*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de agosto, *Diário da República*, n.º 193, Série I.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, *Diário da República*, n.º 4, Série I.
- Murray, E.J. (1973). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Educação Inclusiva*, vol. 1, 1, 15-18.

- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação científica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de Pais e Professores Perante a Inclusão. *12.º Colóquio de Psicologia da Educação – Educação Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática - Actas*, 471-491.
- Pires, C. & Brandão, S. (2009). *PSI 12*. Lisboa: Areal Editores.
- Rey, B. (2005). Pedagogia diferenciada, saberes e competências. *Palavras*, 28, 19-34.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2007). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2), 69-92.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva Factos e Opiniões. *Revista Educación Inclusiva*, 3, n.º1, 97-109.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, 105-149.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação Inclusiva Na escla. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 5-9.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2011). Editorial. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Serra, H. (1995). *Educação Especial, Reflexões*. *Revista Saber (e) Educar*, 53-58.
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber (e) Educar*, 14, 1-5.
- Santos, J. (2008). *Construir Inclusão: Sentimentos, Atitudes e Preocupações dos Agentes Educativos em relação à Inclusão* (Dissertação de Mestrado). DEFCUL, Lisboa, Portugal.
- Santos, G. O. Cálculo amostral: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 25/03/2015.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.

- Silva, M.O. (2008). Inclusão e Formação Docente. *EccoS – Revista Científica*, 10, n. 2, 479-498.
- Silva, M.O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. O. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.
- Silva, M.D., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 1, 53-73.
- Simão, E. & Rodrigues, D. (2007). Projetos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com unidades de apoio à educação de alunos surdos (UAEAS). In Rodrigues, D. (Coord.), *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2), 69-92.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 – ESCALA SACIE-R**  
**(original e traduzida)**

## **The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion**

**Chris Forlin**

**Hong Kong Institute of Education**

**Chris Earle**

**Tim Loreman**

**Concordia University College of Alberta**

**Umesh Sharma**

**Monash University**

### **Abstract**

*This paper reports the final development of a scale to measure pre-service teachers' perceptions in three constructs of inclusive education, namely, sentiments or comfort levels when engaging with people with disabilities; acceptance of learners with different needs; and concerns about implementing inclusion. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale was developed from an initial 60 items and administered through a series of refined surveys. A final 15-item scale was validated using 542 pre-service teachers from nine institutions in four countries including Hong Kong, Canada, India, and the United States. It is posited that the SACIE-R scale will yield valuable information for assisting universities and colleges in preparing more specific training to address the needs of pre-service teachers for working with diverse student populations.*

An inclusive approach is understood as meaning that the education of all students covering the spectrum of diversity takes place in adequately supported regular classrooms in the educational context that would be attended if the form of diversity were not present, normally the neighbourhood school (Jordan, 2007). While originally focusing on the inclusion of students with specific disabilities—or learning difficulties as used in the United Kingdom—inclusion has increasingly become broadened to refer to catering for the needs of all children, including those who may be disenfranchised, vulnerable, from different cultures or ethnic groups, in poverty, or for any other reason find accessing the regular school challenging (see Calgary Board of Health, 2008, for a definition of diverse populations; Gause, 2011; Richards, Brown, & Forde, 2009). The inclusion of all students in regular schools is a result of the international movement towards providing equal opportunities and access for all learners in the same schools whenever possible. The advent of the first *World Conference on Education for All* in Jomtein, Thailand (UNESCO, 1990), followed by the

*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments* at the World Education Forum at Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), and the development of the powerful *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994), reaffirmed that inclusive education represents the most equitable way of educating the majority of children in all countries.

The philosophy of educating children has gradually focused more on providing equal educational opportunities from a rights-based perspective, which has led to inclusive education continuing to be promoted and implemented to varying degrees in most regions over the past three decades. In some regions, inclusion has become embedded within legislation; for example, in the United States the *Individuals with Disabilities Improvement Act* (United States Department of Education, 2004) or within policy as in the United Kingdom the *Code of Practice* (Department for Education, 2001). Regarding the practicality of fully implementing inclusive education, many jurisdictions, though, continue to be reluctant to wholly support inclusion (Woolfson & Brady, 2009). Indeed, in some instances there is very little support for inclusion (Alghazo & Gaad, 2004), especially when learners have more challenging support needs (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

### **Teacher Education for Inclusion**

Following this movement towards an inclusive educational approach in schools, teacher education has also had to undergo a major shift in its focus in order to prepare teachers for this change (Forlin, 2008; Forlin, 2010a). Alongside a standards-based reform in many regions, such as the United States, inclusion has challenged educators to achieve high standards for all students, including those with disabilities (Voltz & Collins, 2010). Similarly, the expectation of the *No Child Left Behind Act* (Government of the United States of America, 2001) undoubtedly has had a high impact on pre-service teacher education in the United States (Harvey, Yssel, Bauserman & Merbler, 2010). The most recent Article 24 of the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nation, 2006) articulated the right of persons with disabilities to education without discrimination and on the basis of equal opportunity. It also advanced the notion that professionals and staff must be trained to work at all levels of education and that “such training shall incorporate disability awareness and the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities” (UNESCO, 2006, Article 24, 4).

### **Attitudes Towards Inclusion**

Understanding pre-service teachers’ beliefs about inclusion is important as positive attitudes towards inclusion are amongst the strongest predictors of the success of the inclusion reforms (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010a). Effective inclusionary practices have been found to depend to a noticeable extent on the sentiments of teachers about the nature of disability and their perceived roles in supporting students with special education needs (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Prior experience and knowledge about students with disabilities have been found to be directly linked with more positive attitudes by teachers towards inclusion (Burke & Sutherland, 2004).

A better understanding of teacher attitude towards inclusion can assist in improving the learning environment (Ross-Hill, 2009). Educators with apprehensive attitudes may use practices that promote exclusion rather than inclusion in their classrooms (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008). On the other hand, educators who hold positive attitudes towards inclusion tend to use teaching strategies that allow them to accommodate individual differences (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003; Forlin, 2010a).

