



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE - Tâmega Face à Inclusão de Alunos com Deficiência

**Isaura de Fátima Antunes
Pinheiro**

Março, 2001



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega Face à Inclusão de Alunos com Deficiência

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Duarte

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COM
VISTA À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DO DESPORTO, ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO EM ACTIVIDADE FÍSICA
ADAPTADA.

ISAURA PINHEIRO

MARÇO DE 2001

Agradecimentos

Um estudo desta natureza implica, apesar do seu carácter individual, a participação, colaboração e apoio, de um conjunto alargado de pessoas sem as quais seria impossível concretizar os objectivos propostos.

Por este facto, gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que contribuíram para a consecução deste projecto, de onde saliento:

➤ À Prof^a. Doutora Ana Maria Duarte, pela orientação fornecida, apoio prestado e voz amiga, sem os quais teria sido impossível a realização deste estudo;

➤ Aos meus pais e sogros, pelo incentivo e confiança depositada ao longo destes anos dedicados à escola e estudo, e todo o carinho nos momentos difíceis da vida;

➤ Ao Paulo, meu irmão, e ao Júlio meu cunhado, pelo apoio e incentivo prestado;

➤ Ao meu marido, parceiro de todas as aventuras;

➤ À minha filha, por todo o tempo em que não lhe pude prestar a atenção devida;

➤ Aos órgãos de gestão das escolas do CAE Tâmega, que autorizaram a realização da componente prática desta dissertação nos respectivos estabelecimentos de ensino;

➤ Aos profissionais que amavelmente preencheram o questionário, colaborando neste estudo;

➤ A todos os meus colegas de mestrado pela compreensão, apoio e amizade demonstrada durante estes anos de estudo.

Resumo

A legislação que regula a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, sofreu ao longo dos tempos transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspectiva de “escola para todos”. Mais do que ninguém os agentes de ensino, entre os quais os docentes, são os principais interessados neste processo.

Para tal será essencial conhecer as atitudes dos professores de Educação Física relativamente à inclusão e compará-la com a atitude dos docentes das restantes disciplinas, já que a atitude é passível de intervir e controlar o comportamento e acções, neste caso dos docentes.

O objectivo geral do estudo é procurar conhecer as atitudes dos professores que leccionam Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, e Educação Física, perante o factor inclusão, nas turmas regulares, de alunos com deficiência.

A amostra é constituída por quatrocentos e cinco professores de quatro disciplinas, do Centro da Área Educativa do Tâmega, que responderam a um questionário constituído por uma adaptação para a População Portuguesa (Serrano, 1998), da Escala de Atitudes de Sideridis e Chandler (1997), e denominada TIAQ “Teacher Integration Attitudes Questionnaire”.

Os procedimentos estatísticos utilizados foram a análise factorial, médias, desvios padrão e amplitudes. Para as comparações dos resultados foram utilizados os testes de Quiquadrado e Análise de Variância (ANOVA).

O índice de significância estatística aceite foi de 5%.

Deste estudo, podemos retirar como principais conclusões que: 1) as atitudes dos professores de Educação Física, face à inclusão de alunos com deficiência, são mais favoráveis do que as restantes; 2) a atitude dos professores é menos favorável face aos alunos com deficiência mental; 3) a atitude dos professores é mais favorável devido ao maior número de anos de trabalho com estes alunos; 4) esta atitude é mais favorável em virtude do maior número de alunos com que os professores trabalharam; 5) os docentes que sempre trabalharam com alunos com deficiência, em particular as professoras, e os que leccionam Educação Física e Língua Portuguesa, apresentam uma maior predisposição para frequentarem acções de formação.

Abstract

The legislation that regulates the students' inclusion with disabilities in regular schools, has suffered, through the times, transformations that led to a growing responsibility of those schools in the inclusion of those students in the perspective of "School for everybody". More than anyone else the teaching agents, including teachers, are the most interested in this process.

For that it will be essential to know the attitudes of the Physical Education teachers towards the inclusion and compare it with that of the teachers of the remaining disciplines, since this attitude will influence and control their behaviour and actions.

The main goal of the study is finding out the attitudes of Portuguese, Maths, Visual and Technological Education, and Physical Education teachers, about the inclusion, in regular classes, of students with disabilities

The sample is formed by four hundred and five teachers of four subjects, that answered a questionnaire, which is an adaptation of the Scale of Attitudes of Sideridis and Chandler (1997) for the Portuguese Population (Serrano, 1998), named TIAQ "Teacher Integration Attitudes Questionnaire".

The used statistical procedures were factor analysis, mean, standard deviations and range. For the comparisons of the results the tests of Chi-square and Analysis of Variance were used (ANOVA).

The accepted statistical level was of 5%.

In this study, we can reach the main conclusions that: 1) the attitudes of Physical Education teachers towards the inclusion of students with disabilities, are more favourable than those of the others; 2) the attitude of teachers is less positive towards students with mental disabilities; 3) the attitude of teachers becomes more favourable due to the years of work with these students; 4) this attitude becomes more favourable facing the number of students that the teachers have worked with; 5) the teachers that always worked with students with disabilities, in particular the female teachers, and the ones that teach Physical Education and Portuguese, presents a larger predisposition for frequent more seminars.

Índice

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Índice

Índice de Figuras

Índice de Quadros

Índice de Anexos

1	Introdução	11
2	Revisão da Literatura	16
2.1	Conceito de atitude.....	17
2.1.1	Atitude e outros conceitos.....	20
2.1.2	Como avaliar atitudes.....	23
2.1.3	Formação e Mudança de Atitudes.....	27
2.2	Ação Educativa de alunos com deficiência.....	33
2.2.1	Inclusão	39
2.3	Atitudes dos professores face a inclusão.....	43
2.4	Hipóteses do estudo	51
3	Metodologia	54
3.1	População do estudo.....	54
3.2	Caracterização da amostra	55
3.3	Variáveis	66
3.3.1	Variáveis dependentes.....	66
3.3.2	Variáveis independentes	67
3.4	Instrumento	68
3.5	Procedimentos	70
3.5.1	Procedimentos de Aplicação.....	70
3.5.2	Procedimentos Estatísticos.....	71
4	Apresentação dos Resultados.....	73

4.1	Características Psicométricas do Instrumento.....	73
4.1.1	Poder discriminativo	73
4.1.2	Análise factorial	74
4.1.3	Consistência interna	77
4.2	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e professores das diferentes disciplinas.....	78
4.2.1	Resultados da Escala Global	78
4.2.2	Resultados das Subescalas	80
4.3	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e sexo.....	85
4.4	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e grupos etários	87
4.5	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e tempo de serviço.....	87
4.6	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma delas.....	88
4.7	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e dos anos que os professores trabalharam com alunos das diferentes deficiências.....	95
4.8	Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e dos professores terem trabalhado e/ou continuarem a trabalhar com alunos com deficiência	101
4.9	- Apresentação dos resultados relativamente ao item 12- “Pretendo frequentar acções de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência” em função das variáveis independentes	107
5	Discussão dos Resultados	113
5.1	Discussão dos resultados das atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência	113
5.2	Discussão dos resultados das atitudes dos docentes nas diferentes dimensões face à inclusão de alunos com deficiência.....	120
5.3	Discussão dos resultados relativamente à pretensão para frequentar acções de formação em função das variáveis independentes	126
6	Conclusões	129
7	Recomendações e sugestões.....	133
7.1	Recomendações.....	133
7.2	Sugestões para futuros estudos	134
8	Bibliografia	135
9	Anexos	140

Índice de Figuras

Figura 1 - Diagrama com 3 estados equilibrados e 3 desequilibrados.....	29
Figura 2- Distribuição da amostra por sexo e disciplina.....	56
Figura 3 – Distribuição da amostra por grupo etário e disciplina.....	57
Figura 4 – Distribuição da amostra em função das habilitações académicas e de disciplina	58
Figura 5 - Distribuição da amostra em função do tempo de serviço e disciplina	59
Figura 6 – Distribuição por disciplina dos docentes que trabalham ou não com alunos com deficiência no presente ano lectivo.	60
Figura 7- Distribuição por disciplina dos docentes que trabalharam ou não com alunos com deficiência em anteriores anos lectivos.....	60
Figura 8 – Distribuição percentual dos alunos com que os professores trabalharam em função das diferentes deficiências.....	62
Figura 9 - Valores médios das subescalas , em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das deficiências.	94
Figura 10 – Valores médios das subescalas, em função do número de anos que os professores trabalharam com alunos de cada uma das deficiências.....	101
Figura 11 - Valores médios da Escala Global, em função de os professores terem trabalhado, e/ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência	102
Figura 12 - Razões pela qual os professores não trabalharam antes, ou trabalham actualmente com alunos com deficiência.....	106
Figura 13 – Formas de participação na aula	106

Índice de Quadros

Quadro 1 – Distribuição das características da amostra em função da disciplina	55
Quadro 2 – Distribuição por disciplina dos docentes que trabalharam (“Sim”) ou (“Não”) com alunos com deficiência em anos lectivos anteriores e no presente	61
Quadro 3 – Número de alunos com os quais os professores das diferentes disciplinas já trabalharam.	63
Quadro 4 – Anos de trabalho com alunos das diferentes deficiências em função da disciplina.....	65
Quadro 5 – Saturação Factorial dos itens (excepto o 12) da Escala Global para todas as deficiências.....	75
Quadro 6 – Distribuição dos itens que constituem o TIAQ em função das subescalas, nos diferentes estudos.....	76
Quadro 7 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global para os alunos de cada deficiência em função dos professores por disciplina e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).	79
Quadro 8 - Comparações entre a Escala de Atitudes dos professores de alunos com as diferentes deficiências (T teste).	80
Quadro 9 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Capacidades” em função dos alunos com as diferentes deficiências e docentes por disciplina e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).....	81
Quadro 10 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Benefícios” em função dos alunos com as diferentes deficiências e docentes por disciplina e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).....	82
Quadro 11 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Aceitação” em função dos alunos com as diferentes deficiências e docentes por disciplina e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).....	83
Quadro 12 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Apoios” em função dos alunos com as diferentes deficiências e docentes por disciplina e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).....	84
Quadro 13 - Comparações entre a as subescalas com todas as deficiências agrupadas (T teste).	85

Quadro 14 – Resultados do T Test da Escala Global para os alunos de cada deficiência em função do sexo dos professores e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).	86
Quadro 15 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global para os alunos de cada deficiência em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i> (Scheffe F Test).	89
Quadro 16 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Capacidades” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i>	90
Quadro 17 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Benefícios” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i>	91
Quadro 18 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Apoios” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i>	92
Quadro 19 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Aceitação” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i>	93
Quadro 20 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global em função do número de anos que os professores trabalharam com alunos de cada uma das diferentes deficiências e comparações à <i>posteriori</i>	95
Quadro 21 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Capacidades” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à <i>posteriori</i>	97
Quadro 22 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Benefícios” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à <i>posteriori</i>	98
Quadro 23 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Apoios” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à <i>posteriori</i>	99
Quadro 24 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Aceitação” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à <i>posteriori</i>	99

Quadro 25 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global em função de os professores terem trabalhado, e/ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência e comparações à <i>posteriori</i>	103
Quadro 26 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função dos professores por das disciplinas, grupos etários, tempo de serviço e sexo dos professores, com comparações à <i>posteriori</i>	108
Quadro 27 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função do número de alunos de cada uma das deficiências, com comparações à <i>posteriori</i>	109
Quadro 28 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função do número de anos de trabalho com cada uma das deficiências, com comparações à <i>posteriori</i> (Sheffe F Test).	111
Quadro 29 - Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função de os professores terem trabalhado e/ou trabalharem este ano com alunos com deficiência, com comparações à <i>posteriori</i>	112

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário apresentado aos professores.....	140
Anexo 2 - Pedido de autorização para o estudo nas Escolas do CAE-Tâmega	144
Anexo 3 – Resultados médios, desvios padrão e percentagens das respostas, dos professores de cada disciplina, aos itens que constituem o questionário	145
Anexo 4 – Saturação Factorial de todos os itens da Escala Global para todas as deficiências.	149
Anexo 5 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função do sexo dos professores.....	150
Anexo 6 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala de Atitudes para cada deficiência em função do grupo etário e comparações à posteriori (Scheffe F Test).	151
Anexo 7 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função dos grupos etários dos professores.....	152
Anexo 8 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala de Atitudes para cada deficiência em função do tempo de serviço e comparações à posteriori (Scheffe F Test).	154
Anexo 9 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função do tempo de serviço dos professores.....	155
Anexo 10 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função de os professores terem trabalhado, ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência.....	157

1 Introdução

A legislação que regula a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares sofreu ao longo dos tempos transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas pela inclusão destes alunos numa perspectiva de “escola para todos”, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um apresenta. Entenda-se por inclusão a colocação de alunos com deficiência em escolas regulares da sua área de residência em ambientes de sala de aula regulares com as crianças ditas "normais" tanto para os fins académicos como sociais, respeitando sempre as suas características com o fim de estas crianças poderem vir a receber uma educação apropriada.

Este processo é legislado na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto - Lei nº319/91, e pretende-se que o percurso escolar de uma criança com necessidades educativas especiais seja desenrolado, sempre que possível, na escola da sua área de residência, tendo por norma os princípios e valores da integração/inclusão .

Segundo Correia(1998), há pelo menos uma em cada dez crianças que durante o seu percurso escolar, necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades. Perante este facto temos que constatar que a inclusão é cada vez mais real nas escolas regulares e tem vindo a aumentar nos últimos anos. Talvez devido à legislação escolar ou devido a uma necessidade natural de ter estas crianças mais visíveis socialmente! Contudo, esta inclusão não deve ser a simples colocação física do aluno com necessidades educativas específicas nas classes regulares; daí que o processo de inclusão tem que ser consciente e baseado no factor sucesso para todos os alunos,

tanto por parte dos encarregados de educação, como dos docentes, funcionários e administradores escolares, etc..

Daí que seja necessário conhecer a inclusão , e toda a sua legislação de suporte e evolução temporal para permitir reajustamentos no processo de ensino/aprendizagem visando uma melhoria nos serviços prestados pelo sistema escolar.

Mais do que ninguém os agentes de ensino, entre os quais os docentes, são os principais interessados neste processo, dado que são aqueles que mais directamente trabalham com este tipo de alunos e situações. Estas transformações não podem ser apenas do âmbito arquitectónico, mas também do foro metodológico e formativo-académico.

Para tal será essencial conhecer as atitudes dos professores de Educação Física relativamente à inclusão e compará-la com a atitude dos docentes das restantes disciplinas, já que a atitude é passível de intervir e controlar o comportamento e acções, neste caso dos docentes!

O termo atitude é de difícil definição universal, mas é tanto usada pelo homem de rua no seu quotidiano como pelo investigador! Apesar da sua complexidade e da falta de consenso na sua definição todos os investigadores do campo da psicologia concordam com a sua importância. Neste estudo a definição mais aceite e adoptada é aquela que visualiza o conceito nas suas três vertentes: cognitiva, afectiva e comportamental. Este modelo tridimensional do conceito de atitude aborda a componente cognitiva como sendo as crenças, informações e cognições referentes a um objecto social; a afectiva diz respeito a sentimentos de aceitação e/ou rejeição e finalmente a comportamental como sendo a predisposição para a acção numa determinada direcção.

Este estudo é baseado em opiniões, sentimentos, vivências e acções experimentadas por docentes de diferentes disciplinas, perante a inclusão de alunos com deficiência. Daí a importância de conhecer quais são as atitudes dos professores perante a inclusão, já que esta está cada vez mais vinculada à realidade profissional dos nossos dias. É fulcral conhecer a predisposição com que os professores encaram a inclusão destas crianças nas turmas regulares, a sua percepção da sua formação académica e pessoal para os receber, se estes se sentem minimamente habilitados profissionalmente para lidar com esta situação e com os alunos com deficiência, se acreditam efectivamente na inclusão, se pretendem aumentar ou não os seus conhecimentos sobre esta problemática, etc.

Este estudo, integrado no Mestrado de Ciências do Desporto, da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, foi delimitado ao Centro de Área Educativa do Tâmega (zona interior do distrito do Porto) e terá como população-alvo os docentes de 32 escolas públicas do 2º Ciclo do Ensino Básico, procurando uma análise das suas atitudes face à integração.

O objectivo geral do estudo é procurar conhecer as atitudes dos professores que leccionam Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica, e Educação Física perante o factor inclusão nas turmas regulares de alunos com deficiência; sejam elas visuais, motoras, auditivas ou mentais.

E como a inclusão é um facto consumado é conveniente investigar qual é a atitude dos professores, já que estas são importantes no processo educativo, visto que estas reflectem-se no comportamento.

Para este efeito utilizámos uma amostra constituída pelos professores que se encontram a leccionar na zona interior do distrito do Porto e a nível do segundo Ciclo

do Ensino Básico. Isto porque esta zona é aquela em que me encontro presentemente a trabalhar e à qual estou afectada profissionalmente.

Relativamente ao grau de ensino (2º ciclo), isto é 5.º e 6.º anos de escolaridade porque são os níveis de ensino em que exerço a minha profissão mas igualmente por ser normalmente o grau de ensino em que a frequência dos alunos com deficiência é maior. Até porque estes alunos chegam a este grau de ensino já com idades compreendidas entre os 11/12 anos e a escolaridade obrigatória termina aos 15 anos, ou o nono ano, no entanto muito poucos o completam!

Quanto à selecção das disciplinas e seus docentes, esta foi baseada em diversas razões. Educação Física, além de ser a disciplina que lecciono, é igualmente a disciplina de âmbito de trabalho justificada desde logo pela necessidade de aprofundamento de conhecimentos. Além disso, é uma disciplina de agrado da maioria dos alunos, que está repleta de situações de jogo e animação. É, igualmente, fundamental para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais estritamente relacionadas com as necessidades motoras essenciais para as actividades da vida diária. Esta disciplina no novo modelo educativo adquiriu um carácter fundamental e obrigatório conjuntamente com a Matemática e a Língua Portuguesa.