## Concerns About Inclusion

While educators' attitudes are important as potential predictors of success or failure of inclusion, equally important are their concerns about inclusion (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Agbenyega (2007) investigated attitudes and concerns of 100 teachers about teaching in inclusive classrooms in Ghana. He found that teachers' major concerns related to their lack of skills to effectively teach students with disabilities and lack of resources to accommodate individual differences, concluding that teachers' acceptance and commitment to implementing inclusion are likely to be affected by their attitudes and concerns. Changpinit, Greaves, and Frydenberg (2007) examined attitudes and concerns of 702 in-service educators to teach in inclusive classrooms in Thailand. They found that there was a significant and negative correlation between participants' attitudes and concerns. Participants who had relatively positive attitudes towards inclusive education were likely to have lower degree of concerns about it or vice versa. In a recent study, Forlin and Chambers (2011) expanded on the work by other researchers by examining how confidence in teaching students with disabilities and knowledge about local policies impacted pre-service teachers' attitudes and concerns. They reported that level of confidence and knowledge of legislation were positively and significantly correlated with attitudes towards including students with disabilities and conversely negatively correlated with concerns about inclusion. They also found, though, that increasing knowledge about legislation and policy related to inclusion, and improving confidence did not likewise address the participants' concerns or perceived stress associated with having students with disabilities in their classrooms.

## Measuring Attitudes and Concerns

Much of the evidence obtained regarding pre-service teachers' sentiments and support for inclusive education has been anecdotal and gleaned from small samples in specific and fairly narrow contexts. Research in this area tends to be limited (Sze, 2009). Collection of reliable quantitative data is restricted to the use of a few instruments that have been designed for specific contexts, such as the development of a 24-item affective scale to measure school principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in regular schools (Bailey, 2004). What has emerged from such data collection, nevertheless, is the impact that attitudes, sentiments towards students with disabilities, and perceived personal competence (concerns) have on a teacher's willingness to engage fully in providing appropriate inclusive curricula (Wilczenski, 1992, 1993). Research has also identified the importance of appropriate training to up-skill teachers and to better prepare new and practicing teachers for catering to the needs of an increasingly diverse student population (Chong, Forlin, & Au, 2007; Florian 2009; Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Sharma & Desai, 2002 Sharma et al., 2008). What seems to be missing, nonetheless, is an accurate and reliable way of measuring the usefulness of training in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments, and concerns; in particular, a valid means of comparing their readiness and improvement across varied international contexts.

## Pre-service Teachers' Dispositions Towards Inclusion

The focus of this paper is on education at the pre-service teacher level. The three psychometric constructs identified in the development of the SACIE scale pertain to aspects of inclusive education previously considered as central to the rationale underlying a teacher's beliefs and support for and engagement with inclusive practices (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). If pre-service teachers are adequately prepared for inclusion then the need to

provide this at the in-service level when teachers are immersed in a variety of other daily pressures relating to their jobs is possibly reduced.

Previous research employing three separate instruments (Sharma et al., 2006, 2008) has highlighted the need for a shorter, more user friendly scale to capture the multifaceted issues associated with beliefs about adopting inclusion in the classroom (i.e., a measure of sentiments or comfort levels when engaging with people with disabilities; their willingness to accept learners with differing levels of support need; and their concerns about implementing inclusive educational practices). Initial development by Loreman, Earle, Sharma, and Forlin (2007) produced the *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education* (SACIE) scale, which was designed to measure these three fundamental constructs of inclusive education in pre-service teachers. This scale initially provided a 19-item measure of perceptions about inclusion.

The three constructs represented on the SACIE are critical to assess, as has been noted in other papers concerning the scale (see, for example, Loreman et al., 2007). Pre-service teacher sentiments towards people with disabilities clearly impacts the way in which they treat children who have disabilities in their classroom. This line of inquiry receives significant attention in the literature, with scales having been developed to measure this forming the basis of this feature of the SACIE (see Gething, 1991, 1994; Forlin, Jobling, & Carroll, 2001). The second construct, attitudes towards inclusion, has possibly received the most attention in the research literature on pre-service teacher education and inclusion in recent years, with that research seeming to indicate that the more positive attitudes a pre-service teacher holds the more successful he or she is likely to be in practice (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002). This aspect of the SACIE was initially based on notions developed from the *Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (ATIES; Wilczenski, 1992) that reliably measured what was thought to be important aspects relating to attitude. The third feature of SACIE, concerns about inclusive education, is an important factor to have represented because of the continued high level of concerns in the educational community regarding the efficacy and practicality of inclusive education where teachers do not feel adequately well prepared (see for example, DeLuke, 2000; Sharma & Desai, 2002). In measuring concerns it is possible for teacher educators to pinpoint areas in which anxiety exists, and therefore, take measures to try and alleviate that anxiety.

The purpose of the present study is to review the structure of the SACIE scale and assess its suitability across a variety of different cultures for measuring pre-service teachers' beliefs about the inclusion of students with disabilities in regular classes by: (a) conducting a series of statistical reviews of the SACIE scale using international data samples; (b) defining the SACIE scale based on the statistical data so as to produce a concise, clear, balanced, and statistically defensible research instrument; and (c) piloting the refined version of the SACIE scale on fresh international data samples in order to double-check the statistical defensibility of the instrument.

The original development of the SACIE reported in Loreman et al. (2007) involved the reduction of 60 items from three pre-existing scales to a 19-item scale. The three scales were the *Attitudes Towards Inclusive Education* scale (ATIES; Wilczenski, 1992); a modified version of the *Interaction with Disabled Persons* (IDP) scale (Forlin et al., 2001; Gething, 1991, 1994); and the *Concerns about Inclusive Education Scale* (CIES; Sharma & Desai, 2002). These scales each employed the use of a multichotomous Likert-type format. The ATIES and IDP were 6-point scales and the CIES was a four-point scale (see Sharma et al., 2006).