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidas pelo facto de serem essenciais para todas as aprendizagens e consequente necessidade para o sucesso pessoal, pois o saber comunicar escrita e verbalmente, como o saber contar serão sempre conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Além disso, as próprias políticas educativas estão a trabalhar também nesse aspecto já que estas duas disciplinas, apesar de terem um carácter obrigatório, estão a aumentar em termos de importância na progressão académica de qualquer aluno!

E finalmente, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, porque esta apresenta um carácter essencial na aprendizagem destes alunos, dado que estes apresentam algumas dificuldades no âmbito coordenativo e na motricidade fina sendo também uma disciplina pelo qual estas crianças sentem uma grande apetência.

Como objectivos específicos podemos apontar:

- Identificar as atitudes dos professores de Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Visual e Tecnológica em relação à inclusão de alunos com deficiência e compará-las;
- Identificar se existem diferenças nas atitudes dos professores face à inclusão em função das deficiências a analisar (deficiência visual, auditiva, motora, mental);
- Verificar as relações existentes em função das variáveis idade, sexo, tempo de serviço e habilitação académica com as atitudes dos professores face à inclusão;
- Verificar se existem diferenças de atitudes entre professores que já leccionaram a alunos com deficiência com aqueles que nunca o fizeram;
- Identificar as atitudes dos professores face aos apoios existentes para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência;
- Identificar as atitudes dos professores face às suas capacidades para lidar com as necessidades educativas de alunos com deficiência;
- Identificar as atitudes, auto - percebidas pelos professores quanto à aceitação de alunos com deficiência pelos seus colegas não deficientes;
- Identificar as atitudes dos professores relativamente aos benefícios de ordem social proporcionados pela inclusão escolar de alunos com deficiência;

2 Revisão da Literatura

“Qualquer tentativa sistemática para chegar a uma compreensão básica do comportamento humano tem mais tarde ou mais cedo, de tratar da influência dos factores sociais” (Kendler, 1968, p. 117). Todas as pessoas sofrem influências dos ambientes sociais, o seu comportamento em variadas situações relaciona-se com as características da sua sociedade.

Assim sendo, desde cedo alguns psicólogos tomaram consciência de que a ciência estava, e necessitava de estar, mais aderente à vida real. Para Klimberg (1967), a Psicologia Social pode ser definida “como o estudo das actividades do indivíduo enquanto influenciado por outros indivíduos”, de acordo com Reuchlin e Huteau (1973, p. 135).

A Psicologia Social tem por objecto o comportamento social, ou seja, conforme propôs Gordon Allport, “os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos enquanto moldados pela presença real, imaginada ou implícita dos outros” (Jesuino, 1994, p. 168). Então, o comportamento é tão importante e significativo para o próprio indivíduo como para os outros.

Ao longo do historial da Psicologia Social o conceito e respectivas tentativas de uma definição de atitude ocuparam uma posição primordial na explicação do comportamento! A dificuldade em estabelecer uma definição única sobre atitude levou a que vários psicólogos fizessem algumas análises sobre o seu significado.

2.1 *Conceito de atitude*

A abordagem e estudo das atitudes ocupa uma posição central na Psicologia Social. Diariamente, gente comum usa o conceito de atitude aproximadamente da mesma maneira que os psicólogos sociais; no entanto apercebidos de diferentes formas.

É através delas que nos relacionámos com os outros e os objectos, dado que nos permitem manifestar reacções avaliativas do género “bom - mau”. Sendo assim, todos nós temos uma noção, mesmo que ténue, do conceito em estudo. Apesar de muitas pesquisas sobre atitudes no campo das ciências sociais, este construto hipotético tem tido mais significado na Psicologia Social.

Eagly & Chaiken (1993), citando Allport (1935), referenciam o facto do conceito de atitude ser provavelmente o mais distinto e indispensável da Psicologia Social Americana, daquela época. Poucas serão talvez as afirmações que são válidas por um período tão longo, visto que este conceito ainda hoje se apresenta pertinente, não se verificando universalidade na sua definição! No entanto, o estudo das atitudes é relevante porque ao termos conhecimento daquilo que uma pessoa fará ou dirá em determinadas situações, do que gostará ou não, de como se comportará face aos outros e mesmo face a si próprio em relação ao meio físico e cultural em que vive; podemos inferir o comportamento desse mesmo indivíduo perante um objecto social. E de acordo com Lima (1993), as atitudes são inferidas e não directamente observadas, mas que, por outro lado, se pressupõe que têm ligação com os comportamentos.

Ainda segundo Trindade (1996), ao citar diversos autores (LaPiere, 1934; Katz & Stotland, 1959), se é verdade que as atitudes nem sempre se manifestam em comportamentos, como provam algumas investigações empíricas, é porém amplamente

verificado que os comportamentos radicam em atitudes (Allport, 1935; Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957).

Ao nível da conceptualização, as atitudes têm se mostrado de difícil conhecimento e ainda hoje não se encontrou um consenso entre os especialistas acerca da sua possível definição! Tendo surgido como objecto importante da Psicologia Social, sofreu o choque provocado pelas diversas correntes de pensamento que percorreram e ainda percorrem esta ciência, recebendo influências que vão desde o behaviorismo até ao cognitivismo. Vamos então conhecer um pouco a sua evolução, em termos de definição, para que possamos melhor entender este conceito tão comumente utilizado.

Para Thomas & Alaphilippe (1993), o termo atitude aparece no vocabulário científico no início da Psicologia Experimental, em escritos dos fundadores da escola de Wüzbourg e em particular nos trabalhos de Oswald Külpe no início de século vinte. As suas experiências tiveram e trouxeram um grande significado teórico, visto que estas mostraram que perante o mesmo estímulo o sujeito responde de forma diferente perante orientação da sua percepção. E para esclarecer esta situação (de relação flutuante entre estímulo e resposta), foi introduzida uma variável, a atitude. Mas para além de uma variável (independente ou intermédia) , esta é um campo de observação como é o facto da sua origem, formação e mudança. Daí as suas várias definições!

Para Ajzen (1988), “a atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”, segundo Lima (1993, p. 168). Este autor realça o carácter avaliativo-afectivo, isto é, traduzem sempre uma posição pessoal face a um determinado objecto social. Reforça ainda os propósitos já apresentados por Kerlinger (1984) e citados por Duran & Beconã (1986, p. 18) em que o primeiro defendia que “estas representam as respostas emocionais,

motivacionais e cognitivas das pessoas em relação a “objectos” sociais do meio ambiente e a sua predisposição para actuar sobre aqueles objectos sociais”.

Mais recentemente Eagly & Chaiken (1993, p. 1) afirmam que a “atitude é uma tendência psicológica que é expressa pela avaliação de uma entidade particular com algum grau favorável ou desfavorável”. Aqui o aspecto fulcral é a sua noção de capacidade de resposta a algo, e que as respostas podem ter diferentes categorias.

Todos concordam com a importância do termo a atitude no campo da psicologia Social no entanto o consenso já não se verifica em relação à sua definição.

Alguns autores, como Rodrigues (1972 , p. 343) , exaltam a componente afectiva da atitude ao afirmar que esta demonstra " ... um sentimento pró ou contra um objecto social, sendo que este pode ser uma pessoa , um acontecimento social ou qualquer produto da actividade humana ". Outros, por sua vez abordam mais o conceito através do seu carácter avaliativo , como Lamberth (1980 , p. 184) , onde este termo é visto como " uma resposta de carácter avaliativo relativamente estável face a um objecto que tem componentes cognitivas, afectivas e provavelmente comportamentais".

Mas segundo Serrano (1998 , p. 10) “a perspectiva mais defendida e citada de análise do termo, tem como base um modelo das três componentes “. Assim sendo, o termo é considerado numa visão multidimensional! A componente cognitiva refere-se a crenças, informações e cognições em relação a um objecto social . As emoções, os afectos e sentimentos de aceitação e rejeição fazem parte da dimensão afectiva da atitude. Finalmente, a componente comportamental, fundamentada pela predisposição para actuar de uma determinada forma.

Neste estudo, vamos abordar o conceito de atitude segundo o modelo tridimensional , dado que os sujeitos questionados expressarão as suas cognições

perante um objecto social (inclusão), assim como, os seus receios e preconceitos talvez indiquem sugestões para futuras acções de intervenção. No fundo, talvez esta forma de abordar o conceito seja a mais completa dado que tenta enfatizar todas as suas características.

2.1.1 Atitude e outros conceitos

Para uma melhor compreensão deste termo tão complexo, é conveniente diferenciá-lo de outros conceitos, que por vezes podem ser confundidos, devido às suas semelhanças com as atitudes.

Assim, começamos por analisar o conceito de crença, que para o senso comum aparece como sendo fé, opinião, algo em que se crê com convicção! Estas estão sempre relacionadas a um objecto, tal como as atitudes, no entanto sem o seu carácter avaliativo mas mesmo assim são o seu suporte.

Por crença entende-se a informação de que uma pessoa dispõe acerca do objecto, face à qual se pode sempre associar uma probabilidade de veracidade (Lima, 1993). E como exemplos podemos apresentar frases como as seguintes: “o tabaco provoca cancro”, “a informática é fundamental na formação académica”, etc. É através destas que as atitudes são suportadas, dado que é com as primeiras que obtemos conhecimentos, informações que defendem e ajudam a organização de toda a nossa postura atitudinal.

A ideologia é já um sistema estruturado e estável de crenças e atitudes. Este conceito encontra-se já a um nível mais elevado de abstracção.

Outro tipo de cognição limítrofe das atitudes é o conceito de valor. Como afirma Lima (1993, p. 171), “...enquanto as atitudes se dirigem a um objecto, os valores são

mais gerais e abstractos , transcendendo objectos e situações, e têm um carácter normativo, que falta às atitudes”. Este conceito é mais global e esta sua natureza faz com que sejam poucos enquanto que as atitudes podem ser muitas, são orientadores e influenciam as atitudes. Os valores constituem uma avaliação, são critérios normativos da acção.

Comparemos agora personalidade com atitude, e a grande diferença entre estes dois conceitos é o facto de a atitude ter sempre uma componente avaliativa, caso que não acontece obrigatoriamente com a personalidade. Apesar de estes dois conceitos serem estáveis, é mais fácil modificar atitudes do que características da personalidade, visto que as atitudes estão mais sujeitas à experiência de vida do indivíduo.

Por último, no que toca à relação entre atitude e comportamento, a regra básica é que atitudes positivas predispõe a comportamentos favoráveis em relação ao objecto; enquanto que as negativas conduzem a comportamentos desfavoráveis. No entanto, investigações empreendidas nem sempre confirmaram tais pensamentos.

Desde cedo os especialistas procuraram estabelecer e avaliar a possível relação entre as respostas verbais e as acções de um sujeito, daí que podemos questionar se realmente se pode prever o comportamento de um indivíduo se conhecermos as suas atitudes?! E parafraseando Thomas & Alaphilippe (1993), a primeira investigação foi a de LaPiere (1934) que colocou em evidência a questão do poder preditivo das atitudes. Neste período nos Estados Unidos da América existia um profundo sentimento racista em relação aos chineses. Durante 3 meses o cientista viajou pelo país fazendo-se acompanhar pelos seus 2 amigos asiáticos, frequentando num total de duzentos hotéis, restaurantes e cafés. Após seis meses, LaPiere estabeleceu contactos por carta com os estabelecimentos visitados, onde questionou os gerentes sobre a hipótese de aceitarem clientes de raça chinesa.

Das 128 respostas obtidas, 91% delas tinham uma resposta negativa, tendo as restantes afirmando que dependia das circunstâncias. Assim LaPiere concluiu que afinal a atitude e comportamento são dois conceitos com uma relação muito baixa. Os resultados mostram que pode existir uma manifestação de tolerância ao nível do comportamento e ao mesmo tempo uma expressão de intolerância em termos atitudinais (Lima, 1993). Por isso os resultados foram tidos como reflexo de uma inconsistência entre atitude e comportamento.

Contudo existem algumas justificações para este acontecimento. Primeiro o facto de as respostas terem sido dadas por pessoas diferentes daquelas que receberam os chineses. Outra justificação é o facto de o casal se ter feito acompanhar pelo próprio cientista, e isto talvez influencia-se a aceitação. Por fim, o facto de se responder por escrito de forma negativa é muito mais fácil do que agir de forma negativa.

Se apresentarmos as atitudes como sendo uma disposição ou tendência para se comportar de uma forma geralmente favorável ou desfavorável perante o objecto da atitude, então, estas podem exprimir uma variedade de respostas (verbais ou não), como apresentam uma tendência pessoal. E segundo Manstead & Hewstone (1995) os indivíduos diferem no seu grau de envolvimento com uma atitude dada em relação a um objecto ou questão; e quando estes têm um elevado envolvimento, um indivíduo está mais motivado para pensar e mesmo até recolher informação sobre o tema.

Também é verdade que as atitudes formadas em experiências directas tendem em predizer acções específicas, concretas; mas é igualmente verdadeiro que atitudes baseadas em informações triviais vão ter pouco efeito sobre o comportamento. E como afirma Jesuíno (1994, p. 174) “procurar relacionar atitudes gerais com comportamentos específicos não é de forma alguma a estratégia mais adequada. As atitudes revelam-se, contudo, boas preditoras de intenções comportamentais específicas”.

A teoria de Fishbein & Ajzen (1975), *Theory of Reasoned Action*, tem como aspecto fulcral o facto da intenção em concretizar um comportamento específico ser determinada pela vontade de concretização, já que os seus autores consideram que qualquer comportamento é uma escolha, uma opção. Daí que o melhor preditor de comportamento será a intenção comportamental, e a atitude é um factor importante na decisão. Aqui manifesta-se a prevalência da componente volitiva.

Podemos dizer que as atitudes como construto hipotético no campo da Psicologia Social se tem mostrado instrumento de extremo uso na explicação e consequente predição do comportamento social humano. Mas apesar disso o comportamento humano é largamente direccionado por objectivos mesmo que estes estejam longínquos ou mesmo se servem para atingir mais do que um objectivo de uma só vez. Assim sendo, as atitudes exercem na realidade uma influência sobre o comportamento, que se pode alterar, “enviesar” conforme a situação apresentada.

Nesta investigação inferiremos as atitudes dos docentes de 4 grupos disciplinares distintos perante a inclusão nas escolas regulares de alunos com deficiência, através das opiniões manifestadas no preenchimento de um questionário! Aceitamos que as atitudes destes docentes estão fundamentadas em crenças e por este motivo são capazes de direccionar os comportamentos.

2.1.2 Como avaliar atitudes

O estudo das atitudes e sua avaliação é de extrema dificuldade, visto que estas se apresentam de forma latente, isto é, inferidas dado que as atitudes não são directamente observáveis.

Os cientistas têm reunido esforços no sentido de construir instrumentos que sejam fiáveis e ao mesmo tempo capazes de contornarem as dificuldades de avaliação. Esses instrumentos nomeiam-se escalas de atitudes e são a forma mais conhecida e utilizada para o estudo das mesmas.

Uma destas escalas é a de Thurstone (1928) que desenvolveu diversas técnicas para medir atitudes, mas a mais conhecida é a dos intervalos aparentemente iguais. Esta escala “caracteriza a atitude do sujeito através do seu posicionamento face a estímulos previamente cotados” (Lima, 1993, p.175). Thurstone começava por organizar um conjunto de frases que manifestassem, acerca de um objecto social, opiniões que iam do favorável ao desfavorável. De seguida estas eram entregues a um grupo de juizes, que deveriam esquecer a sua posição pessoal, e que seleccionavam as frases e as colocavam em categorias iguais entre si! As categorias são 11, e vão desde o mais favorável (categoria 11) à mais desfavorável (categoria 1), tendo uma posição neutra (categoria 6).

Ao sujeito era requerido que identificasse as frases ou itens que concordava. A escala dos valores médios ou medianos das afirmações com as quais cada inquirido concordava serve como índice da atitude do mesmo.

Apesar de muito popular, esta escala na altura apresenta algumas desvantagens. A primeira, é a delonga na construção da escala, uma outra, prende-se com a demonstração empírica da possibilidade de interferência das atitudes dos próprios juizes ao agruparem os itens.

Mais ou menos na mesma época outra técnica de escala foi apresentada por Likert (1932), sendo talvez a mais utilizada e é conhecida pelo método das classificações somadas ou escala cumulativa. Likert, por sua vez, elimina o uso de juizes centrado todo o processo nos indivíduos que são submetidos ao teste. Este teste

foi elaborado pelo investigador, com atitudes consideradas pelo próprio que vão desde o claramente favorável ao claramente desfavorável, evitando assim posições neutras.

Os questionados têm que indicar na escala de cinco itens a sua posição em relação ao objecto de estudo. É importante frisar que é possível utilizar mais ou menos graus do que os referidos na escala. De seguida, as respostas dadas são reunidas para criar um somatório total que representará a atitude manifestada pelo sujeito. Por fim, realiza-se uma análise factorial, para determinar os itens que mais se correlacionam com os valores de todos os restantes itens. E os itens que têm uma correlação pobre com o total do somatório são eliminadas e os restantes são utilizados para produzir um índice das atitudes (Manstead & Hewstone, 1995).

Sendo mais económico de construir e mais rápido de aplicar, este tipo de escala tornou-se muito mais popular na avaliação das atitudes, apesar de não garantir à partida a medição numa escala intervalar (Lima, 1993).

A principal desvantagem da escala de Likert é que o valor exacto das medições resultantes da escala de valores é desconhecido (Eagly & Chaiken, 1993); no entanto é prática e económica.

Segunda as mesmas autoras, os Diferenciadores Semânticos de Osgood, Suci & Tanenbaum (1957), são a mais popular forma de avaliar atitudes na pesquisa actual. Este método consiste numa escala de vários adjectivos bipolares (ex.: bonito/feio; limpo/sujo), onde os sujeitos se colocam numa posição da escala bipolar de sete pontos seleccionada por si.