The original 60 items from the IDP, ATIES, and CIES scales were reduced to a 19-item scale through statistical data reduction techniques based on an examination of international data, along with conceptual judgments made by a panel of international experts

in inclusive education (Loreman et al., 2007). The resulting 19-item survey instrument solicited responses on a forced-choice 4-point Likert scale designed to eliminate a neutral midpoint response: 1 = *Strongly Agree*, 2 = *Agree*, 3 = *Disagree*, and 4 = *Strongly Disagree*. The Cronbach alpha value for the 19-item scale was 0.83. In addition to the 19 items used on the scale, the original survey included a number of demographic questions relating to age, gender, program of enrolment, and levels of education. These demographic questions were included as the researchers and panel of international experts believed that they would be helpful in investigating the topic in a more nuanced way. This has, in fact, proven to be the case. Findings using these variables, for example, have shown that female pre-service teachers are more likely to be positive in their responses to the SACIE than are their male counterparts (see Loreman & Earle, 2007) along with other demographic variables that have been shown to produce significant differences in responses between groups.

## Method

### Procedure

For every phase of the validation process the scale was administered by one researcher in each region to pre-service teachers during the first half hour of their first lesson in a course on special or inclusive education. An administrative protocol was developed and followed to ensure consistency across sites. Data were all entered into a standard Statistical Package for the Social Science (SPSS) file with variables and coding categories preset. Once entered in each region, all files were combined into one data set.

### A Four-Stage Process

The review of the SACIE scale followed a four-stage process. Stage one involved employing the 19-item SACIE and the first validation attempt. Stage two involved a revision of the scale based on the results of the previous iteration and the reduction from 19 to 15 items. Stage 3 involved the addition of eight new items for testing to strengthen the aspect of attitudes and improve the reliability of this factor. Stage four involved a final reduction and validation of the resultant 15-item SACIE scale. At all stages negatively worded items were reverse coded prior to calculation of reliability indices. Exploratory Factor Analysis (EFA) was employed to evaluate both the number of factors and the specific items to be included in the scale construct. The most common criteria for the selection of a cut-off point for factor inclusion in a construct are general “rules of thumb” established from theoretical considerations and from lessons learned from other successful efforts to scale behavioural phenomena in the social sciences (Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003). The four criteria used in this study were (a) the eigenvalue greater than 1 rule, requiring that a given factor account for at least as much variance as can theoretically be accounted for by a single item (Cliff, 1988); (b) recognition of a well defined elbow in a scree plot, signifying a sharp reduction in the variance accounted for by a given factor as described by Cattell (1966); (c) consideration for the amount of variance explained by the final factor solution, whereby 50–60% of the variance should be accounted for by the selected factors, with a minimum of 5% for each retained factor (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010); and (d) parallel analysis (Lautenschlager, 1989).

The data sets used throughout the refinement of the SACIE varied from 186 to 542 respondents. These sample data sets clearly exceed the recommended 100–200 respondent size suggested for narrowly defined scales such as SACIE with  $\leq 20$  items (Clark & Watson 1995; Haynes, Nelson, & Blaine, 1999). Notably, the data set used to undertake the final validation of the SACIE far exceeded the sample size of 300 suggested by DeVellis (1991) as

appropriate for even complex multidimensional constructs. Furthermore, this data set provided nearly 36 times the number of responses to items ratio recommended by Clark and Watson (1995). Most importantly, consideration of *a priori* established criteria was applied that restricted the theoretically derived factors to those that substantially informed the constructs under consideration.

## Results

### Stage One: Initial Review

Scale validation in Stage 1 consisted of a sample of 297 pre-service teachers from four institutions in four countries (Canada, Hong Kong, Australia, & Singapore). These represented pre-service teachers preparing to work in either early childhood ( $N = 75$ ), primary ( $N = 102$ ), or secondary ( $N = 113$ ) schools. The majority were women (90%) and in the youngest age bracket ( $84\% \leq 25$  years).

Validation commenced with the application of EFA on the 19-item data set. Subsequently, a Varimax orthogonal rotation of the initial Principal Component Analysis (PCA) extraction was used to reduce inter-factor correlations and hence provide a simplified factor structure that would minimize the number of factors on which each item appeared. Varimax rotation with Kaiser normalization led to the establishment of three factors with eigenvalues greater than 1.0 (4.28, 4.01, 3.34). Factor 1 accounted for 22.5% of the variance, Factor 2 accounted for 21.1%, and Factor 3 accounted for 17.6%. Examination of the scree plot indicated a substantial change in eigenvalues between Factor Components 3 and 4. Hence the scree plot supported the inclusion of three factors as relevant to the scale structure. This was confirmed by undertaking a parallel analysis to identify the number of factors to be retained. This has been recommended as being more robust and accurate compared to using eigenvalues and scree plot tests (Henson & Roberts, 2006). The first four eigenvalues from the parallel analysis were 4.27, 2.79, 1.48, and 1.11. Those from the real data were 6.61, 3.23, 1.79, and 0.96. Results indicated that the number of eigenvalues from the real data that had higher values than those obtained from a random sample using the parallel analysis was three. Thus three factors were retained.

Items found on two or more factors were considered candidates for exclusion as they are subject to misinterpretation and ambiguity to both respondents and interpreters of the scale alike (Netemeyer et al., 2003); thus, four items were deleted at this stage.

An oblique rotation (Promax with Kaiser normalization) was also used in Stage 1 of scale validation to provide supporting evidence for the items considered for elimination on the basis of the Varimax factor pattern coefficients. The Promax rotation, in that it characteristically allows factors to correlate, is perhaps theoretically more suited for item reduction, given the goal of EFA to identify the degree to which multi-dimensional factors correlate (Netemeyer et al., 2003). Eigenvalues greater than 1.0 were initially used for the extraction employing the Promax rotation. As in the Varimax analysis, item pairs containing missing values were excluded from the analysis and the final factor solution was reached in five iterations. Similar to the Varimax results, three factors with eigenvalues greater than 1.0 were generated from the Promax rotation (5.04, 4.84, 4.95). Although no measure of the proportion of variance explained by each factor is possible with the Promax rotation, given their correlated nature, the relatively high eigenvalues on five or more items per factor suggests that they collectively account for a large proportion of the scale construct.