A principal vantagem da técnica do diferenciador semântico é o facto de o mesmo conjunto de adjectivos servir para avaliar qualquer objecto de atitude. Por outro lado transfere para as atitudes a característica da unidimensionalidade, pressupondo assim, que a posição do sujeito é contínua.

Guttman em 1944, apresentou um método de escalogramas ou escalas cumulativas. Quando um indivíduo responde favoravelmente a qualquer das perguntas, responderá também favoravelmente a todos os itens a que mais vulgarmente se dá uma resposta favorável. É um método com um conteúdo muito repetitivo mas ao mesmo tempo garante a unidimensionalidade da escala. Um outro método análogo ao anterior é a escala de distância social de Bogardus.

Uma forma indirecta de medir as atitudes são as medidas corporais. Estas medidas são todos aqueles indícios manifestados pelo corpo humano para além da expressão oral. Estes indícios vão desde o corar, o palpitar do coração o suor das mãos e rosto. Podemos separar estas respostas em secções; respostas naturais escondidas (resposta da pele e da pupila), respostas naturais manifestas (postura e/ou expressão do rosto), falsas respostas fisiológicas – *Bogus pipeline* – e respostas fisiológicas. Neste último tenta-se convencer o indivíduo de que a máquina tem sempre razão e que também mede a veracidade das respostas apresentadas.

Este campo de investigação é muito interessante no entanto são muito dispendiosas e pouco produtivas; este facto fica a dever-se à complexa tarefa de interpretar genericamente as respostas psicofisiológicas dos sujeitos.

Neste estudo, as atitudes manifestadas pelos sujeitos serão avaliadas com base na escala de Likert. Quanto a nós a escolha e a utilização deste método deve-se às vantagens apresentadas já que é de fácil aplicação e codificação.

2.1.3 Formação e Mudança de Atitudes

A distinção entre a formação de atitudes e a sua mudança é quase que imperceptível, porque se um sujeito muda as suas atitudes, poder-se-á dizer que está a formar novas atitudes.

No entanto as atitudes são íntimas, são conceitos pessoais que distinguem de certa forma um sujeito; mas ainda não se pode afirmar verdadeiramente se têm tanto de inato como de adquirido. Apesar do facto de termos certas capacidades, estas influenciam todo o nosso processo de aprendizagem.

Uma das teorias que tentam explicar a formação das atitudes baseia-se no princípio de que quando o objecto de uma situação é experimentado com sucesso é transmitido uma atitude positiva, e vice-versa. Este princípio situa-se na teoria no Condicionamento Clássico das Atitudes. Esta tem sido investigada por vários pesquisadores, entre eles Staats & Staats (1958); estes apresentam duas listas de palavras, uma apresentada verbalmente e outra visualmente. A lista apresentada visualmente continha seis nomes de nacionalidades; a lista apresentável oralmente continha palavras com conotações positivas, negativas e neutras.

Ao cruzar as duas listas nas sessões, algumas nacionalidades foram sempre emparelhadas com palavras neutras, mas duas delas foram alternadamente emparelhadas com palavras positivas e negativas. Este processo repetiu-se várias vezes, e como resultado manifestou-se que os indivíduos mantinham atitudes positivas em relação aos países que tinham sido conotados com palavras igualmente positivas e vice-versa. Isto prova que provavelmente poderemos adquirir atitudes por condicionamento clássico (Manstad & Hewstone, 1995).

No mesmo seguimento teórico aparece a teoria do Condicionamento Experimental. Com este tipo de condicionamento, ao contrário do condicionamento

clássico, o organismo é o primeiro a dar uma resposta. "Nesta teoria, a frequência com que uma resposta específica aparece aumenta porque é seguida de consequências positivas ou diminui se é acompanhado de consequências negativas". (Stroebe & Jonas, 1996, p. 244). A resposta que vai ser condicionada tem que fazer parte do repertório no comportamento do organismo.

Existem algumas das evidências para se poder dizer que as atitudes podem ser formadas por condicionamento clássico e instrumental, no entanto ainda existem muitas relações que estão por esclarecer e explicações por dar.

Com o início dos anos 60 e 70, a linha teórica Cognitivista começou cada vez mais de tomar o domínio da pesquisa no campo da alteração das atitudes, tentando chegar mais longe que as anteriores.

Segundo a Hollander (1976), a primeira formulação teórica a aparecer foi a de Heider (1946, 1958), nomeada de Teoria do Equilíbrio.

Essa teoria evidencia as valências positivas e negativas das atitudes em relação a um objecto ou pessoa. Este investigador afirma que um indivíduo caminha sempre para um estado de equilíbrio, e quando tal não acontece podem existir mudanças de atitude de forma a se estabelecer novamente o equilíbrio.

Heider apresenta a sua teoria em forma de triângulos, onde encontramos três conceitos básicos: o indivíduo, aquele que constrói e age no ambiente (com a representação gráfica de P); a entidade, é a pessoa ou objecto físico ou social existente no meio (O se for pessoa e X se for objecto); e finalmente é o de relação, sentimento positivo ou negativo que une duas pessoas ou uma a uma objecto (+, sentimento positivo, ou - se for sentimento negativo) (Lima, 1993).

Aqui é colocado em evidência dois tipos de relações, a positiva e a negativa, pouco se sabendo sobre o seu grau de relação. Para se determinar se o sistema está

equilibrado ou não realiza-se uma multiplicação entre os sinais das relações e conforme o resultado o estado é equilibrado ou desequilibrado.

Na Figura 1 podemos observar tríades equilibradas (3) e não equilibradas.

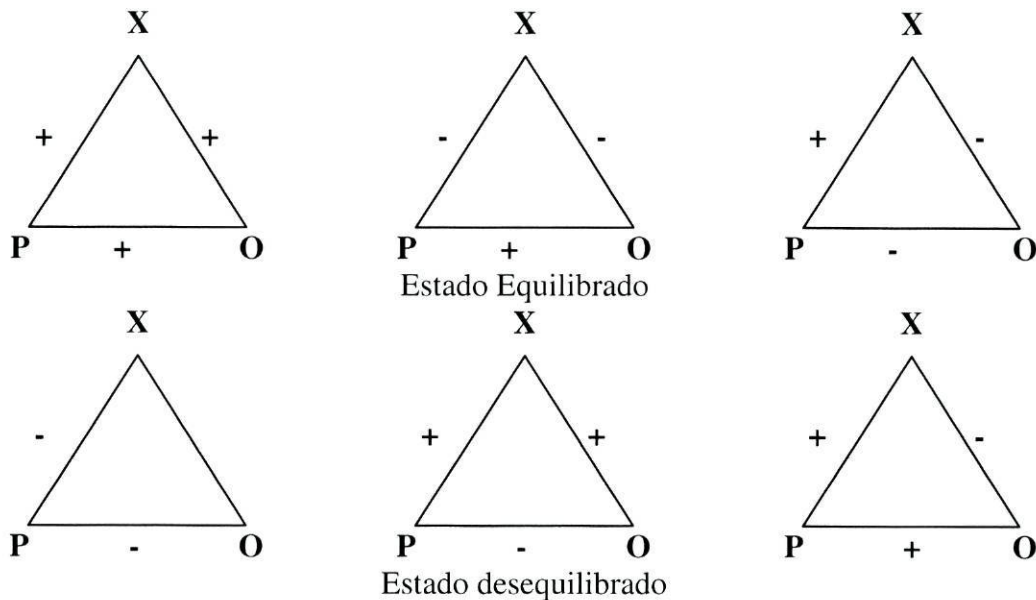


Figura 1 - Diagrama com 3 estados equilibrados e 3 desequilibrados

Adaptado de Edwin P. Hollander (1976, "Principles and Methods of Social Psychology", 3rd Edition, p. 172)

Assim sendo, um modelo P/O/X de Heider está em equilíbrio quando não existem sinais negativos ou então dois sinais negativos. Também muito parecida com esta é a teoria de Osgood e Tannenbaum (1955), que lida com pares de atitudes onde uma tem sinal positivo e a outra um sinal negativo.

Posteriormente, "princípio da redução da dissonância cognitiva foi definido por Festinger (1957) para explicar a necessidade que existe em todos os indivíduos de encontrarem consonância entre as diversas cognições que têm a respeito de um mesmo objecto" (Lima, 1993, p.189). Esta teoria veio ajudar um pouco mais a clarificar a problemática da valência das atitudes e da sua alteração, e parte do princípio que entre dois elementos podem existir três tipos de relações: consonância, dissonância ou serem

irrelevantes entre si. A principal noção nesta construção teórica é a de que as atitudes existem numa estrutura psicológica organizada.

Quando um indivíduo escolhe um entre dois caminhos alternativos de acção, já dispõe previamente de alguma informação que vai ajudar a justificar e a apoiar o caminho escolhido, isto é, está em consonância. Mas quando duas cognições se contradizem estamos a visionar uma situação clara de dissonância cognitiva. Como este estado em muito desagradável para um indivíduo, este tem duas possíveis resoluções para o ultrapassar: reduzir a importância de um dos elementos ou então aumentar o número de elementos consonantes com as cognições já existentes (Stroebe & Jonas, 1996). Uma relação dissonante existe entre duas atitudes quando uma implica o contrário da outra. Por exemplo, os portugueses sabem que o álcool pode provocar a morte no entanto continuam a ser grandes consumidores.

Partindo-se do princípio que os sujeitos procuram a consonância, as mudanças de atitudes são vistas como um resultado da tentativa de evitar a dissonância! Então, estas devem estar em consonância com o comportamento do sujeito e por aqui se pode observar que as atitudes auxiliam a estruturação da informação quotidiana, isto até porque as atitudes tem características avaliativas e afectivas.

Um outro aspecto relevante no esclarecimento das atitudes é o facto de estas serem susceptíveis de mudanças!

Como as atitudes são tidas como uma influência directa no comportamento, aqueles que têm um interesse em modificar os comportamentos dos outros, por razões políticas, comerciais ou mesmo de segurança e saúde pública, continuam a ser os melhores conhecedores da dinâmica da mudança de atitude. E isto verifica-se diariamente no rádio, televisão, jornais, etc..

McGuire (1968,1969, 1985) propôs que o impacto persuasivo de uma mensagem é o produto de pelo menos cinco passos: atenção, compreensão, aceitação, retenção e comportamento. Inicialmente os passos mais marcantes são a atenção (necessidade de a captar) e depois da compreensão que se traduz na acessibilidade da informação para o receptor. Passada a fase da recepção procura-se que um indivíduo aceite o conteúdo da informação e a retenha para que futuramente esta mesma informação tenha um impacto efectivo nas atitudes do indivíduo e consequentemente no seu comportamento (Stroebe, 1996).

Muitas vezes para atrair a atenção para o comunicador utilizam-se técnicas de marketing como a utilização de pessoas famosas em diversas campanhas, sejam políticas ou publicitárias!

Mas, mesmo respeitando toda a cadeia atrás referida, nem todos os indivíduos recebem a mensagem da mesma forma. São as diferenças individuais, como a inteligência que vão influenciar a recepção da mensagem. Então, é provável que o grau de inteligência está intimamente relacionada com a compreensão da mensagem, isto é, os indivíduos mais inteligentes a compreenderão melhor. No entanto, também podem ser mais críticos e daí que a inteligência esteja relacionada negativamente com a aceitação.

Stroebe (1996) ao citar Petty e Cacioppo (1986) salienta que a informação pode ser processada por duas vias: a central e a periférica. A primeira é utilizada quando os receptores dispõem tempo e esforço necessário numa avaliação crítica sobre o conteúdo da mensagem. A segunda acontece quando há pouco envolvimento com a mensagem por parte do indivíduo, sendo a sua aceitação baseada em outros factores como por exemplo o grau de atracção exercido pelo emissor.

Neste estudo acreditamos que as atitudes são um produto cognitivo mas igualmente afectivo e comportamental envolvendo numerosos factores. Qualquer atitude é uma resposta selectiva de valores e isso só é possível se a razão conhece, julga e aceita o valor. A formação das atitudes dos professores são provavelmente fruto de todo um processo de aprendizagem pessoal e académica, então consideramos fulcral e urgente saber quais são as suas atitudes perante a integração escolar de alunos com deficiência. E aceitando que as atitudes são passíveis de serem mudadas é então pertinente identificar quais os aspectos que mais influenciam algumas atitudes e assim procurar mudar os mesmos.

Neste primeiro ponto da revisão da literatura o seu principal objectivo foi tentar averiguar qual seria a definição ou definições existentes para o termo atitude ; no entanto a sua definição em termos universais torna-se difícil , devido à sua complexidade .

Atitude é um termo que é utilizado quotidianamente pelo cidadão comum como pelo pesquisador. E podem ter aspectos em comum estas duas utilizações; como por exemplo: o seu carácter afectivo.

Como este estudo se vai basear em opiniões transmitidas perante o preenchimento de um questionário, a definição mais adoptada será aquela que aborda o conceito - chave segundo três dimensões: a cognitiva, a afectiva e comportamental. Estas três dimensões interagem e assim o conceito é tido como uma visão multidimensional e assim sendo, muito mais completa dado que "circunda" o termo de uma forma mais global, no entanto talvez a vertente afectiva seja a mais marcante .

Também se averiguou a sua relação com outros conceitos como por exemplo: crença, ideologia, valor, personalidade e comportamento; aceitando que as suas atitudes

estão fundamentadas em crenças e por isso capazes de influenciar as direcções comportamentais. Bem como a sua formação e mudança! E partindo do princípio que as atitudes são passíveis de serem mudadas, este é talvez um campo por onde se deve enveredar aquando de uma mudança em termos legislativos e/ou estruturais. Então , sempre que se altere por exemplo uma política educativa , convém sempre tentar enveredar igualmente por uma estratégia de tentativa de mudança de atitude por parte dos agentes educativos , sejam eles professores , funcionários ou administradores escolares.

Finalmente , tentou-se identificar as possibilidades de avaliação das atitudes! Para tal, numa primeira análise histórica foram focadas as mais carismáticas, optando-se pela escala de Likert; visto que esta é de fácil aplicação e codificação, além de económica e rápida!

2.2 Acção Educativa de alunos com deficiência

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define o Ensino Básico (escolaridade obrigatória até ao 9º ano) como universal e obrigatório, garantindo o direito a uma justa e verdadeira igualdade de oportunidades no acesso e consequente sucesso escolar. Este direito, que está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, implica que seja garantido a todas as crianças, com ou sem deficiência, o acesso ao ensino e que, o Ensino Básico seja gratuito.

Se o ensino tem uma visão democrática, não se pode esquecer daqueles, que porventura, devido a uma diferença, se vêm forçados a frequentar um percurso educativo paralelo e segregado! E como se pode observar nas conclusões da Declaração

de Salamanca (1994), “por um tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/99, p. 2378).

A Lei 66/79, aprovada pela Assembleia da República, apresenta a Educação Especial como sendo “um conjunto de actividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico”. Este atendimento é acima de tudo um direito institucionalizado pela LBSE onde se lê que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Cap. 1, Art.º 2).

Se queremos realmente ter uma “escola para todos”, esta tem que ser efectivamente para todos; tendo um olhar particular para os mais vulneráveis e necessitados.

Esta questão da “escola para todos” advém de uma outra problemática, a exclusão social. E para obtermos um melhor conhecimento da Educação Especial e conseqüente inclusão temos que recuar no tempo, fazendo um breve levantamento histórico.

A educação dos alunos com deficiência tem passado por diversas fases, e de um modo geral as alterações que vão surgindo decorrem de um jogo de numerosos factores de ordem política, económica, social, judicial, científica e humanitária (Felgueiras, 1994). Dependendo depois da evolução nacional e internacional, da situação do país e das correntes mundiais; é que estas mudanças se tornam mais visíveis e objectivas.

Segundo Correia e Cabral (1999, p. 13) “todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao deficiente...”. Assim sendo, a sociedade em diferentes momentos e culturas foi tomando diversas atitudes perante a problemática da deficiência.

Na maioria das sociedades primitivas, o deficiente era visto com superstição e malignidade. Já nas civilizações clássicas como Atenas, Roma e Esparta, a história assinala verdadeiras políticas extremas da sua exclusão da sociedade: em Esparta, as crianças eram abandonadas nas montanhas e em Roma eram atiradas ao rio. A condenação à morte destas crianças era aceite de forma legal e natural pelos restantes elementos da sociedade.

Na Idade Média muitos dos indivíduos fisicamente e mentalmente diferentes, foram vítimas de maus tratos e execuções, dado que nesta época foi aceite uma relação de causalidade entre demonologia e anormalidade. No entanto, nos finais da Idade Média, através das ordens religiosas, foram-se criando asilos, hospitais e hospícios onde os deficientes eram recolhidos e assistidos basicamente em termos alimentares e vestuário. Na época, acreditava-se que tratando bem os deficientes, idosos e outros carenciados se obtinha um lugar celestial!

Com o Renascimento e a Industrialização, e a consequente falta de mão de obra, foi dado um grande impulso na formação e educação dos deficientes. Em 1749 Jacob Rodrigues Pereira demonstrou em Paris como se podia ensinar crianças com deficiência auditiva a ler e escrever.

É no preâmbulo do século XIX, com Itard e a sua tentativa científica para educar Victor (o selvagem de Avignon), que se pode marcar o início da Educação Especial propriamente dita. Abrem-se as primeiras residenciais, maioritariamente ligadas à Igreja e a iniciativas de caridade!

Nos finais do século XIX, a Educação Especial é um ensino ministrado em escolas especiais (normalmente em regime de internato e específicas por deficiência); embora já aparecessem defensores de um sistema alternativo, isto é, integrado.

Só com o aparecimento da Lei da Educação Obrigatória Para Todos, na primeira década do século XX, é que o problema da educação da criança com deficiência começa a ser verdadeiramente questionada. Mas, “ se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segrega-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais e, muitas vezes hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa" (Correia e Cabral, 1999, p. 14).

Mesmo quando as escolas regulares começam a aceitar uma certa responsabilidade na educação e formação destas crianças, permaneceu uma ideologia segregacionista. Estes alunos são rotulados e marginalizados, sendo colocados em classes especiais e por conseguinte tendo um contacto muito reduzido com os restantes alunos da escola; ou então, eram colocados na sala de aula regular não lhes sendo facultado qualquer tipo de acompanhamento diferenciado, estando assim destinados ao insucesso académico.

Estas classes especiais, e citando o Conselho Nacional de Educação (1999, p. 2378), "tratavam-se de um sistema educativo paralelo ao sistema educativo regular e com a marca estigmatizante, decorrendo em espaços segregados e com designação significativa: classes especiais". E ainda, segundo Sérgio Niza (1996, p. 141), "uma larga dependência da orientação médica dominou os processos de educação de uma parte dessas crianças rotuladas de deficientes, orientação que a própria Psicologia reforçou, e que deu origem à legitimação das práticas de exclusão que o sistema de educação veio realizando". Não há dúvida que os principais elementos de exclusão da escola regular são os alunos com incapacidades decorrentes de deficiências, quer orgânicas ou funcionais.

Como as duas guerras mundiais deixaram para trás muitos estropiados e perturbados mentais, as sociedades que foram atingidas obrigaram-se a olhar sobre si e sobre a sua actual situação! Durante os anos 60 com o aparecimento de movimentos a nível mundial em prol dos direitos civis, impregnados de conceitos de igualdade, liberdade e justiça que "a segregação até aí «inabalável», começa a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos, que põem em causa o sistema tradicional de Educação Especial, considerado como discricionário, antidemocrático e ilegal" (Felgueiras, 1994, p. 24).

É nesta época que se abandona o modelo médico - pedagógico e se adopta o modelo educacional. Esta ruptura leva ao aparecimento do conceito de Normalização! E pode-se afirmar que foi o primeiro passo a caminho da desinstitucionalização das pessoas com deficiência. Normalização não significa tornar "normal" o deficiente, mas sim criar-lhe condições de vida de modo que, tanto quanto possível, estas sejam semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade onde aquele está inserido, utilizando para o conseguir uma grande variedade de serviços existentes nessa mesma sociedade.

Esta nova perspectiva de ensino leva à exigência de grandes alterações em todo o sistema educativo e muito em particular nas atitudes, papéis e funções quer dos professores de apoio educativo como dos professores regulares. A Normalização passa a ser um objectivo e a Integração e Inclusão um meio para o alcançar, já que este conceito evoca a necessidade de inserir o indivíduo com deficiência em situações educativas normalizadas, através da sua integração.

Em Portugal a situação é um pouco diferente! Apesar de se sentir no país alguns reflexos da situação mundial em termos educativos, estes decorreram com uma

diferença de anos até que realmente se manifestassem efeitos na elaboração e construção das políticas educativas portuguesas.

Só nos anos 70 é que o Ministério da Educação tomou a seu cargo a Educação Especial, já que esta estava ligada a variadas instituições. Paradoxalmente, é nesta época que muitos pais e técnicos se insurgem demonstrando a ausência de respostas capazes para o atendimento aos seus filhos e alunos com deficiência!

As orientações do Ministério da Educação continuam a não ter uma clara definição relativamente às crianças e alunos com deficiência e nem tão pouco criam medidas que permitam encetar uma prática de Integração e Inclusão.

Em 1986 com a LBSE a Educação Especial "é definida como uma modalidade especial, integrada no sistema geral de educação, que deverá reger-se por «disposições especiais» sendo estas, ainda pouco explícitas " (Felgueiras, 1994, p. 26).

Somente na última década do século XX, é que a política educativa nacional se torna mais clara e determinante tendo em vista a responsabilização da escola regular face à educação destes alunos!

A Educação Especial no nosso país, à semelhança do contexto mundial, passou no último século por, [segundo Cremins (1983), citado em Heward e Orlanski (1988)] "um processo dolorosamente lento de integração e participação das crianças com deficiências e suas famílias" (Correia e Cabral, 1999, p. 14). Este processo baseia-se num pensamento elementar: a escola é para todos em igualdade de condições e de imparcialidade em matéria de educação. Esta filosofia impõe como necessidade absoluta a adequação de práticas educativas e a mudança de atitudes dos diferentes intervenientes no processo educacional.

2.2.1 Inclusão

Segundo Wang (1995, p. 1), "não há dúvida que uma das tarefas mais prementes para o processo educativo nos anos 90 é decidir como responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas...".

Em Portugal, as primeiras incursões no campo da integração e inclusão escolar datam de 1944, com as turmas especiais no Instituto Aurélio da Costa; mas foi apenas a partir da década de 70 que se verificou uma crescente necessidade de tornar este conceito cada vez mais concreto e aplicado à realidade educativa. A caminhada para a inclusão começou com as classes especiais mas com o decorrer do tempo estas desapareceram mas os alunos ficaram, fazendo parte das classes regulares (Costa, 1995).

As mudanças legislativas e educacionais fizeram com que esta realidade fosse cada vez mais frequente e aceite. Nasceu assim a "Educação Integrada", entendida como o atendimento educativo específico, prestado a alunos na escola regular ou noutras estruturas (Correia e Cabral, 1999).

De acordo com Niza (1996, p. 142) citando a NARC (National Association of Retarded Citizens, USA), "a integração consiste na oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para com o aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal".

Fundamentado nesta nova ideologia, o movimento de integração foi invadindo os sistemas educativos em muitos países, e em Portugal esta ficou definitivamente implantada com a LBSE 46/86 de 14 de Outubro e o Decreto Lei 319/91 de 23 de

Agosto. Ambos contribuíram de sobremaneira para a imposição da integração em Portugal.

O primeiro, reforça o objectivo, já contemplado na Declaração dos Direitos da Criança, de "assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (Correia e Cabral, 1999, p. 27). O segundo, retira o foro médico da categorização dos alunos, além de conceder às escolas um suporte legal que lhes vai permitir organizar o seu funcionamento para um melhor atendimento a estes alunos.

Esta inclusão não é apenas a colocação física do aluno num dado espaço e tempo; é uma participação activa e concreta nas actividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso!

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 por 92 países, entre eles Portugal, constitui também um ponto de referência para o movimento da Inclusão. Este documento aponta para o facto de terem de ser as escolas a ajustarem-se a todos os alunos, independentemente das suas condições. Para Porter, no Parecer n.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação (Diário da República, p. 2380), a escola inclusiva "é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriado para a idade, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais".

Então, inclusão, significa atender todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais severas, numa classe regular, tendo apoio dos

serviços de educação especial. Mas como Costa (1996) aponta, muitas mudanças indispensáveis terão que se realizar para atingir este objectivo; mudanças ao nível legislativo, jurídico, organizacional; mudanças na formação dos professores, da comunidade escolar, dos currículos, etc.; dado que este movimento é recente. O princípio da inclusão não deve ser visto como um conceito rígido, mas sim permissor de um número de mudanças, caso seja necessário. E citando Correia e Cabral (1999, p. 34), “entendemos por inclusão 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”.

Assim, a inclusão baseia-se numa visão global do indivíduo, e não apenas no seu desempenho académico, respeitando três vertentes essenciais do desenvolvimento (académico, sócio-emocional e pessoal). Pretendendo-se, uma educação apropriada, visando a maximização dos potenciais destes alunos, onde a Escola também é um local para actividades comunitárias que se adaptem a todas as crianças que a frequentam e respectivas famílias.

Como esta prática educativa é relativamente recente necessita de numerosas modificações como as referidas anteriormente. Mas no que concerne aos professores estes têm que ser conduzidos para um trabalho de equipa (na planificação, nas decisões escolares e entre outras); que vêm contrapor ao quase trabalho individual da maioria dos professores. Enquanto que na integração a colocação do aluno com deficiência na escola regular era fulcral, assim como todo o seu desenvolvimento, a inclusão pressupõe já esse facto e permite a existência, sempre que necessário, de vários sistemas ou níveis de ensino, assim quase que podemos dizer que inclusão não existe sem uma integração plena!

Neste quadro, podemos pressupor que são grandes as responsabilidades para o professor do ensino regular; no entanto muitas vezes desconhecem a natureza dos problemas dos seus alunos e possíveis implicações no seu desenvolvimento escolar e pessoal. Não tendo, por vezes, a formação necessária para dar respostas às exigências educativas destes alunos; os professores do ensino regular não lhes conseguem assegurar, oportunamente, o apoio que estas crianças tanto necessitam. Muitos professores concordam que a inclusão exerce efeitos positivos sobre os alunos com deficiência, mas por outro lado demonstram atitudes negativas quanto aos seus ganhos académicos. Daí que, segundo Correia e Cabral (1999, p. 20) “a atitude típica dos professores do ensino regular é de uma aceitação cautelosa”.

Podemos supor que esta situação talvez seja o reflexo da insegurança e incapacidade sentidas por um alargado número de professores, e para que este aspecto desvaneça torna-se crucial que os docentes adquiram as aptidões científicas e pedagógicas que lhes permitam atender as necessidades de todos os alunos que tenham a seu cargo (aqui o papel do ensino superior é vital).

Contudo, há que ter em conta que a inclusão é um processo sem retorno e por este motivo é importante que os profissionais da educação aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, independentemente da sua problemática, e para tal alguns terão que mudar as suas atitudes e práticas.

Este sub-capítulo iniciou-se pela exposição do percurso histórico da integração e inclusão desde as sociedades clássicas até aos nossos dias. E perante esta exposição pode-se verificar que somente numa época muito recente é que os alunos com deficiência são efectivamente aceites nas escolas regulares, tornando-se numa realidade no campo educativo.

Em Portugal a situação não difere muito dos outros países exceptuando o factor tempo, isto é o movimento da inclusão escolar a nível nacional começou relativamente mais tarde do que na maioria dos restantes países que acederam ao movimento.

Sumariando, a inclusão tem como objectivo a colocação de alunos com deficiência em classes regulares oferecendo-lhes uma alternativa de ensino, permitindo que estes tenham um máximo de integração possível mas respeitando-se sempre todas as características e capacidades.

2.3 Atitudes dos professores face a inclusão

Como nos podemos aperceber os princípios que coordenam o atendimento de alunos com deficiência são basicamente dois: a Integração e a Inclusão. Sendo este um processo sem retorno, só pode ser levado a bom termo desde que se realizem modificações apropriadas e necessárias.

Estas são a todos os níveis, no entanto talvez seja o professor quem mais se defrontará com as alterações; e para que este processo seja efectivo os agentes educativos terão que se empenhar e manifestar vontade para tal!

E como refere Bennett (1997, p. 129) “os professores são a chave para a inclusão”; dado que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com deficiência. Também Correia e cols. (1999, p. 161) referem que “...à medida que os programas de integração aumentam, os ambientes educativos requerem uma preparação mais cuidada que vai da manifestação de atitudes positivas por parte dos professores ...”.

São as atitudes dos professores face ao processo de inclusão de alunos com deficiência que são objecto de análise por parte de alguns estudos relevantes existentes na literatura, apontados de seguida.

Segundo Duchane e French (1998, p. 371), “atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências”. Daí o crescente estudo por parte de especialistas sobre este tema. Scruggs e Mastropierj (1996), realizaram um levantamento sobre a investigação neste campo, num período situado entre 1958 e 1995, num somatório de 28 estudos organizados segundo várias questões-chave que se mostravam mais relevantes e relacionadas com os pressupostas da integração e inclusão. As respostas foram aproximadamente 10500, vindas de professores e de outros agentes educativos, de zonas rurais, urbanas e suburbanas dos Estados Unidos da América, Austrália e Canadá.

Estes autores indicaram que cerca de 65% dos professores inquiridos apoiavam e acreditavam na inclusão de alunos com deficiência. Igualmente, como resultado de um questionário a alguns professores e directores de escola quebequenses, o resultado final foi de um parecer medianamente favorável à integração (Simon, 1991). Este aspecto também é demonstrado por Villa e cols. (1997) num estudo com uma amostra de 680 elementos, entre os quais professores do ensino especial, do ensino regular e administradores escolares de 32 escolas (sendo 2 do Canadá e as restantes dos EUA). Além de concluírem que no geral, os professores e os administradores escolares responderam favoravelmente à problemática da inclusão; acrescentando também que os inquiridos acreditavam que ensinar alunos com deficiência em escolas regulares resultam em mudanças positivas no educador e mesmo no aspecto da realidade profissional. Este optimismo não é partilhado por todos como refere Correia e Cabral (1999, p. 40) citando Kauffman (1989) onde referem “que muitos professores do ensino

regular ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares”.

Kowalski e Rizzo (1996) demonstram que apesar de não se revelarem diferenças de atitude entre docentes do sexo feminino e masculino, são no entanto as mulheres que manifestam um carácter mais favorável em relação à inclusão.

Os mesmos autores acima citados, referem que os professores de Educação Física com mais idade possuíam atitudes menos favoráveis que os seus colegas mais jovens, no entanto Vayer e Roncin (1992) referem que quanto mais jovens são os professores, mais consideram a inclusão, e conseqüentemente têm atitudes mais favoráveis. Também os resultados do estudo de Stephens e Braun (1980) demonstram a existência de uma relação significativa entre as atitudes dos docentes em função da idade.

Mas quando se questionam os agentes educativos sobre a aceitação de alunos com deficiências mais graves, esta aceitação não é tão elevada! Aqui o tipo de deficiência e o seu grau são factores marcantes na aceitação. E segundo Kowalski e Rizzo (1996, p. 181), “alunos com ligeiras deficiências são aceites mais favoravelmente do que alunos com deficiências severas”.

Igualmente Vayer e Rocin (1992) referem que os docentes apresentam respostas muito ambíguas face à pergunta de integrar nas suas classes alunos com deficiência mental; no entanto segundo os mesmos autores os docentes manifestam atitudes favoráveis face à inclusão de deficientes físicos. Ainda segundo estes autores é normal a aceitação de alunos com deficiência motora, auditiva e mental “ligeiras”, apresentando contudo uma tendência para a rejeição de alunos que levem os professores a alterar os seus modos habituais de ser e fazer.

Shotel e col. (1972), citados por Scruggs e Mastropieri (1996), obteve resultados positivos, de cerca de 71,9%, em relação à inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas quando se trata de alunos com distúrbios emocionais a aceitação baixa para 28,9%, e mais drasticamente no caso de alunos com atraso mental que desce até 22,8%.

Perante os estudos apresentados, podemos sugerir que na sua generalidade indicam atitudes positivas perante a inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas; isto reflecte um sentimento de aceitação da filosofia de integração/inclusão no contexto educativo. No entanto, com algumas ressalvas, já que quando o grau de deficiência é severo as atitudes são diferenciadas. O estudo de Diebold e VonEschenbach (1991), comprova o acima exposto, já que 92% da amostra de 25 professores expressa vontade de ensinar estes alunos, mas não com deficiências severas ou deficientes mentais (Scruggs e Mastropieri, 1996).

As deficiências visual, auditiva, motora e mental acarretam diferentes comportamentos pedagógicos dos professores das diferentes disciplinas. Enquanto que um aluno com deficiência motora, visual ou auditiva não implica alterações a nível das estratégias, uma vez que na generalidade não comportam défices mentais, já os alunos com deficiência mental requerem alteração de conteúdos, objectivos, estratégias, e todo um conjunto de medidas que para os restantes alunos não são necessários. Além de trazerem para a sala de aula comportamentos sociais “irregulares”.

Também o grau de severidade da deficiência que o aluno apresenta provoca alterações no processo de ensino/aprendizagem e na actividade pedagógica e metodológica dos professores, uma vez que, por exemplo, um aluno com cegueira total requer outra atenção do que um aluno apenas com cegueira ligeira.

Quanto aos benefícios da inclusão, os professores na sua generalidade, são da opinião de que os alunos sem deficiência não são prejudicados com a inclusão dos seus colegas com deficiência, não sendo afectada a sua evolução académica. Voltando ao inventário dos estudos realizados por Scruggs e Mastropieri (1996), que focaram 15 estudos abordando este item. Estes forneceram dados relevantes, dado que 1820 dos 3348 professores analisados (54,4%), concordavam que os alunos com e sem deficiência beneficiavam com as experiências da integração. Encontraram ainda no estudo de Horne (1983, p. 66), no item “o contacto com crianças com necessidades educativas especiais não será prejudicial aos outros membros da classe”; obteve um resultado esmagador de concordância de 96,4% num total de 139 professores consultados.

No entanto, Simon (1991, p. 79), apresenta valores não tão optimistas vindos de um inquérito realizado a 198 docentes franceses escolhidos aleatoriamente, ao afirmar que “a maioria dos docentes (55%) pensa que a criança deficiente não chocará as outras, e cerca de um terço é de opinião diferente...”. Tal acontece porque alguns docentes consideram que as crianças serão mutuamente perturbadas com reacções que vão desde a rejeição ao medo, passando pela sobre protecção! Apesar de tudo, os professores do ensino regular, no geral, acreditam que a integração e inclusão exerce um efeito positivo sobre os alunos com necessidades educativas especiais (ganhos sociais e auto-conceito mais positivos), mas este sentimento não se alarga até ao produto académico do aluno.

Relativamente à percepção que os professores têm acerca do seu desempenho, no que reporta à sua formação pedagógica, habilitações e capacidades, para lidar com a inclusão, podemos analisá-la em diversas investigações. Para Correia e cols. (1999, p. 161), “o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino,

que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à integração”. É o reflexo de que os professores necessitam de algum "treino" em aspectos de integração para adquirirem mais competências!

Na resenha de estudos de Scruggs e Mastropieri (1996), podemos observar que na generalidade os professores têm uma perspectiva um pouco negativa relativamente aos seus conhecimentos, para lidar com as situações educativas de alunos com deficiência. Os mesmos autores citando Semmel e col. (1991, p. 70), argumentam que estes obtiveram um resultado de 14,5% numa amostra de 311 inquiridos, relativamente ao item “a minha formação como professor habilitou-me para ensinar efectivamente crianças com deficiência”.