EFA with the oblique Promax rotation produced results very similar to those obtained though the orthogonal Varimax rotation. The correlation matrix depicting the association between the fundamental domains of the three principal factors extracted through Promax rotation indicated correlations of .23 ( $p > 0.10$ ,  $df = 13$ ) between Factors 1 and 2; .43 ( $p >$

0.10,  $df = 13$ ) between Factors 1 and 3; and .44 ( $p > 0.10$ ,  $df = 13$ ) between Factors 2 and 3. Clearly, there is no reason to believe there is any overlap in the theoretical constructs of the three factors ( $\alpha = 0.05$ ) describing the SACIE scale. Inter-item consistency as determined by Cronbach's alpha represents the degree to which items appear on specific factors measure a common set of theoretical constructs.

A reported alpha value ( $\alpha$ ) of .83 for the reduced scale of 15 items by 297 respondents indicated a high level of inter-item consistency for psychometric scales of this type and sample size (Gable & Wolf, 1993). Reliabilities of the three subscales were similarly calculated to be  $\alpha = .86$ ;  $\alpha = .86$ ; and  $\alpha = .70$ .

## Stage Two: Testing the Refined 15-Item SACIE

Netemeyer et al. (2003) strongly recommended that a different set of data be used to confirm the validity of a scale. In keeping with this recommendation, a second population of 227 pre-service teachers was used to confirm the items and constructs of the refined 15-item SACIE scale. PCA was conducted on a newly generated data set of 227 pre-service teachers from three institutions in Hong Kong, Australia, and Singapore. Similar to the Stage 1 population, the participants represented pre-service teachers preparing to work in either primary ( $N = 115$ ) or secondary ( $N = 112$ ) schools. Furthermore, the vast majority were again women (91%) and in the youngest age bracket (83%  $\leq 25$  years). The exclusion of item pairs containing one or more null responses in place of the elimination of entire cases due to missing item responses was used to maximize sample retention and the number of iterations for convergence was set at 25 to ensure a valid stabilization of the factor structure.

As with the earlier procedures, the sample exceeded the recommended data size of 100–200 cases considered appropriate for broadly defined scales (Clark & Watson, 1995; Haynes et al., 1999). It also provided 15 times the number of responses per item compared to the recommended 5–10 responses per item suggested by Clark and Watson (1995) and Hair et al. (2010).

Subsequent PCA using a Promax rotation produced both a factor pattern matrix to best determine the item membership of the factors and a factor structure matrix on which to evaluate the relative importance of the 15 items on each factor construct. The factor pattern and structure confirmed the three factors identified in the initial EFA. Again all three factors exhibited eigenvalues greater than 1 (4.91, 4.60, 1.98). Furthermore, inter-correlations between factors were less than 0.30, suggesting that the three components of the construct now represented reasonably independent issues related to inclusive education.

Ideally, all psychometric scales should possess subscales or factors that measure completely independent phenomena in a well balanced, equitable manner (Netemeyer et al., 2003). Indeed, unidimensionality is considered by many to be a prerequisite to scale reliability and validity (e.g., Cortina, 1993; Gerbing & Anderson, 1988; Hattie, 1985; Schmitt, 1996). Notably, the most common measure of internal consistency of scales, Cronbach's (1951) coefficient alpha is meaningful only for a unidimensional set of items (Clark & Watson, 1995; Cortina, 1993). This version of the SACIE scale possessed three subscales which were unequivocally unidimensional in nature, but they lacked balance between the factors. In particular, the scale at this stage of development was under represented in items related to attitudes towards inclusive education.

Regarding the items comprising the three factor structure of the refined SACIE construct, seven items were above the designated substantial level of .40 on Factor 1 (Sentiments, .78 to .62). With respect to Factor 2, there were two items (Attitudes, .77 to .75) and for Factor 3, six items that had substantial factor pattern coefficients (Concern, .83 to .63). The correlation coefficients measuring the degree of association between factors were all less

than .30. Consequently, the three factors all appear to measure independent phenomena, thus accomplishing one of the major goals of scale development, to reduce ambiguity in the interpretation of the scale (Netemeyer et al., 2003). The sum of eigenvalues informing the three subscales that measured the sentiments, attitudes, and concerns towards inclusive education also suggested that Factor 2 (attitudes) was indeed inadequately represented.

The reliabilities of the scales were calculated for the seven items in Factor 1 ( $\alpha = .83$ ) and for the six items in Factor 3 ( $\alpha = .85$ ). These demonstrated a very high level of inter-item consistency for both factors. As noted earlier, the number of items in the second factor ( $N = 2$ ) was deemed too small to generate an accurate reliability. Despite the apparent weakness of the structure of the second factor, whole-scale reliability, considering the combined contribution of all three factors, was acceptable ( $\alpha = .85$ ).

### **Stage Three: Revision and Further Testing of the SACIE Scale**

Disproportionate representation among the three constructs identified in the results of the PCA in Stage 2 was problematic. Consequently, the next stage was to improve the scale by adding eight new items that would potentially address this issue, bolstering the attitudes component of the scale. Based on theoretical constructs related to peoples' attitudes towards phenomena, several newly formulated questions were developed and introduced to the survey to balance the contribution of the three constructs. The items were drawn from the original ATIES scale which specifically measured participants' attitudes towards inclusion. The resulting 23-item survey was administered to a new population of 186 Canadian and Hong Kong pre-service teachers to evaluate whether these could provide an equal weighting to all three components of the nomological network, thus strengthening the third factor.