Um outro exemplo (p. 70) é apresentado por Gickling e Theobald (1975), onde 15,2% num total de 230 respostas de professores do ensino secundário, concordavam com a questão “o professor do ensino regular sente que tem competências para ajudar alunos com necessidades educativas especiais”.

Num inquérito realizado no Quebec por Brunet e Goupil (1983), os directores de escola e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico estão de acordo em admitir que a sua formação universitária é insuficiente para dar respostas à problemática da integração escolar (Simon, 1991). O mesmo autor refere que os próprios profissionais da educação admitem que uma melhor informação lhes é devida e necessária. “Em 208 docentes interrogados por questionário, 67% solicitaram informação, contra 28% de “não” e 5% dos que não responderam” (Simon, 1991, p. 35).

Perante estes resultados podemos acreditar que um grande número de docentes não se sente confiante em relação às suas competências para lidar com esta situação.

Para estes, uma formação específica é indispensável. Esta preparação deverá ser teórica mas igualmente prática; quanto mais não seja através de uma espécie de conselhos obtidos com uma estreita colaboração com os docentes do ensino especial.

Estas reservas iniciais por parte dos docentes, são facilmente ultrapassadas desde que lhes seja concedida a oportunidade e tenham vontade de trabalhar com tais alunos.

No estudo de Giangreco (1993), 17 dos 19 docentes do ensino pré-primário de 10 escolas públicas de Vermont, envolvidos numa experiência de inclusão, manifestaram uma alteração significativa com o envolvimento gradual com o aluno e a experiência. Afirmando que as suas expectativas iniciais relativamente ao aluno com deficiência eram baseadas em pressupostos infundados. Após esta experiência muitos professores sentiram que eram capazes de obter sucesso e que afinal a inclusão não era assim tão difícil e complicada como inicialmente imaginavam. Também Keith e Ross (1998) afirmam que uma maior exposição à deficiência em termos de experiência estava directamente relacionada com um aumento de atitudes positivas.

Villa e cols. (1996), referem que os agentes educativos apontam, como aspectos basilares para uma mudança de atitudes, o apoio da gestão e administração da escola; o tempo de interacção entre os técnicos do ensino regular e especial, e finalmente a experiência de contacto e de trabalho com alunos com deficiência, factos também apontados por Zanandrea e Rizzo (1998).

Janney e cols. (1995), quiseram demonstrar o papel da experiência na mudança de atitudes dos docentes, numa amostra de 53 professores e administradores escolares provenientes de 10 escolas do distrito de Virgínia (EUA). No final, o resultado foi caracterizado pelo sucesso.

É vital que os docentes abandonem preconceitos e suposições negativas acerca da inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas, e acima de tudo que tenham um

espírito mais aberto para com esta realidade cada vez mais efectiva. Muitos docentes evocam uma gritante falta de recursos (financeiros, didácticos, humanos e materiais) nas escolas, assim como de serviços de apoio! Também devemos frisar que estes elementos são indispensáveis para que a inclusão possa decorrer. No entanto, temos que acreditar que é possível realizar a integração e inclusão de alunos com deficiência com êxito, introduzindo adaptações curriculares básicas que são do conhecimento da maioria dos professores e utilizando os meios existentes nas escolas assim como dos serviços.

Os docentes têm que ter consciência do seu papel no âmbito da inclusão e têm que firmemente demonstrar tudo aquilo que os preocupa para tornar este processo mais viável. Como a inclusão está invariavelmente difundida, é essencial procurar caminhos alternativos para garantir o sucesso tanto para os alunos como para professores. Recursos materiais, atitudes positivas, cooperação, colaboração e comunicação entre os elementos envolvidos no processo, são os elementos fulcrais para o triunfo da inclusão.

O último ponto da revisão de literatura foca as atitudes dos professores face à integração/inclusão escolar de alunos com deficiência.

O primeiro aspecto foi o da aceitação, por parte dos docentes do movimento de inclusão, e verificou-se que na generalidade estes aceitam a inclusão e demonstram acreditar no movimento. No entanto, esta aceitação varia conforme a deficiência e a sua gravidade.

Quanto aos benefícios da integração e inclusão a generalidade dos professores consideram que este movimento implica consequências positivas para os alunos com deficiência, e os seus colegas sem deficiência não são prejudicados pela sua presença na sala de aula e escola.

Relativamente à auto-percepção dos professores no que respeita às suas capacidades e desempenho, uma grande parte sente necessidade de mais formação, e têm uma visão um pouco negativa quanto aos seus conhecimentos para trabalhar com estes alunos.

Finalmente, quanto ao apoio e suporte disponibilizado aos professores, estes consideram-no como um factor sensível, já que é passível de influenciar a sua vontade de aceitar ou não a inclusão. E demonstram que o apoio material e pessoal é escasso!

Neste estudo, procuramos analisar as atitudes dos docentes face a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, vendo se estas são favoráveis ou não.

2.4 Hipóteses do estudo

Partindo do princípio que uma hipótese é uma relação plausível com a finalidade de serem confirmadas ou rejeitadas as afirmações apresentadas, serão seguidamente apresentadas as hipóteses do estudo:

H₁ As atitudes dos docentes face à inclusão escolar de alunos com deficiência são favoráveis.

H₂ As atitudes dos docentes de Educação Física são mais favoráveis, face à inclusão de alunos com deficiência, nas escolas regulares, do que as dos docentes das restantes disciplinas incluídas no estudo.

H₃ As atitudes dos professores são menos favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência mental.

H₄ O sexo dos docentes não tem influência nas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência.

H₅ A idade dos professores não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência.

H₆ O tempo de serviço influencia positivamente as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência.

H₇ Os docentes com experiência anterior manifestam uma atitude mais favorável relativamente à inclusão destes alunos.

H₈ Os professores que trabalharam com um maior número de alunos com deficiência, têm uma atitude mais favorável, face à sua inclusão.

H₉ Os docentes que trabalharam mais anos com alunos com deficiência, têm uma atitude mais favorável, face à inclusão destes alunos, nas classes regulares.

H₁₀ Os docentes que têm uma maior auto-percepção das suas “Capacidades”, apresentam atitudes mais favoráveis, face a inclusão deste grupo de alunos.

H₁₁ As atitudes dos docentes são favoráveis face aos “Benefícios” sociais, que a inclusão de alunos com deficiência pode proporcionar a todos os alunos da turma.

H₁₂ As atitudes dos professores são favoráveis, face a “Aceitação” dos alunos com deficiência pelos seus colegas sem deficiência.

H₁₃ As atitudes dos docentes são influenciadas negativamente pela ausência de “Apoios”.

Nestas quatro últimas hipóteses (“Capacidades”, “Benefícios”, “Aceitação” e “Apoios”) serão igualmente analisadas as atitudes em função das variáveis independentes (sexo, idade, tipo de deficiência dos alunos, disciplina que o docente lecciona, tempo de serviço, experiência anterior, ou não, com alunos com deficiência).

H₁₄ As atitudes dos professores relativamente à pretensão de frequentar acções de formação (item 12) é influenciada positivamente pelas variáveis independentes (sexo, idade, tipo de deficiência dos alunos, disciplina que o docente lecciona, tempo de serviço, experiência anterior, ou não, com alunos com deficiência).

Esta última hipótese é levantada neste estudo porque segundo os autores do TIAQ (Teacher Integration Attitude Questionnaire) o item 12 do questionário referente a este assunto, necessitou um tratamento diferenciado no estudo original (Sideridis e Chandler, 1997).

3 Metodologia

3.1 *População do estudo*

Optamos por efectuar o estudo em escolas públicas e no 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano de escolaridade) atendendo ao facto de ser neste tipo de escolas, e neste ciclo onde se encontram a estudar o maior número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Como anteriormente referimos, escolhemos para a realização deste estudo, o Centro da Área Educativa do Tâmega, que integra as escolas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Amarante, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses, Baião, Penafiel, Paredes e Paços de Ferreira, devido à maior acessibilidade que dispunha uma vez que é nesta zona que exerço a minha actividade profissional.

A população deste estudo, é constituída pelos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica (EVT) e Educação Física de trinta e duas escolas. Optamos por seleccionar de entre as disciplinas do currículo escolar do 2º Ciclo, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Educação Visual e Tecnológica, atendendo por um lado à sua importância ao longo da escolaridade e por outro ao conteúdo específico de cada uma delas, e da diferenciação das metodologias adequadas para a sua aprendizagem. A especificidade do ensino de cada uma destas disciplinas poderá influenciar a atitude revelada pelos docentes face à inclusão de alunos com deficiências numa turma de ensino regular.

Assim, a população deste estudo é constituída pelos setecentos e vinte e dois docentes de 32 escolas, sendo duzentos e sete de Língua Portuguesa, cento e cinquenta e

três de Matemática, duzentos e sessenta e oito de Educação Visual e Tecnológica e noventa e quatro de Educação Física.

3.2 Caracterização da amostra

Dos setecentos e vinte e seis docentes contactados, nem todos se disponibilizaram para participar no estudo. Deste modo, a amostra é constituída por quatrocentos e cinco professores de quatro disciplinas (Quadro 1), sendo cento e seis professores de Língua Portuguesa (representando 52,2% do total da disciplina), oitenta e um de Matemática (54,9% do total), cento e trinta e seis professores de Educação Visual e Tecnológica (50,8% do total), e finalmente oitenta e dois professores de Educação Física que representam 87% do total da população de estudo nesta disciplina.

Quadro 1 – Distribuição das características da amostra em função da disciplina

Variáveis	Disciplina	Ed. Física N =82		Matemática N =81		L. Portuguesa N=106		EVT N =136		Total N =405	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	41	50,0	16	19,8	17	16,0	52	38,0	126	31,1
	Feminino	41	50,0	65	80,2	89	84,0	84	61,8	279	68,9
Grupo Etário	Até 30 anos	17	20,7	18	22,2	12	11,3	56	41,2	103	25,4
	31 a 35 anos	35	42,7	18	22,2	18	17,0	19	14,0	90	22,2
	36 a 40 anos	12	14,6	14	17,3	36	34,0	12	8,8	74	18,3
	≥ 41 anos	18	22,0	31	38,3	40	37,7	49	36,0	138	34,1
Habilitação Académica	Bacha/ Outr	4	4,9	11	13,6	5	4,7	37	27,4	57	14,1
	Lic. / Mestr.	78	95,1	70	86,4	101	95,3	98	72,6	347	85,9
Tempo de Serviço	Até 4 anos	27	33,3	13	16,3	10	9,6	50	37,6	100	25,1
	5 a 9 anos	24	29,6	19	23,8	20	19,2	30	22,6	93	23,4
	10 a 14 anos	14	17,3	16	20,0	31	29,8	5	3,8	66	16,6
	≥ 15 anos	16	19,8	32	40,0	43	41,3	48	36,1	139	34,9
Questão 1	Sim	57	69,5	44	56,4	59	55,7	75	55,1	235	58,5
	Não	25	30,5	34	43,6	47	44,3	61	44,9	167	41,5
Questão 2	Sim	71	86,6	67	82,7	89	84,0	110	82,1	337	83,6
	Não	11	13,4	14	17,3	17	16,0	24	17,9	66	16,4

Questão 1 – No presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com deficiência ?

Questão 2 – Já trabalhou anteriormente com alunos com deficiência ?

Assim a amostra que representa 56% da população do estudo, sendo cento e vinte seis do sexo masculino e duzentos e setenta e nove do sexo feminino. Dos professores inquiridos nas quatro disciplinas, apenas em Educação Física se encontram distribuídos equitativamente (Figura 2). Na disciplina de Matemática ($\chi^2= 29,6$, $GL=1$, $p < 0,01$), Língua Portuguesa ($\chi^2=48,9$, $GL=1$, $p <0,01$), e de Educação Visual e Tecnológica ($\chi^2= 7,53$, $GL=1$, $p<0,05$), existem diferenças significativas em função do sexo, existindo mais elementos do sexo feminino.

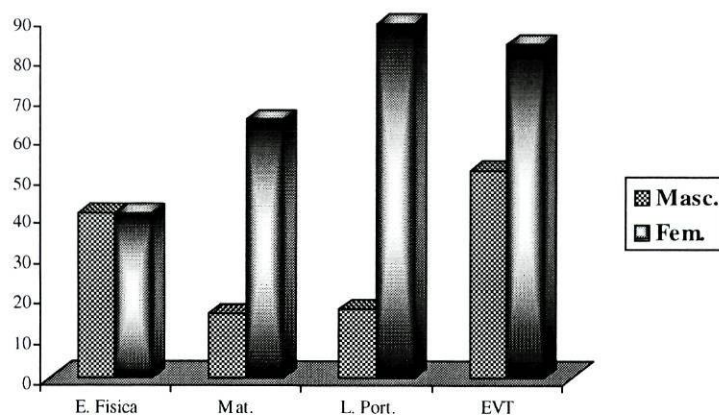


Figura 2- Distribuição da amostra por sexo e disciplina

A idade dos professores varia entre vinte e cinquenta e oito anos, com uma média de 36,9 anos e desvio padrão de 8,2.

Podemos verificar na Figura 3 que o grupo etário predominante nos professores de Educação Física situa-se entre os “31 a 35 anos” (trinta e cinco docentes), que corresponde a 42,7% ($\chi^2=14,7$, $GL=3$, $p<0,01$). Nos professores de Matemática predomina o grupo com “41 ou mais anos” (trinta e um indivíduos), com uma percentagem de 38,3% ($\chi^2=8,14$, $GL=3$, $p<0,05$).

Na disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, prevalecem os grupos dos “36 aos 40 anos” (trinta e seis professores), representando 34,0% da amostra nesta disciplina, e o último grupo etário com quarenta professores representando 37,7% (χ²=20,9M, GL=3, p<0,01). Os docentes da disciplina de Educação Visual e Tecnológica apresentam a percentagem mais elevada de professores no grupo mais jovem (“até aos trinta anos”), representando 41% do total da amostra, contudo o grupo com mais idade apresenta valores igualmente elevados, representando 36% da amostra (χ²=41,7, GL=3, p<0,01).

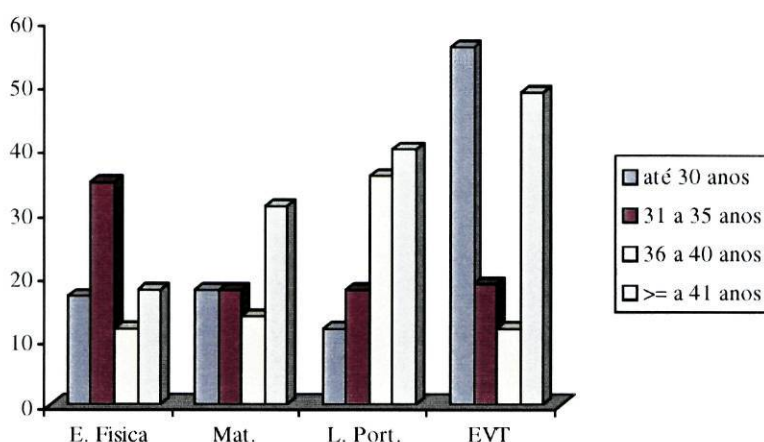


Figura 3 – Distribuição da amostra por grupo etário e disciplina

Ao observarmos as Habilitações Académicas (Figura 4) podemos constatar que trezentos e quarenta e sete professores, correspondendo a 85,9% da amostra, apresentam uma licenciatura, e em alguns casos o Mestrado (três). Por sua vez 14,1% da amostra é representado por Bacharéis, Cursos Técnicos e outros(cinquenta e sete professores).

De salientar que o grupo disciplinar que apresenta uma percentagem mais elevada de docentes com Bacharelato/outros é a de Educação Visual e Tecnológica com trinta e sete professores (27,4%); sendo os professores de Educação Física os que

apresentam uma percentagem mais baixa de elementos nesta categoria (4,9%) com quatro professores ($\chi^2=41,7$, GL=3, $p<0,01$).

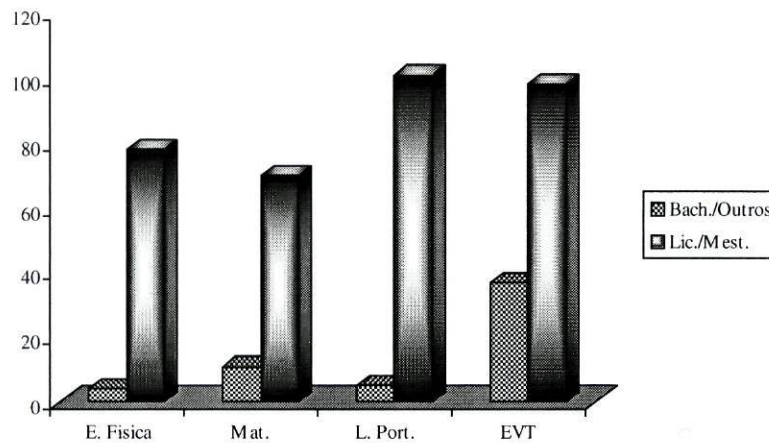


Figura 4 – Distribuição da amostra em função das habilitações académicas e de disciplina

No que diz respeito ao tempo de serviço (Figura 5), nos docentes da disciplina de Educação Física o agrupamento que apresenta um número mais elevado de professores é o primeiro (“até 4 anos”), representando uma percentagem de 33,3%, contudo as diferenças não são estatisticamente significativas. Por sua vez, o agrupamento predominante nos professores de Matemática (trinta e dois professores) e de Língua Portuguesa (quarenta e três professores) é “15 ou mais anos” de serviço apresentando uma percentagem de 40,0% ($\chi^2=10,5$, GL=3, $p<0,05$) e de 41,3% ($\chi^2=23,3$, GL=3, $p<0,01$), respectivamente.