Exploratory factor analysis was carried out to identify a plausible factor structure for the new 23-item survey data. Factoring was conducted using a PCA of a correlation matrix of all item pairs followed by Varimax rotation of the initial matrix to simplify the factor structure. Community among the components of the scale was evaluated by calculating the correlation coefficients between factors. Notably, the resulting three factor structure which produced the most consistent reliabilities consisted of 15 items and exhibited equal representation between the three scale components identified as sentiments, attitudes, and concerns related to inclusive education. The relative proportion of variance explained by three factors was 23.4%, 19.4%, and 15.5%, respectively.

### **Stage Four: Final Validation**

Final confirmation of the validity of the new 15-item three-factor structure of the SACIE scale was conducted using a further data set of 542 pre-service teachers from nine institutions located in four countries (Canada, Hong Kong, India, and the United States). Like the other data sets, the respondents were principally training to become either a primary (35%) or secondary school teacher (46.8%) and most were relatively young (85.7%) and women (87.3%). Confirmation of the nomological network comprising the sentiments, attitudes, and concerns of pre-service teachers was accomplished through PCA of a correlation matrix followed by an Orthogonal Rotation (Varimax; see Table 1). Internal reliability as measured by Cronbach's alpha was acceptable for both the combined SACIE scale ( $\alpha = .74$ ) and the individual subscales of sentiments ( $\alpha = .75$ ), attitudes ( $\alpha = .67$ ), and concerns ( $\alpha = .65$ ). It is important to highlight that the alpha values for the attitudes and concern subscales were slightly lower than desired but still acceptable to measure these types of social constructs (DeVellis, 1991). The total proportion of variance explained for the scale was 47.31%. Researchers using the instrument should take into account that approximately half of the variation in responses is caused by unknown or inherent variability. The independent nature

of all three subscales was confirmed by the reported non-associations seen in Table 2.

**Table 1**  
*The Final Three-Factor SACIE-R Structure Based on a 15-Item Survey Administered to Pre-Service Teachers from Canada, United States, India, and Hong Kong (N = 542)*

Item	Factor 1 (Sentiments)	Factor 2 (Attitudes)	Factor 3 (Concerns)
I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities.	<b>.730</b>		
I am afraid to look a person with a disability straight in the face.	<b>.727</b>		
I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible.	<b>.666</b>		
I would feel terrible if I had a disability.	<b>.651</b>		
I dread the thought that I could eventually end up with a disability.	<b>.347</b>		.164
Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be in regular classes		<b>.746</b>	.107
Students who frequently fail exams should be in regular classes.	-.125	<b>.746</b>	
Students who need an individualized academic program should be in regular classes.		<b>.722</b>	
Students who are inattentive should be in regular classes.	-.126	<b>.719</b>	
Students who require communicative technologies (for example Braille and sign language) should be in regular classes.	.299	<b>.629</b>	
I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class.	.253		<b>.729</b>
I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom.			<b>.704</b>
I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class.	.129	.394	<b>.650</b>
I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class.		-.125	<b>.544</b>
I am concerned that I do not have knowledge and skills required to teach students with disabilities.		.314	<b>.422</b>
Proportion of Variance Explained	16.75	17.22	13.34

Note. Factor pattern coefficients represent those of a Principal Component Analysis after orthogonal (Varimax) rotation with  $\leq 0.10$  being dropped.

**Table 2**  
*Component Correlation Matrix for the SACIE-R Three-Factor Solution of the Final SACIE-R Scale (N=542)*

Component	Factor 1 (Sentiments)	Factor 2 (Attitudes)	Factor 3 (Concerns)
Factor 1 (Sentiments)	1.000		
Factor 2 (Attitudes)	.050	1.000	
Factor 3 (Concerns)	.316	.197	1.000

Note. All correlation coefficients associated with  $p \geq 0.10$ .

## Conclusion

Preparing pre-service teachers to work in inclusive schools requires universities and colleges to ensure that their curriculum covers sufficient detail to enable newly graduating teachers to cater for the increasing diversity of student needs. Teacher education must also provide a relevant pedagogy to enable pre-service teachers to develop appropriate dispositions that will support an inclusive philosophy (Florian, 2009). In many instances, pre-service teachers' conceptualizations of inclusion are problematic and teacher preparation courses fail to take into account their sentiments, attitudes, and concerns (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

This study was undertaken to finalise the development of the SACIE scale as a measurement tool for identifying pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their sentiments and concerns about inclusive education. The three psychometric constructs identified in the final revised version of the scale (re-named as SACIE-R) pertained to aspects

of inclusive education previously considered as central to the rationale underlying a teacher's beliefs and support for and engagement with inclusive practices (Loreman et al., 2007). This combined construct necessarily includes components to evaluate sentiments about engaging with people with disabilities (Factor 1, *Sentiments*), acceptance of learners with different support needs (Factor 2, *Attitudes*), and their concerns about inclusive education (Factor 3, *Concerns*). Illustrative items for each of these theoretical constructs—the nomological network—appear to provide sufficient depth to initially confirm the refined scale. External validity of the scale, however, needs to be established. Future researchers may like to explore how well this scale correlates with other existing scales that measure attitude, sentiments, or concerns. The scale also lends itself to be validated with other populations such as in-service teachers. The main purpose of this paper was to articulate how the scale was developed and refined and to report on its psychometric properties. This paper does not discuss how participants from various countries differ in their sentiments, attitudes, and concerns as this aspect is beyond the scope of the study and is discussed in detail elsewhere (Forlin et al., 2009; Sharma et al., 2008).

To enable a range of independent variables to be considered, the final version of the demographics page was expanded to seek data on other variables including the level of training pre-service teachers had previously received in educating students with disabilities, their experience in teaching a student with a disability, their knowledge of disability policy, and their confidence level in teaching (see Appendix). It is anticipated that when employing the SACIE-R this section should be modified to accommodate the needs of local contexts.

The decision to negatively gear two factors was based on the consideration that the normal way of expressing concerns is through the negative voice, while attitudes are generally expressed in either voice. Conversely, all attitude questions were worded such that the numerical scale reflected positive sentiment towards inclusion.

While Factor 1 (*Sentiments*; e.g., “I dread the thought that I could eventually end up with a disability”) and Factor 3 (*Concerns*; e.g., “I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class”) remained negatively geared—and required reverse coding before analyzing in order to transform the responses to a common positive direction of scale—the consistency of the polarity within individual factors was retained to reduce ambiguity in the interpretation of the questions as recommended by Netemeyer et al. (2003). The order of the anchor points on the numerical scale was applied to reflect a higher mean being associated with more positive attitudes (1 = *Strongly Disagree*; 2 = *Disagree*; 3 = *Agree*, and; 4 = *Strongly Agree*). Finally, the order of the items in the survey were randomly assigned to ensure a level of objectivity as suggested by Bailey (2004), thus contributing to a reduction in proximity effect and a lessening of the risk that people will respond in the same way to similar adjacent items.

This further refinement and initial validation of the 15-item scale provides early support for the SACIE-R. Supplementary validation, however, across a range of contexts at both pre- and post-training stages is necessary to provide on-going support for the scale's acceptance and broaden its appeal as a relatively easy to administer international tool. It is fully acknowledged that it is challenging to change pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusion (Jordan et al., 2009), but the provision of a scale that can go some way towards identifying what these beliefs are will provide useful information for developing programs that target these.

The SACIE-R scale also provides the potential to assess changes in perceptions during pre-service training to enable teacher educators to identify whether their courses are providing an appropriate means of improving attitudes and sentiments towards inclusion and lessening their concerns. It is, therefore, posited that the SACIE-R may yield valuable information for assisting teacher education institutions in preparing more specific training

programs that can address the individual needs and beliefs of different cohorts of pre-service teachers, and for assessing whether the targeted aspects of inclusive education have been appropriately addressed.

Similar to other scales such as the *Attitude Toward Mainstreaming Scale* (Berryman & Neal, 1980), which since its early development has continued to undergo re-evaluation of its factor structure and validity (Green & Harvey, 1983; Wilczenski, 1992), it is anticipated that the SACIE-R scale will similarly be exposed to further rigorous assessment to ensure it retains its currency and applicability across as broad a range of jurisdictions as possible. There are initial indications, however, of some limitations that should be investigated further by researchers using the instrument. As noted, the percentage of variance explained in the final scale of less than 50% should be further scrutinized, along with the internal reliability of the attitudes and concerns subscales which fall slightly below the ideal.

In conclusion, there appears to be adequate evidence to suggest that this refined SACIE-R scale currently possesses sufficient strength to justify its use in identifying changes in pre-service teachers' dispositions towards inclusion, their sentiments about engaging with people with a disability, their attitudes towards accepting learners with different needs in regular classrooms, and their concerns about implementing inclusive practices.

## References

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41–56. Retrieved from [http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/IJWSIndex.html](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html)
- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 277–293. doi:10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Bailey, J. (2004). The validation of a scale to measure school principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39, 76–87. doi:10.1080/00050060410001660371
- Berryman, J. D., & Neal, W. R. Jr. (1980). The cross validation of the attitudes toward mainstreaming scale (ATMS). *Educational & Psychological Measurement*, 40, 469–474. doi:10.1177/001316448004000227
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Calgary Board of Health. (2008). *Healthy diverse populations*. Retrieved from [http://www.crhahealth.ab.ca/programs/diversity/diversity\\_resources/definitions/definitions\\_main.htm](http://www.crhahealth.ab.ca/programs/diversity/diversity_resources/definitions/definitions_main.htm)
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379. doi:10.1080/13668250310001616407
- Cattell, R. B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. In R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 131–206). Chicago, IL: Rand McNally.
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators, The 1<sup>st</sup> International conference on Educational Reform, Mahasarakham University, Thailand. Retrieved from <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.pdf>
- Chong, S., Forlin, C., & Au, M. L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. doi:10.1080/13598660701268585
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in scale development. *Journal of*

- Psychological Assessment*, 7(3), 309–319. doi:10.1037/1040-3590.7.3.309
- Cliff, N. (1988). The eigenvalue-greater-than-one rules and reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276–279. doi:10.1037/0033-2909.103.2.276
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. doi:10.1007/BF02310555
- DeLuke, S. (2000). A model for merging programs in special education and elementary education: The inclusive education teacher preparation program at the College of Saint Rose. In L. Sherry & F. Spooner (Eds.), *Unified teacher preparation programs for general and special educators*. Reston, VA: National Council for Exceptional Children.
- Department for Education. (2001). *Special educational needs code of practice*. Department for Education: United Kingdom.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in ‘school for all’. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533–534. doi:10.1016/j.tate.2009.02.004
- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in Asia: What about teacher education? In C. Forlin & M. G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion & teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 61–73). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C. (2010a). Re-framing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3–10). Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Pre-service teachers’ discomfort levels toward people with disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32–38.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. doi:10.1080/13603110701365356
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affectiveness domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Gause, C. P. (2011). *Diversity, equity, and inclusive education: A voice from the margins*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25, 186–192. Retrieved from mpdev.marketingpower.com
- Gething, L. (1991). *The interaction with disabled persons scale: Manual and kit*. Sydney: University of Sydney.
- Gething, L. (1994). The interaction with disabled persons scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 23–42.
- Government of the United States of America. (2001). *No child left behind act*. United States Government: Washington, DC.
- Green, K., & Harvey, D. (1983). Cross-cultural validation of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational & Psychological Measurement*, 43, 1255–1261. doi:10.1177/001316448304300437
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. L., & Anderson. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion. *Remedial & Special Education*, 31(1), 24–33. doi:10.1177/0741932508324397
- Hattie, J. (1985). Methodological review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, 9, 139–164. doi:10.1177/014662168500900204
- Haynes, S., Nelson, N. K., & Blaine, D. (1999). Psychometric issues in assessment research. In P. C. Kendall, J. N. Butcher, & G. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 125–154). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Henson, R. K., & Roberts, K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393–416. doi:10.1177/0013164405282485