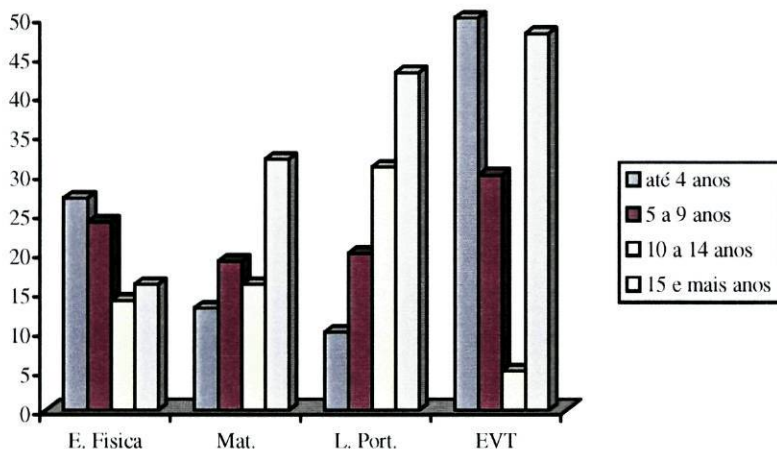


Figura 5 - Distribuição da amostra em função do tempo de serviço e disciplina

Por último, é de referir que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica apresenta um número elevado de professores (quarenta e oito) com tempo de serviço “maior ou igual a quinze anos” (36,1%), contudo é de salientar que o agrupamento que apresenta o número mais elevado de professores (cinquenta) é “até quatro anos” de serviço com valores percentuais de 37,6% ($\chi^2=39,3$, GL=3, $p<0,01$).

Quando questionados os professores se no presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com deficiência (Questão 1), verificou-se que duzentos e trinta e cinco professores (58,5%) encontram-se a trabalhar com alunos com deficiência, registando-se percentagens relativas às disciplinas que variam entre 55,1 % em Educação Visual e Tecnológica (setenta e cinco professores) aos 69,5% em Educação Física com cinquenta e sete professores (Figura 6), contudo a diferença entre as respostas “Sim” e “Não”, apenas é significativa nos professores que leccionam Educação Física ($\chi^2=12,5$, GL=1, $p<0,01$).

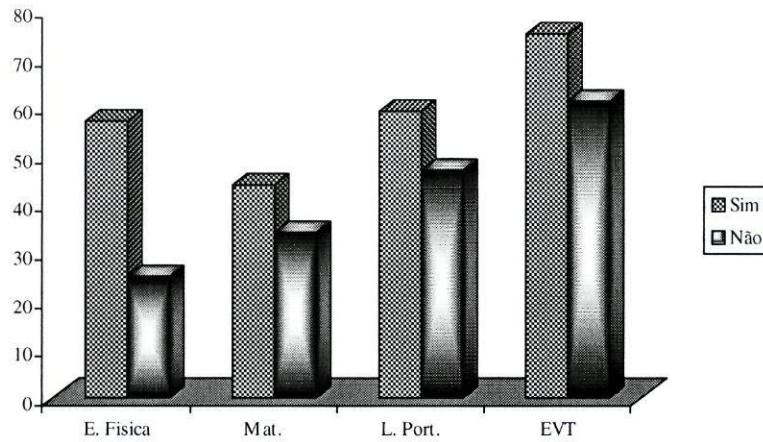


Figura 6 – Distribuição por disciplina dos docentes que trabalham ou não com alunos com deficiência no presente ano lectivo.

Como resposta à segunda questão, “Já trabalhou anteriormente com alunos com deficiência?”, 83,6% dos professores (trezentos e trinta e sete) responderam afirmativamente à pergunta (“Sim”), com percentagens relativas a variar entre 82,1% na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e os 86,6% em Educação Física, representando cento e dez e setenta e um professores, respectivamente. Apenas 16,4% dos professores (sessenta e seis) responderam que nunca trabalharam anteriormente com alunos com deficiência (“Não”) (Figura 7).

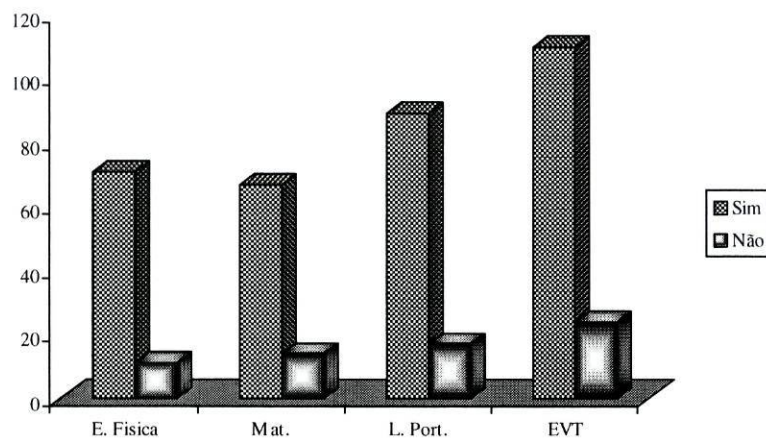


Figura 7- Distribuição por disciplina dos docentes que trabalharam ou não com alunos com deficiência em anteriores anos lectivos.

Podemos verificar que a diferença entre o “Sim” e o “Não” em todas as disciplinas é significativa para $p < 0,01$ com valores de χ^2 de 43,9; 34,7; 48,9 e 55,2 com $GL=1$ nos docentes de Educação Física, Matemática, Língua portuguesa e Educação Visual e Tecnológica, respectivamente.

A partir das respostas às duas questões anteriores (Quadro 2) podemos verificar que quarenta e nove professores de Educação Física (59,8%) já trabalharam anteriormente e continuam a trabalhar neste ano lectivo com alunos com deficiência. Na disciplina de Matemática trinta e nove professores (51,3%) já trabalharam e continuam a trabalhar com alunos com deficiência, enquanto que na Língua Portuguesa cinquenta e um docentes (48,1%) se encontram em situação idêntica. Contrariamente às outras disciplinas, cinquenta e oito professores de Educação Visual e Tecnológica (43,3%), menos de metade da amostra nesta disciplina, encontram-se a trabalhar este ano e já trabalharam anteriormente com alunos com deficiência.

Quadro 2 – Distribuição por disciplina dos docentes que trabalharam (“Sim”) ou (“Não”) com alunos com deficiência em anos lectivos anteriores e no presente

No presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com deficiência ?		Já trabalhou anteriormente com alunos com deficiência ?	
		Sim	Não
Educação Física	Sim	49 (59.8%)	8 (9.8%)
	Não	22 (26.8%)	3 (3.7%)
Matemática	Sim	39 (51.3%)	5 (6.6%)
	Não	25 (32.9%)	9 (9.2%)
Língua Portuguesa	Sim	51 (48.1%)	8 (7.5%)
	Não	38 (35.8%)	9 (8.5%)
Educação Visual e Tecnológica	Sim	58 (43.3%)	15 (11.2%)
	Não	52 (38.8%)	9 (6.7%)

No mesmo Quadro encontra-se representado o número de professores que apenas trabalham este ano com alunos com deficiência, não tendo experiência anterior neste campo. Podemos encontrar valores de oito (9,8%), cinco (6,6%), oito (7,5%) e

quinze (11,2%) professores que apenas leccionam este ano a estes alunos nas disciplinas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica respectivamente. Situação esclarecedora de que poucos professores se encontram a leccionar pela primeira vez a alunos com deficiência no presente ano lectivo.

Podemos verificar ainda que professores de Educação Física (vinte e dois), Matemática (vinte e cinco), Língua Portuguesa (trinta e oito) e Educação Visual e Tecnológica (cinquenta e dois) que não se encontram a trabalhar este ano com alunos com deficiência mas que já trabalharam em anos anteriores com este tipo de alunos; representando 26,8%, 32,9%, 35,8% e 38,8%, respectivamente.

Podemos constatar (Figura 8) que a generalidade dos professores trabalhou principalmente com alunos com deficiência mental (48%).

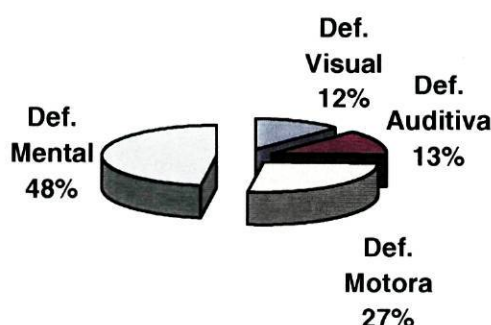


Figura 8 – Distribuição percentual dos alunos com que os professores trabalharam em função das diferentes deficiências

Relativamente ao número de alunos com deficiência visual com os quais os professores já trabalharam, podemos constatar (Quadro 3) que uma percentagem elevada nunca trabalhou com este tipo de alunos, apresentando valores a oscilar entre 61,0% (Educação Física) e os 74,0% (EVT). Podemos, no entanto encontrar no grupo constituído por “um aluno”, valores percentuais de 17,1% (EVT) a 34,7% (Matemática),

mostrando desta forma diferenças estatisticamente significativas na distribuição destes dois agrupamentos de alunos nas disciplinas de Educação Física ($\chi^2=26,7$, GL=2, $p<0,01$), Matemática ($\chi^2=35,08$, GL=2, $P<0,01$), Língua Portuguesa ($\chi^2=44,48$, GL=2, $<0,01$) e Educação Visual e Tecnológica ($\chi^2=28,3$, GL=1, $P<0,01$).

Quadro 3 – Número de alunos com os quais os professores das diferentes disciplinas já trabalharam.

Variáveis	Disciplina	Ed. Física		Matemática		L. Port.		EVT	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Número de alunos com deficiência visual	nenhum	47	61,0	44	61,1	59	62,1	91	74,0
	1 aluno	16	20,8	25	34,7	30	31,6	21	17,1
	≥ de 2 alunos	14	18,2	3	4,2	6	6,3	11	8,9
Número de alunos com deficiência auditiva	nenhum	50	64,1	37	51,4	57	60,0	94	76,4
	1 aluno	15	19,2	23	31,9	29	30,5	20	16,3
	≥ de 2 alunos	13	16,7	12	16,7	9	9,5	9	7,3
Número de alunos com deficiência motora	nenhum	19	24,4	32	44,4	43	45,3	43	35,8
	1 aluno	25	32,1	26	36,1	33	34,7	45	37,5
	≥ de 2 alunos	34	43,6	14	19,4	19	20,0	32	26,7
Número de alunos com deficiência mental	nenhum	19	25,0	25	34,7	25	26,3	41	33,9
	1 aluno	24	31,6	12	16,7	26	27,4	33	27,3
	≥ de 2 alunos	33	43,4	35	48,6	44	46,3	47	38,8

Quando analisada relativamente à deficiência auditiva, constatámos situação idêntica à da deficiência visual, com percentagens elevadas (de 51,4% a 76,4%) de professores que nunca trabalharam com alunos com deficiência auditiva, encontrando-se de seguida valores de 16,3% (EVT) a 31,9% (Matemática) de professores que trabalharam com “1 aluno”, as diferenças entre os agrupamentos são significativas nas disciplinas de Educação Física ($\chi^2=33,3$, GL=2, $p<0,01$), Matemática ($\chi^2=13,08$, GL=2, $p<0,01$), Língua Portuguesa ($\chi^2=36,72$, GL=2, $p<0,01$) e Educação Visual e Tecnológica ($\chi^2=104,24$, GL=2, $p<0,01$).

Quando analisado relativamente ao número de alunos com deficiência motora com que os professores trabalharam deparamos com uma situação totalmente distinta. Verificamos que na Matemática (44,4%) e Língua Portuguesa (45,3%) as percentagens mais elevadas são as de professores que nunca trabalharam com alunos com deficiência

motora. Enquanto que em Educação Visual e Tecnológica a percentagem mais elevada se situa no agrupamento com “1 aluno” (37,5) na Educação Física encontra-se no agrupamento com “dois ou mais alunos” (43,6), contudo a diferença entre os agrupamentos de alunos apenas é significativa para $P < 0,01$ na disciplina de Língua Portuguesa ($\chi^2 = 9,18$ e $GL = 2$) e Matemática para $P < 0,05$ ($\chi^2 = 7,00$ e $GL = 2$), não sendo significativa nas restantes.

Relativamente aos professores que trabalharam com alunos com deficiência mental verificamos uma situação distinta de todas as outras em que as percentagens mais elevadas se situam no agrupamento com “dois ou mais alunos”, com valores de 38,8% a Educação Visual e Tecnológica a 48,6% a Matemática, contudo apenas se verificam diferenças significativas entre os agrupamentos dos docentes de Matemática ($\chi^2 = 11,08$, $GL = 2$, $P < 0,01$) e Língua Portuguesa ($\chi^2 = 7,22$, $GL = 2$, $P < 0,05$).

No que respeita aos anos em que os professores trabalharam com alunos com deficiência (Quadro 4) podemos constatar valores percentuais elevados de professores que nunca trabalharam (“0 anos de serviço”) com alunos com deficiência visual, com resultados a variarem entre os 60,3% a Educação Física e os 73% a Educação Visual e Tecnológica, sendo as diferenças entre os agrupamentos de anos de trabalho em todas as disciplinas significativas para $p < 0,01$ (Educação Física: $\chi^2 = 25,62$ e $GL = 2$; Matemática: $\chi^2 = 30,96$ e $GL = 2$; Língua Portuguesa: $\chi^2 = 41,06$ e $GL = 2$; Educação Visual e Tecnológica: $\chi^2 = 93,14$ e $GL = 2$).

Podemos encontrar na deficiência auditiva valores percentuais a variar entre 50% na disciplina de Matemática e 74,6% na de Educação Visual e Tecnológica, de professores que nunca trabalharam com alunos deficientes auditivos, sendo igualmente as diferenças entre agrupamentos significativas para $p < 0,01$ em todas as disciplinas

(Educação Física: $\chi^2=40,73$ e GL=2 ; Matemática: $\chi^2=23,08$ e GL=2; Língua Portuguesa: $\chi^2=32,81$ e GL=2; Educação Visual e Tecnológica: $\chi^2=101,33$ e GL=2).

Quadro 4 – Anos de trabalho com alunos das diferentes deficiências em função da disciplina

Variáveis	Disciplina	Ed. Física		Matemática		L. Port.		EVT	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Anos de trabalho com alunos com deficiência visual	0 anos	47	60,3	44	62,0	59	61,5	92	73,0
	1 ano	17	21,8	21	29,6	29	30,2	26	20,6
	≥ de 2 anos	14	17,9	6	8,5	8	8,3	8	6,3
Anos de trabalho com alunos com deficiência auditiva	0 anos	52	65,8	36	50,0	57	59,4	94	74,6
	1 ano	20	25,3	31	43,1	27	28,1	26	20,6
	≥ de 2 anos	7	8,9	5	6,9	12	12,5	6	4,8
Anos de trabalho com alunos com deficiência motora	0 anos	19	24,4	33	46,5	45	47,4	46	36,8
	1 ano	30	38,5	27	38,0	31	32,6	56	44,8
	≥ de 2 anos	29	37,2	11	15,5	19	20,0	23	18,4
Anos de trabalho com alunos com deficiência mental	0 anos	20	25,6	25	34,7	26	28,3	40	32,3
	1 ano	32	41,0	21	29,2	39	42,4	53	42,7
	≥ de 2 anos	26	33,3	26	36,1	27	29,3	31	25,0

No que concerne aos anos de trabalho com alunos com deficiência motora e mental presenciámos situações distintas das anteriores, em que no caso da deficiência motora os valores percentuais mais elevados se situam agora no agrupamento com “1 ano” de trabalho nos docentes de Educação Física (38,5) e Educação Visual e Tecnológica (44,8), e no agrupamento com nenhum ano de trabalho nas de Matemática (46,5) e Língua Portuguesa (47,4) com diferenças entre os agrupamentos nas disciplinas de Matemática ($\chi^2=10,93$, GL=2), Língua Portuguesa ($\chi^2=10,69$,GL=2) e Educação Visual e Tecnológica ($\chi^2=13,74$, GL=1) significativas para $p<0,01$.

Ao observarmos os anos de trabalho com alunos com deficiência mental verificamos valores elevados no grupo com “1 ano”, na ordem dos 29,2% em Matemática e os 42,7% a Educação Visual e Tecnológica, de salientar que na disciplina de Matemática o seu valor percentual mais elevado situa-se no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho com este tipo de alunos. As diferenças entre os agrupamentos não são significativas para nenhuma disciplina.

Como podemos constatar os alunos com deficiência com a qual os professores, no total da amostra, mais anos trabalharam foi a deficiência mental, tal como já tinha sucedido relativamente ao número de alunos com os quais estes professores já trabalharam.

3.3 Variáveis

3.3.1 Variáveis dependentes

No presente estudo pretendemos identificar as atitudes dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico que leccionam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica (EVT) e Educação Física, face a inclusão nas turmas regulares de alunos com deficiência.

Propomo-nos igualmente analisar a atitude face às "Capacidades" auto-percepcionadas pelos indivíduos inquiridos; aos "Apoios" que os docentes consideram ter ao seu dispor nas escolas para melhor concretizar o processo de inclusão; à "Aceitação" de alunos com deficiência tanto pelo docente como pelos alunos sem deficiência; e por fim no que respeita aos "Benefícios", ou seja às vantagens da inclusão para a globalidade dos alunos.

Por último, as atitudes dos professores no que diz respeito ao item 12 "Pretendo frequentar acções de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência", serão também analisadas, visto que este item não apresenta identificação com nenhuma das dimensões propostas por Sideridis e Chandler (1997), como observado no capítulo 4.

3.3.2 Variáveis independentes

As variáveis independentes consideradas para este estudo são as seguintes:

- Idade: agrupada em quatro categorias, “até 30 anos”; “dos 31 a 35 anos”, “dos 36 a 40 anos”, e “maior ou igual a 41 anos”;

- Sexo: masculino e feminino;

- Habilitação académica: diferenciada em bacharelato e habilitações inferiores a este, e licenciatura e mestrado; no entanto esta variável não será considerada devido à grande assimetria verificada na sua distribuição:

- Tempo de serviço: expresso em anos e dividido em 4 categorias, sendo a primeira “até aos 4 anos”; a segunda dos “5 aos 9 anos”, a terceira dos “10 aos 14 anos, e por último a “maior ou igual a 15 anos”;

- A disciplina que lecciona: Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa ou Educação Visual e Tecnológica;

- A experiência de trabalho com alunos com deficiência: o facto do docente estar ou não a trabalhar no presente ano com estes alunos ou se já trabalhou anteriormente, tendo ainda em consideração:

- O tipo de deficiência;

- O número de alunos com deficiência;

- O tempo de docência com alunos com deficiência.

- A forma de participação dos alunos com deficiência na aula e as razões pela qual os professores não trabalharam antes ou actualmente com alunos com deficiência. Estas variáveis serão apenas analisadas como complemento de informação relativamente ao facto de os professores não trabalharem com este tipo de alunos. Estas variáveis são

sugestões para futuros trabalhos uma vez que seria pertinente verificar se os professores com atitudes positivas realmente promovem formas de participação que tornem a aprendizagem destes alunos realmente activa e com sucesso.

3.4 Instrumento

O questionário (Anexo 1) encontra-se dividido em duas partes, a primeira destina-se à recolha de dados biográficos dos professores, designadamente idade, sexo, habilitação académica, tempo de serviço, disciplina que lecciona, experiência ou não de trabalho com alunos com deficiência e a forma de participação dos alunos na sua aula.

A segunda parte do questionário é constituída por uma adaptação para a População Portuguesa (Serrano, 1998) da Escala de Atitudes de Sideridis e Chandler (1997), e denominada TIAQ “Teacher Integration Attitudes Questionaire”.

Para Sideridis e Chandler (1997, 53), os doze itens do questionário têm como pretensão "avaliar as atitudes e percepções dos professores relativamente à disponibilização de fundos, material de instrução, material de apoio, pretensão de frequentar acções de formação, aceitação ou rejeição de alunos com deficiência, os benefícios da inclusão para os alunos com e sem deficiência, e a capacidade dos professores para enfrentar as necessidades educativas e comportamentos na sala de aula dos alunos com deficiência".

As respostas foram dadas numa escala de Likert, que varia entre 4 para o "concordo totalmente" e 1 para o "discordo totalmente". Os dois autores defendem a inexistência de uma possibilidade de resposta neutra, na tentativa de forçar os professores a demonstrarem sempre uma tendência de resposta. De facto a inclusão

deste tipo de opção de resposta pode levar os indivíduos a situarem-se nele não permitindo, assim, um verdadeiro conhecimento das suas atitudes.

Segundo Sideridis e Chandler (1997), o “TIAQ” mede as dimensões seguintes:

- Aceitação: a percepção por parte do professor da aceitação ou rejeição social dos alunos com deficiência por parte dos alunos sem deficiência, e a vontade do professor em acomodar alunos com deficiência na sua sala de aula;
- Apoios: é definido como a disponibilização para o professor de fundos adequados, materiais e pessoal de apoio, para ensinar alunos com deficiência;
- Benefícios: benefícios provenientes da inclusão quer para alunos com ou sem deficiência;
- Capacidades: percepção das capacidades e competências do professor em efectivamente ensinar e lidar com prováveis comportamentos diversos de alunos com deficiência que foram incluídos em classes regulares.

Com este instrumento assim constituído foi realizado um pré-teste com dezasseis professores (quatro professores de cada disciplina); numa escola do concelho de Felgueiras que posteriormente não foi utilizada, a fim de verificar a compreensão das questões, o tempo despendido por cada professor e eventuais dúvidas no seu preenchimento. Quanto às dúvidas, estas surgiam por vezes por falta de uma leitura mais cuidada da introdução do questionário; por exemplo na alínea d) apenas se solicitava para responderem a uma opção, mas por vezes não o faziam. Os professores que colaboraram no preenchimento do questionário demoraram em média 6,5 minutos, com o tempo mínimo de 4 minutos e máximo de 9 minutos. Este facto, permitiu-nos estimar o tempo necessário para entrega e recolha dos referidos questionários nas escolas do CAE Tâmega.

No que respeita a dúvidas nas questões, alguns docentes perguntaram se seria correcto incluir dificuldades de aprendizagem na deficiência mental, no entanto após uma ligeira reflexão chegavam à conclusão que eram dois aspectos distintos. Contudo, devido a esta dúvida, decidimos alertar os professores em todas as escolas, no momento de entrega dos questionários para o facto das dificuldades de aprendizagem não serem consideradas na deficiência mental.

3.5 Procedimentos

3.5.1 Procedimentos de Aplicação

O primeiro passo foi solicitar autorização (ver anexo 2), à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), para proceder ao estudo nas Escolas do 2.º ciclo do Ensino Básico do Centro de Área Educativa do Tâmega (CAE - Tâmega). Após resposta positiva por parte da DREN, foi encetado contacto das escolas visando autorização das mesmas, tendo em consideração a política de autonomia de gestão escolar, para aí deslocarmos.

Aquando da deslocação às escolas básicas do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (EB 2/3) do CAE - Tâmega, contactámos directamente com o órgão de gestão escolar a fim de autorizar o nosso contacto com os docentes a questionar.

Após estes procedimentos, o questionário foi entregue durante os meses de Março e Abril de 2000 aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física. Quando estes não estavam presentes foram deixados aos Delegados do Grupo e Chefes do Departamento, ou aos professores responsáveis pelos Apoios Educativos. Com os professores que

receberam os questionários foi acordado um prazo limite de tempo para recolha dos mesmos.

É de referir que, nas 31 escolas visitadas, não houve nenhuma recusa por parte dos órgãos de gestão, estando muito receptivos ao estudo e solicitando inclusive um resumo do resultado da investigação. Por parte dos colegas a cooperação no estudo pareceu ser honesta e interessada, manifestando até algum interesse no estudo devido à sua pertinência no âmbito escolar.

3.5.2 Procedimentos Estatísticos

Todos os dados obtidos do presente estudo foram tratados estatisticamente, através do *software - Statistical Package for Social Sciences (SPSS 10.0.5, 1999)*, utilizando as medidas descritivas, tais como: média (X) e desvio padrão (d.p.).

Procedemos à análise factorial, utilizando-se a análise em factores comuns, Ortogonal e com Rotação Varimax, “visto que é um método estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais correlacionadas entre si noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas por componentes principais que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, que reduz a complexidade de interpretação dos dados” (Pestana e Gageiro, 1998).

Os valores máximo e mínimo, foram utilizados para verificar a amplitude de variação dentro da mesma variável, obtendo-se desta forma uma avaliação sobre a homogeneidade ou heterogeneidade da mesma.

Realizou-se igualmente uma análise estatística inferencial, como por exemplo, Testes de Qui-quadrado “em que a variável nominal tem duas ou mais categorias, comparando as frequências observadas com as que se esperam obter no universo”

(Pestana e Gageiro, 1998); Teste t de Student que nos “permite testar hipóteses sobre médias de uma variável de nível quantitativo em um ou dois grupos, formados a partir de uma variável qualitativa”(Pestana e Gageiro, 1998); Análise de Variância (ANOVA), procurando encontrar diferenças entre grupos “permitindo verificar qual o efeito de uma variável independente, de natureza qualitativa, numa variável dependente ou resposta, de natureza quantitativa” (Pestana e Gageiro, 1998).

A consistência interna das subescalas foi avaliada através dos valores *Alpha* de Cronbach, baseados nas correlações médias inter- items. A consistência interna entende-se como sendo o grau de uniformização existente entre as respostas apresentadas pelos indivíduos em cada um dos items que constituem o instrumento.

As técnicas para calcular a consistência interna, utilizam a extensão da correlação de cada item com todos os outros. Uma forma de encontrar a consistência interna de um instrumento cujos itens são respondidos numa escala é através do coeficiente Alpha de Cronbach.

4 Apresentação dos Resultados

Neste Capítulo iremos apresentar os resultados obtidos pelo preenchimento do questionário “Teacher Integration Attitudes Questionnaire” (TIAQ). Este foi desenvolvido de forma a poder avaliar as atitudes e crenças dos professores perante a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares (Sideridis e Chandler, 1997).

Estes resultados serão apresentados em fases distintas. Inicialmente serão verificadas as características psicométricas do questionário (Anexo 3).

Seguidamente procedamos a uma apresentação dos das variáveis dependentes em função das independentes consideradas neste estudo.

4.1 *Características Psicométricas do Instrumento*

4.1.1 Poder discriminativo

Quando observamos a frequência de resposta dada a cada um dos itens que constituem a escala, vemos que os valores percentuais de respostas a uma opção não ultrapassam os 75,6% (item 12), sendo este valor bastante elevado quando comparado com as percentagens de resposta às outras questões. Na generalidade verifica-se uma distribuição das respostas por todas as opções apresentadas, independentemente da deficiência, disciplina ou questão avaliada. Podemos desta forma dizer que as diferentes questões que constituem o “TIAQ” apresentam poder discriminativo.

Ao observarmos os valores médios em cada um dos itens em função das quatro deficiências constatámos que o item 12 é aquele que apresenta valores médios mais

elevados, logo seguido pelo item 4 e 6. Os valores médios mais baixos (discordância) são encontrados nos itens 8 e 9.

4.1.2 Análise factorial

Realizamos uma análise em factores comuns, com Rotação Varimax de todos os itens que constituem a escala, visando identificar a estrutura factorial daí resultante. Considerando o valor próprio igual ou superior a um (Eigenvalue), foram isolados quatro factores que se associam cada um com as subescalas propostas por Sideridis e Chandler (1997, encontrando-se a carregado os valores de carga factorial superior a 0,40 (Quadro 5).

De acordo com Almeida e Freire (1997), apesar de não existir um valor mínimo preestabelecido de carga factorial aceite na Psicologia, existem contudo autores que consideram que acima de 0,30 já é uma carga factorial suficiente.

Numa primeira análise factorial verificámos (Anexo 4) que os itens apresentavam uma carga factorial superior a 0,43, excepto o item 12 (“Pretendo frequentar acções de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência”) que apresentava em todos os factores valores inferiores a 0,24. Por este motivo o item 12 será analisado isoladamente, aliás de forma idêntica à solução apresentada pelos autores.

Como podemos verificar no Quadro 5 não encontrámos nenhum item ambíguo. Neste Quadro podemos observar ainda, a saturação do mesmo item respondido para as quatro deficiências, evidenciando uma tendência uniforme de resposta, independentemente do tipo de deficiência considerado.

Quadro 5 – Saturação Factorial dos itens (excepto o 12) da Escala Global para todas as deficiências.

Questão	Deficiência	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
1	Visual	.141	.521	-.080	.117
	Auditiva	.089	.544	-.007	.120
	Motora	.134	.436	-.029	.124
	Mental	.149	.455	-.065	.285
2	Visual	.625	.275	.110	.041
	Auditiva	.599	.266	.102	.023
	Motora	.574	.208	.106	-.033
	Mental	.522	.234	.061	.165
3	Visual	.891	.044	.036	-.007
	Auditiva	.888	.047	.083	.006
	Motora	.813	.030	.072	.000
	Mental	.793	.036	.031	.094
4	Visual	.154	.172	.640	.050
	Auditiva	.134	.178	.644	.030
	Motora	.117	.152	.633	.053
	Mental	.120	.086	.541	.166
5	Visual	.201	.607	-.055	.105
	Auditiva	.157	.656	.014	.066
	Motora	.180	.504	.060	.056
	Mental	.189	.494	-.048	.219
6	Visual	.057	.664	.204	-.085
	Auditiva	.042	.657	.265	-.093
	Motora	.075	.560	.179	-.074
	Mental	.084	.488	.118	.087
7	Visual	.506	.352	-.039	.072
	Auditiva	.515	.402	-.015	.105
	Motora	.497	.340	-.007	.076
	Mental	.524	.376	-.040	.203
8	Visual	.017	.062	-.858	.001
	Auditiva	.023	.058	-.856	-.011
	Motora	.016	.061	-.866	-.008
	Mental	.049	.051	-.777	-.019
9	Visual	.064	.116	.024	.827
	Auditiva	.061	.100	.034	.899
	Motora	.033	.081	-.029	.794
	Mental	.056	.134	-.018	.889
10		.039	.047	.139	.454
11		.037	.083	.084	.430
Valor próprio		8,815	4,780	3,728	3,018
% DE VARIÂNCIA		23,196	12,580	9,810	7,941

Após uma observação cuidada da estrutura factorial por nós obtida pudemos constatar que diferia da proposta por Sideridis e Chandler (1997) e Serrano (1998) (Quadro 6).

Contudo, tal como os autores da Escala (Sideridis e Chandler, 1997), o item 12 também foi eliminado visto não apresentar saturação factorial suficiente em nenhum dos factores. De notar que, contrariamente à estrutura representada pelos autores da escala, os quais consideravam a inclusão dos itens 5 e 10 em duas subescalas, neste estudo os factores encontrados mostraram-se perfeitamente ortogonais.

Analisando a estrutura obtida nos três estudos verificamos que têm bastantes itens em comum, e outros que não o são. Relativamente ao item 10 (“Penso que os serviços adequados estão disponíveis para os apoiar”), talvez os professores o encarem como um serviço, implicando “Apoios” e não “Capacidades”.

O Factor 1 é composto pelos itens 1, 5 e 6 no presente estudo e encontra-se directamente relacionado com a subescala “Capacidades”. Na escala original (Sideridis e Chandler, 1997) os itens que constituem esta subescala são o 1, 5, 6 e 10, e no estudo de Serrano (1998) os itens 1, 5, 6, 7 e 12.

Quadro 6 – Distribuição dos itens que constituem o TIAQ em função das subescalas, nos diferentes estudos.

Items que constituem cada subescala			
	Sideridis & Chandler (1997)	Serrano (1998)	Presente estudo
“Capacidades”	1, 5, 6, 10	1, 5, 6, 7, 12	1, 5, 6
“Benefícios”	2, 3, 5	2, 3	2, 3, 7
“Aceitação”	4, 8, 5, 7	4, 8	4, 8
“Apoios”	9, 10, 11	9, 10, 11	9, 10, 11

No nosso estudo o Factor 2 é composto pelos itens 2, 3 e 7 e identifica-se com a subescala “Benefícios”. Para Sideris e Chandler (1997) esta subescala é constituída pelos itens 2, 3 e 5, e para Serrano (1998) pelos 2 e 3. O nosso estudo difere dos autores anteriores no item 7 (“Gosto de ter alunos com deficiência na minha aula”), no entanto a sua presença nesta subescala pode ser justificada provavelmente pelo facto de os professores considerarem que os alunos com deficiência poderão colher benefícios por se encontrarem nas suas aulas, e não tanto o gosto pessoal do docente por esse facto.

O Factor 3 identifica-se com a subescala “Aceitação” que no presente estudo compreende as questões 4 e 8, o mesmo sucedendo com Serrano (1998). Já para os autores da Escala, além destes itens referidos incluem ainda o 5 e o 7.

Finalmente o Factor 4 que, quer no presente estudo, como no dos restantes autores citados, abrange as questões 9, 10 e 11, identificando-se com a subescala “Apoios”.

4.1.3 Consistência interna

No geral diferentes tipos de testes apresentam diferentes níveis satisfatórios de consistência interna. Em determinados estudos são considerados satisfatórios valores de consistência interna de 0,60, inclusive em testes de criatividade podem ser aceites valores na ordem de 0,50 (Rust e Golombok, 1992).

A consistência interna das subescalas assim constituídas foi verificada através do coeficiente α de Cronbach, com valores satisfatórios para todas as subescalas: “Aceitação” – 0,58; “Apoios” – 0,86; “Capacidades” – 0,86 e “Benefícios” – 0,92. O reduzido número de itens que constituem a dimensão “Apoios” poderá ser um dos motivos para um valor de consistência interna menos elevado.

4.2 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e professores das diferentes disciplinas

4.2.1 Resultados da Escala Global

Ao analisar os resultados da atitude, globalmente, (Quadro 7) podemos observar que considerando todas as deficiências, os professores das disciplinas apresentam uma atitude ligeiramente favorável. Os professores de Educação Física apresentam uma atitude ligeiramente mais favorável do que os das restantes disciplinas, existindo diferenças significativas nas comparações *à posteriori* entre as atitudes dos professores de Educação Física com os das demais disciplinas.

Podemos verificar que face às diferentes deficiências os professores de Educação Física são aqueles que apresentam uma atitude mais favorável quando comparada com as dos professores das restantes disciplinas.

Relativamente à atitude face aos alunos com deficiência, apenas a deficiência motora não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes de cada disciplina. Na deficiência visual, auditiva e mental existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores das diferentes disciplinas, contudo estas apenas são estatisticamente significativas nas comparações *à posteriori* (Scheffe F Test) entre as atitudes dos professores de Educação Física /Educação Visual e Tecnológica; entre Educação Física/ Matemática e Educação Física/Educação Visual e Tecnológica; e entre Educação Física/Matemática e Educação Física/Língua Portuguesa, respectivamente.