- Jordan, A. (2007). *Introduction to inclusive education*. Mississauga, ON: Wiley & Sons.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535–542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Lautenschlager, G. J. (1989). A comparison of alternatives to conducting Monte Carlo analyses for determining parallel analysis criteria. *Multivariate Behavioural Research, 24*(3), 365–395. doi:10.1207/s15327906mbr2403\_6
- Loreman, T. (2009, spring). Straight talk about inclusive education. *The Cass Connection, 43*–47.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada, 17*(1), 85–106. Retrieved from <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/eei>
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(2), 150–159. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly, 27*(4). Retrieved from <http://www.dsds.org/article/view/53/53>
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richards, H., Brown, A., & Forde, T. (2006). Practitioner brief. *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy*. AZ: National Center for Culturally Responsive Educational Systems (NCCRESt), Arizona State University.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*(3), 188–198. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment, 8*, 350–353. doi:10.1037/1040-3590.8.4.350
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability, 5*(1), 2–14. Retrieved from <http://www.dinf.ne.jp/doc/english/asia/resource/z00ap/vol5no1/measure.html>
- Sharma, U., Ee, J., & Desai, I. (2003). A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education. *Teaching and Learning, 24*(2), 207–217. Retrieved from <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/322/1/TL-24-2-207.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–785. doi:10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education, 21*(2), 80–93. Retrieved from <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education, 25*(4), 543–550. doi:10.1016/j.tate.2009.02.001
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education, 130*(1), 53–56.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215–229. doi:10.1080/08856250500298012
- UNESCO. (1990, March). *World declaration on education for all: Meeting basic learning needs*. Paper presented at the World Conference on Education for All, Jomtein, Thailand. Abstract retrieved from <http://www.un-documents.net/jomtien.htm>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the world conference on special needs education: access and equity. Paris: Author.
- UNESCO. (2000, April). *Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments*. Paper presented at the World Education Forum, Dakar, Senegal.
- United Nation. (2006). Convention on the right of persons with disabilities. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

United States Department of Education. (2004). *Individuals with Disabilities Improvement Act*. United States Government: Washington, DC.

Voltz, D. L., & Collins, L. (2010). Leaders licensure consortium contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the interstate school. *Teacher Education and Special Education*. doi:10.1177/0888406409356676

Wilczenski, F. L. (1992). Reevaluating the factor structure of the attitudes toward mainstreaming scale. *Educational & Psychological Measurement*, 52, 499–504. doi:10.1177/0013164492052002026

Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education pre-service teachers. *Education Research Quarterly*, 17(1), 5–17.

Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. doi:10.1080/01443410802708895

### Authors' Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Professor Chris Forlin, Dept. Special Education & Counselling, D2-2F-14, Hong Kong Institute of Education, 10, Lo Ping Road, Tai Po, NT, Hong Kong. Email: cforlin@ied.edu.hk

The authors wish to acknowledge the contribution of Paul M. Ajuwon of Missouri State University and Elga Andriana of Monash University for providing some of the data for the development process.

## Appendix

### The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)

In order to be able to track pre and post data please include your student number. This will not be used to identify individuals.

Student ID: \_\_\_\_\_ Pre-Test \_\_\_\_\_ Post-Test \_\_\_\_\_

*Please ✓ on the line as appropriate.*

A. I am teaching / training to teach in:

- |                             |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Early Childhood _____    | 3. Secondary _____         |
| 2. Primary/Elementary _____ | 4. Special Education _____ |

B. I am: 1. Male \_\_\_\_\_ 2. Female \_\_\_\_\_

C. What is your age?

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. 25 years or below _____ | 3. 36-45 years _____       |
| 2. 26-35 years _____       | 4. 46 years or above _____ |

D. My highest level of education completed is:

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 1. Secondary School or its equivalent _____  | 3. Master's Degree _____       |
| 2. Bachelor's Degree or its equivalent _____ | 4. Other, please specify _____ |

E. I have had significant/considerable interactions with a person with a disability:

1. Yes \_\_\_\_\_ 2. No \_\_\_\_\_

F. I have had the following level of training on educating students with disabilities:

1. None \_\_\_\_\_ 2. Some \_\_\_\_\_ 3. High (at least 40hrs) \_\_\_\_\_

G. My knowledge of the local legislation or policy as it pertains to children with disabilities is:

1. None \_\_\_\_\_ 2. Poor \_\_\_\_\_ 3. Average \_\_\_\_\_ 4. Good \_\_\_\_\_ 5. Very Good \_\_\_\_\_

H. My level of confidence in teaching students with disabilities is:

1. Very Low \_\_\_\_\_ 2. Low \_\_\_\_\_ 3. Average \_\_\_\_\_ 4. High \_\_\_\_\_ 5. Very High \_\_\_\_\_

I. My level of experience teaching a student with a disability is:

1. Nil \_\_\_\_\_ 2. Some \_\_\_\_\_ 3. High (at least 30 full days) \_\_\_\_\_

The following statements pertain to inclusive education which involves students from a wide range of diverse backgrounds and abilities learning with their peers in regular schools that adapt and change the way they work in order to meet the needs of all.

Please circle the response which best applies to you.

<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
<b>Strongly Disagree</b>	<b>Disagree</b>	<b>Agree</b>	<b>Strongly Agree</b>

1	I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
2	I dread the thought that I could eventually end up with a disability.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
3	Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be in regular classes.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
4	I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
5	I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
6	Students who are inattentive should be in regular classes.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
7	I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
8	Students who require communicative technologies (e.g. Braille/sign language) should be in regular classes.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
9	I would feel terrible if I had a disability.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
10	I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
11	I am afraid to look directly at a person with a disability.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
12	Students who frequently fail exams should be in regular classes.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
13	I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
14	I am concerned that I do not have the knowledge and skills required to teach students with disabilities.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
15	Students who need an individualized academic program should be in regular classes.	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>

**THANK YOU FOR COMPLETING THIS QUESTIONNAIRE**



## Escala - *Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva*, Forlin *et al.*, 2011

Sou aluna na Escola Superior de Educação de João de Deus e estou a tirar o *Mestrado de Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor*.

Pretendo solicitar a sua colaboração para um trabalho académico que presentemente tenho em curso, no âmbito da dissertação: *Sentimentos, Atitudes e Preocupações dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula*.

Informamo-lo(a) de que não existem boas ou más respostas, apenas a sua opinião é para nós importante. Informamo-lo(a), ainda, de que lhe garantimos o total e completo anonimato. Obrigada pela sua colaboração!

Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção adequada da 1.<sup>a</sup> parte da escala (caracterização sociodemográfica) intitulada *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised* (SACIE-R), Forlin *et al.* (2011), traduzida e adaptada pela autora do estudo.

### A. Estou a lecionar o nível de ensino:

1. Pré-escolar \_\_\_\_\_ 2. Ensino Básico \_\_\_\_\_  
3. Ensino Secundário \_\_\_\_\_ 4. Educação Especial \_\_\_\_\_

### B. Género:

1. Masculino \_\_\_\_\_ 2. Feminino \_\_\_\_\_

### C. Idade:

1. 30 anos ou menos \_\_\_\_\_ 2. 31 - 40 anos \_\_\_\_\_ 3. 41 - 50 anos \_\_\_\_\_ 4. 51 ou mais anos \_\_\_\_\_

### D. As minhas habilitações literárias são:

1. Licenciatura \_\_\_\_\_ 2. Mestrado \_\_\_\_\_  
3. Doutoramento \_\_\_\_\_ 4. Outro, \_\_\_\_\_  
por favor especifique

### E. Estou a lecionar numa escola:

1. Pública \_\_\_\_\_ 2. Privada \_\_\_\_\_

### F. Tive interações significativas/consideráveis com uma pessoa com dificuldade(s) / NEE\*:

1. Sim \_\_\_\_\_ 2. Não \_\_\_\_\_

### G. Tive o seguinte nível de formação em relação à educação dos alunos com dificuldade(s) / NEE:

1. Baixo (< 50h) \_\_\_\_\_ 2. Médio (>=50 h a < 300h) \_\_\_\_\_  
3. Elevado (> 300 h) \_\_\_\_\_

### H. Os meus conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com dificuldade(s) / NEE são:

1. Muito Bom \_\_\_\_\_ 2. Bom \_\_\_\_\_ 3. Médio \_\_\_\_\_ 4. Fraco \_\_\_\_\_ 5. Nenhum \_\_\_\_\_

### I. O meu grau de confiança para ensinar alunos com dificuldade(s) / NEE é:

1. Muito Bom \_\_\_\_\_ 2. Bom \_\_\_\_\_ 3. Médio \_\_\_\_\_ 4. Fraco \_\_\_\_\_ 5. Nenhum \_\_\_\_\_

### J. O meu nível de experiência a ensinar alunos com dificuldade(s) / NEE é:

1. Baixo (< 1 ano) \_\_\_\_\_ 2. Médio (>= 1 ano a 3 anos) \_\_\_\_\_ 3. Elevado (> 3 anos) \_\_\_\_\_

**NOTA:** A palavra *disabilities*, que constava da escala original, foi traduzida por *dificuldade / NEE* por estar de acordo com a terminologia usada no contexto educativo português.

As seguintes afirmações, da 2.ª parte da Escala, relacionam-se com alguns dos sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores face à inclusão de alunos com dificuldades desenvolvimentais e intelectuais, com capacidades diferenciadas e de diversos meios socioculturais. Pretende-se analisar se os alunos com NEE, aprendendo com os seus pares em escolas regulares, influenciam os sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores no sentido de desenvolver uma escola inclusiva.

Por favor, faça um círculo (O) na resposta que se aplique melhor a si.

DT	D	C	CT
<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>

1	Preocupa-me que os alunos com dificuldade(s) / NEE não venham a ser aceites pelo resto da turma.	DT	D	C	CT
2	Afeta-me o facto de poder vir a sofrer alguma(s) dificuldade(s) / NEE.	DT	D	C	CT
3	Alunos com dificuldades em expressar oralmente os seus pensamentos Deveriam estar nas aulas do ensino regular.	DT	D	C	CT
4	Preocupa-me que venha a ter dificuldade em dar atenção necessária a todos os alunos numa sala de aula inclusiva.	DT	D	C	CT
5	Quando necessito estabelecer contactos com pessoas com dificuldade(s) / NEE termino-os o mais rápido possível.	DT	D	C	CT
6	Alunos desatentos deveriam estar nas aulas do ensino regular.	DT	D	C	CT
7	Preocupa-me que a minha carga de trabalho aumente, se tiver, nas minhas turmas, alunos com dificuldade(s) / NEE.	DT	D	C	CT
8	Alunos que necessitam de outros meios de comunicação (por exemplo, braille e Língua Gestual Portuguesa – LGP) deveriam estar nas aulas do ensino regular.	DT	D	C	CT
9	Sentir-me-ia muito mal se tivesse alguma(s) dificuldade(s) / NEE.	DT	D	C	CT
10	Preocupa-me que possa ficar mais stressado(a) se tiver alunos com dificuldade(s) / NEE na minha turma.	DT	D	C	CT
11	Afeta-me encarar uma pessoa com dificuldade(s) / NEE.	DT	D	C	CT
12	Alunos que frequentemente reprovam nos exames deveriam estar nas aulas do ensino regular.	DT	D	C	CT
13	Acho que é difícil superar o meu choque inicial quando lido pessoas com pessoas com dificuldade(s) física(s) grave(s) / NEE.	DT	D	C	CT
14	Preocupa-me que eu não possa ter os conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos com incapacidade(s) / NEE.	DT	D	C	CT
15	Alunos que precisam de um currículo individualizado deveriam estar nas aulas do ensino regular.	DT	D	C	CT

**OBRIGADA POR TER RESPONDIDO A ESTE QUESTIONÁRIO 😊**

**Sentimentos** (3questões); **Atitudes** (7questões); **Preocupações** (5 questões);