Quadro 7 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global em função da deficiência e da disciplina e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

Alunos		X	DP	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Deficiência Visual	Ed. Física	2,59	,46	1,00	3,58	3	3,22	0,023				
	Matemática	2,44	,44	1,44	4,00				ns			
	L. Port.	2,49	,42	1,50	3,50				ns	ns		
	EVT	2,41	,38	1,42	3,50				*	ns	ns	
	Total	2,47	,42	1,00	4,00							
Deficiência Auditiva	Ed. Física	2,63	,41	1,00	3,64	3	3,83	0,01				
	Matemática	2,44	,40	1,44	3,25				*			
	L. Port.	2,48	,39	1,67	3,50				ns	ns		
	EVT	2,47	,39	1,42	3,50				*	ns	ns	
	Total	2,50	,40	1,00	3,64							
Deficiência Motora	Ed. Física	2,69	,35	1,83	3,58	3	1,17	0,32				
	Matemática	2,58	,41	1,67	3,50				ns			
	L. Port.	2,63	,43	1,50	3,58				ns	ns		
	EVT	2,61	,35	1,67	3,50				ns	ns	ns	
	Total	2,63	,38	1,50	3,58							
Deficiência Mental	Ed. Física	2,52	,46	1,25	3,58	3	4,28	0,005				
	Matemática	2,32	,45	1,42	3,33				*			
	L. Port.	2,31	,47	1,33	3,55				*	ns		
	EVT	2,37	,38	1,50	3,22				ns	ns	ns	
	Total	2,38	,44	1,25	3,58							
Total por deficiência	Ed. Física	2,61	,39	1,65	3,60	3	3,46	0,016				
	Matemática	2,45	,39	1,56	3,19				*			
	L. Port.	2,48	,38	1,75	3,51				*	ns		
	EVT	2,47	,32	1,67	3,33				*	ns	ns	
	Total	2,49	,37	1,56	3,60							

* P < 0,05

Podemos ainda constatar que as médias mais elevadas das atitudes dos professores se direccionam para a inclusão dos alunos com deficiência motora, e as mais baixas face aos alunos com deficiência mental.

Ao procedermos à verificação das diferenças entre as atitudes dos professores face aos alunos das quatro deficiências, os resultados do t Teste permitiram observar (Quadro 8) que existem diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 8 - Comparações entre a Escala de Atitudes dos professores de alunos com as diferentes deficiências (T teste).

		Def. Visual	Def. Auditiva	Def. Motora	Def. Mental
Def. visual	t		-2,538	-10,477	5,654
	p		0,012	0,000	0,000
Def. auditiva	t			-8,836	7,751
	p			0,000	0,000
Def. motora	t				14,502
	p				0,000
Def. mental	t				
	p				

De salientar que a diferença mais elevada entre as médias se verifica entre as atitudes para com os alunos com deficiência mental e a motora, seguida da mental/auditiva e finalmente da mental/visual, sendo a mais baixa entre os alunos com deficiência visual/auditiva.

4.2.2 Resultados das Subescalas

Quando analisamos as “Capacidades” em função das atitudes dos professores das diferentes disciplinas (Quadro 9), podemos observar que os docentes de Educação Física são aqueles que apresentam a média mais elevada comparativamente com os professores das restantes disciplinas, quer face aos alunos com as diferentes deficiências quer no contexto geral.

Quando analisadas as “Capacidades” relativamente aos alunos com as diversas deficiências verificamos que existem diferenças significativas nas atitudes dos professores da disciplina de Educação Física quando comparados com os das restantes disciplinas. A única exceção registada situa-se ao nível da diferença entre o valor

médio das atitudes dos professores de Educação Física e Matemática, relativamente aos alunos com deficiência motora.

Quadro 9 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Capacidades” em função das deficiências e da disciplina e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	DP	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Capacidades Deficiência Visual	Ed. Física	2,80	,74	1,00	4,00	3	9,72	0,000				
	Matemática	2,39	,59	1,00	4,00				*			
	L. Port.	2,52	,64	1,00	4,00				*	ns		
	EVT	2,33	,62	1,00	4,00				*	ns	ns	
	Total	2,49	,67	1,00	4,00							
Capacidades Deficiência Auditiva	Ed. Física	2,93	,65	1,00	4,00	3	10,37	0,000				
	Matemática	2,45	,62	1,00	4,00				*			
	L. Port.	2,55	,62	1,00	4,00				*	ns		
	EVT	2,49	,66	1,00	4,00				*	ns	ns	
	Total	2,59	,66	1,00	4,00							
Capacidades Deficiência Motora	Ed. Física	3,08	,51	1,33	4,00	3	3,86	0,01				
	Matemática	2,82	,66	1,00	4,00				ns			
	L. Port.	2,82	,66	1,00	4,00				*	ns		
	EVT	2,83	,61	1,00	4,00				*	ns	ns	
	Total	2,88	,62	1,00	4,00							
Capacidades Deficiência Mental	Ed. Física	2,76	,67	1,00	4,00	3	10,43	0,000				
	Matemática	2,24	,69	1,00	3,33				*			
	L. Port.	2,27	,73	1,00	4,00				*	ns		
	EVT	2,35	,65	1,00	4,00				*	ns	ns	
	Total	2,39	,71	1,00	4,00							
Capacidades para a Deficiência	Ed. Física	2,89	,53	1,25	4,00	3	12,692	,000				
	Matemática	2,47	,54	1,00	3,75				*			
	L. Port.	2,54	,54	1,00	4,00				*	ns		
	EVT	2,50	,45	1,08	3,50				*	ns	ns	
	Total	2,58	,53	1,00	4,00							

* P < 0,05

Ao comparar as “Capacidades” apenas por deficiência verificamos que a média mais elevada se encontra nos alunos com deficiência motora, seguida da auditiva, visual e por fim a mental .

À semelhança do que observamos relativamente à subescala “Capacidades”, também na dimensão “Benefícios” (Quadro 10), as atitudes dos professores são mais

favoráveis face aos alunos com deficiência motora, não apresentando contudo diferenças estatisticamente significativas ao analisarmos os resultados em função da disciplina.

Relativamente à subescala “Benefícios”, apenas se encontram diferenças significativas entre as atitudes dos docentes face aos alunos com deficiência mental. Contudo, numa análise à *posteriori* não se verificaram diferenças significativas entre as médias.

Quadro 10 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Benefícios” em função das deficiências e da disciplina e comparações à *posteriori* (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	GL	F	p	EF	M	LP	EVT
Benefícios Deficiência Visual	Ed. Física	2.85	.76	1.00	4.00	3	1,876	,133				
	Matemática	2.61	.81	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	2.75	.76	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.64	.76	1.00	4.00				ns	ns	ns	
Total		2,70	,78	1,00	4,00							
Benefícios Deficiência Auditiva	Ed. Física	2.87	.73	1.00	4.00	3	1,682	,170				
	Matemática	2.63	.76	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	2.73	.70	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.68	.76	1.00	4.00				ns	ns	ns	
Total		2,72	,74	1,00	4,00							
Benefícios Deficiência Motora	Ed. Física	2.96	.69	1.33	4.00	3	1,056	,368				
	Matemática	2.80	.73	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	2.97	.74	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.89	.67	1.00	4.00				ns	ns	ns	
Total		2,91	,71	1,00	4,00							
Benefícios Deficiência Mental	Ed. Física	2.68	.78	1.00	4.00	3	2,726	,044				
	Matemática	2.39	.75	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	2.39	.83	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.50	.76	1.00	4.00				ns	ns	ns	
Total		2,48	,78	1,00	4,00							
Benefícios para a Deficiência	Ed. Física	2,84	,69	1,08	4,00	3	1,923	,125				
	Matemática	2,59	,72	1,00	4,00				ns			
	L. Port.	2,70	,68	1,00	4,00				ns	ns		
	EVT	2,68	,65	1,00	4,00				ns	ns	ns	
Total		2,70	,68	1,00	4,00							

Quando analisadas as disciplinas podemos observar que as atitudes dos docentes de Educação Física são sempre mais favoráveis, face à inclusão dos alunos de todas as

deficiências, do que as restantes, com excepção para a deficiência motora em que se encontra em situação semelhante com a Língua Portuguesa.

Contrariamente às dimensões anteriormente analisadas, a subescala “Aceitação” apesar de não registar diferenças significativas entre as atitudes dos diferentes professores perante os alunos com diferentes deficiências (Quadro 11), apresenta neste caso os professores de Matemática com uma atitude mais favorável perante os alunos de todas as deficiências, com excepção da motora onde apresenta um resultado igual ao dos professores da Língua Portuguesa.

Quadro 11 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Aceitação” em função das deficiências e da disciplina e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Aceitação Deficiência Visual	Ed. Física	2.44	.48	1.00	4.00	3	2,220	,085				
	Matemática	2.53	.47	1.50	4.00				ns			
	L. Port.	2.47	.38	2.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.38	.40	1.00	3.50				ns	ns	ns	
	Total	2,45	,43	1,00	4,00							
Aceitação Deficiência Auditiva	Ed. Física	2.43	.48	1.00	4.00	3	1,722	,162				
	Matemática	2.53	.45	1.50	4.00				ns			
	L. Port.	2.45	.36	1.50	3.50				ns	ns		
	EVT	2.39	.39	1.00	3.50				ns	ns	ns	
	Total	2,44	,42	1,00	4,00							
Aceitação Deficiência Motora	Ed. Física	2.45	.47	1.00	4.00	3	,621	,602				
	Matemática	2.49	.43	1.50	4.00				ns			
	L. Port.	2.49	.39	2.00	4.00				ns	ns		
	EVT	2.43	.43	1.00	4.00				ns	ns	ns	
	Total	2,46	,43	1,00	4,00							
Aceitação Deficiência Mental	Ed. Física	2.36	.47	1.00	3.50	3	1,460	,225				
	Matemática	2.45	.47	1.00	3.50				ns			
	L. Port.	2.32	.42	1.00	3.50				ns	ns		
	EVT	2.33	.48	1.00	4.00				ns	ns	ns	
	Total	2,36	,46	1,00	4,00							
Aceitação para a Deficiência	Ed. Física	2.41	.43	1,13	3,75	3	1,505	,213				
	Matemática	2,50	,42	1,50	3,75				ns			
	L. Port.	2,43	,36	1,50	3,50				ns	ns		
	EVT	2,39	,39	1,00	3,75				ns	ns	ns	
	Total	2,43	,40	1,00	3,75							

A dimensão “Aceitação” apresenta valores por disciplina muito próximos para os alunos com deficiência visual, auditiva e motora, sendo de salientar que a mental é aquela que apresenta os valores médios mais baixos.

Na dimensão “Apoios” observa-se uma atitude ligeiramente desfavorável relativamente aos alunos com as diferentes deficiências, contrariamente ao observado nas restantes dimensões (Quadro 12).

Quadro 12 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Apoios” em função das deficiências e docentes por disciplina e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Apoios Deficiência Visual	Ed. Física	1.83	.64	1.00	3.33	3	,495	,686				
	Matemática	1.88	.63	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	1.80	.64	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	1.89	.61	1.00	3.33				ns	ns	ns	
	Total	1,85	,63	1,00	4,00							
Apoios Deficiência Auditiva	Ed. Física	1.85	.64	1.00	3.50	3	,538	,657				
	Matemática	1.88	.64	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	1.80	.66	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	1.90	.64	1.00	3.50				ns	ns	ns	
	Total	1,86	,64	1,00	4,00							
Apoios Deficiência Motora	Ed. Física	1.86	.63	1.00	3.33	3	,259	,855				
	Matemática	1.90	.65	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	1.86	.69	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	1.92	.63	1.00	3.33				ns	ns	ns	
	Total	1,89	,65	1,00	4,00							
Apoios Deficiência Mental	Ed. Física	1.86	.64	1.00	3.33	3	,372	,773				
	Matemática	1.88	.65	1.00	4.00				ns			
	L. Port.	1.81	.68	1.00	4.00				ns	ns		
	EVT	1.90	.61	1.00	3.33				ns	ns	ns	
	Total	1,86	,64	1,00	4,00							
Apoios para a Deficiência	Ed. Física	1.85	.63	1.00	3,38	3	,401	,752				
	Matemática	1.88	.64	1.00	4,00				ns			
	L. Port.	1,82	,66	1,00	4,00				ns	ns		
	EVT	1,90	,61	1,00	3,33				ns	ns	ns	
	Total	1,87	,63	1,00	4,00							

Contrariamente ao verificado nas outras subescalas, nesta são as atitudes dos professores de Educação Visual e Tecnológica que são mais favoráveis face aos “Apoios”, apesar de continuarem no sentido da discordância (inferior a dois). No

entanto, analisando relativamente a cada uma das deficiências não se verificam diferenças significativas.

Por último, esta dimensão apresenta os valores médios, por deficiência, mais elevados nos alunos com deficiência motora, seguido da auditiva e mental, e finalmente a visual.

Como podemos observar no Quadro 13 existem diferenças significativas entre as atitudes em todas as subescalas quando agrupadas as deficiências, ou seja face à deficiência. Neste quadro verifica-se que as diferenças mais acentuadas se encontram entre os “Apoios” com todas as restantes subescalas. A diferença mais baixa situa-se entre as “Capacidades” e os Benefícios”.

Quadro 13 - Comparações entre a as subescalas com todas as deficiências agrupadas (T teste).

		Capacidades	Benefícios	Apoios	Aceitação
Capacidades	t		-3,609	19,422	5,335
	p		,000	,000	,000
Benefícios	t			19,780	7,515
	p			,000	,000
Apoios	t				-15,399
	p				,000
Aceitação	t				
	p				

4.3 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e sexo

Relativamente às atitudes em função da variável sexo (Quadro 14) podemos observar que os docentes do sexo feminino apresentam sempre uma atitude mais favorável, muito ligeiramente, mas sem apresentar significado estatístico para os alunos com deficiência visual (T Test), auditiva, mental e face à deficiência em geral. Apenas

apresenta significado estatístico a diferença verificada entre os docentes masculinos e femininos quando analisada a atitude face aos alunos com deficiência motora.

Quadro 14 – Resultados do T Test da Escala Global para os alunos de cada deficiência em função do sexo dos professores e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	DP	Mín.	Máx.	t	p
Deficiência Visual	Masculino	2,43	,45	1,00	3,58	-1,212	,207
	Feminino	2,49	,40	1,42	4,00		
	Total	2,47	,42	1,00	4,00		
Deficiência Auditiva	Masculino	2,47	,45	1,00	3,64	-1,052	,260
	Feminino	2,51	,38	1,42	3,50		
	Total	2,50	,40	1,00	3,64		
Deficiência Motora	Masculino	2,57	,38	1,67	3,58	-1,975	,049
	Feminino	2,65	,38	1,50	3,58		
	Total	2,63	,38	1,50	3,58		
Deficiência Mental	Masculino	2,35	,45	1,25	3,58	-0,858	,391
	Feminino	2,39	,43	1,33	3,58		
	Total	2,38	,44	1,25	3,58		
Total por deficiência	Masculino	2,45	,40	1,56	3,60	-2,078	,150
	Feminino	2,51	,35	1,67	3,51		
	Total	2,49	,37	1,56	3,60		

Relativamente às subescalas podemos observar (Anexo 5) que as “Capacidades” são a única subescala em que os docentes do sexo masculino apresentam valores médios de atitudes ligeiramente superiores, nas restantes subescalas os valores médios de atitudes mais elevados encontram-se nos elementos do sexo feminino.

De salientar que estas diferenças entre as médias são muito reduzidas, e que por este facto não existem diferenças significativas entre as atitudes dos professores do sexo feminino e masculino. Apenas face à dimensão “Aceitação” para os alunos com deficiência motora se observou significado estatístico.

4.4 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e grupos etários

Relativamente à análise global dos resultados das atitudes em função dos grupos etários (Anexo 6) podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre elas no que concerne aos alunos de cada uma das deficiências, e também face à deficiência em geral.

Relativamente aos resultados obtidos para cada uma das subescalas em função dos diferentes grupos etários podemos verificar os aspectos que a seguir se apresentam (Anexo 7). Nas atitudes das subescalas “Capacidades”, “Benefícios”, “Apoios” e “Aceitação”, para com os alunos com diferentes deficiências, analisadas no contexto dos diferentes grupos etários, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes dos docentes entre os agrupamentos de idade.

4.5 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e tempo de serviço

Ao analisarmos o Anexo 8 podemos verificar que entre as atitudes dos professores agrupados em função do tempo de serviço, para com os alunos de cada uma das deficiências e no total por deficiência, não se encontraram diferenças significativas entre eles. Contudo podemos no entanto verificar que as atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência, se encontram nos professores que apresentam até 4 anos de serviço, não apresentando contudo diferenças significativas com os restantes agrupamentos.

No que diz respeito a análise das atitudes das diferentes dimensões face os alunos de cada uma das deficiências, no contexto do tempo de serviço apresentado pelos professores, podemos verificar (Anexo 9) que quase a totalidade das subescalas não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos.

De salientar a única exceção que encontramos é na dimensão “Aceitação” face aos alunos com deficiência auditiva que encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes agrupamentos de tempo de serviço. É de destacar o facto de o valor médio mais elevado se situar no agrupamento que apresenta “até 4 anos” de serviço enquanto que o mais baixo se encontra no grupo com de “5 a 9” anos de serviço. Numa análise *à posteriori* apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas exactamente entre estes dois agrupamentos.

4.6 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma delas

No Quadro 15 podemos constatar que globalmente, os resultados das atitudes em função de todos os tipos de deficiência e do número de alunos com essa deficiência, são mais elevados no agrupamento com “dois ou mais alunos”.

No mesmo quadro podemos observar a Escala Global face aos alunos com deficiência mental em função do número de alunos com esta deficiência com que os professores trabalharam, e constatamos que o agrupamento de “dois ou mais alunos” apresenta um valor médio igual ao agrupamento que apenas tem “um aluno”.

Quadro 15 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global para os alunos de cada deficiência em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações *à posteriori* (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	2,41	,41	1,00	4,00	2	11,09	,000			
	1 aluno	2,55	,38	1,58	3,50				*		
	≥ 2 alunos	2,73	,46	1,75	3,58				*	ns	
	Total	2,48	,42	1,00	4,00						
Deficiência Auditiva	nenhum	2,46	,40	1,00	3,64	2	4,33	,014			
	1 aluno	2,57	,42	1,44	3,50				ns		
	≥ 2 alunos	2,62	,33	2,00	3,50				ns	ns	
	Total	2,51	,40	1,00	3,64						
Deficiência Motora	nenhum	2,61	,40	1,50	3,58	2	3,21	,042			
	1 aluno	2,60	,33	1,67	3,58				ns		
	≥ 2 alunos	2,72	,39	1,83	3,58				ns	ns	
	Total	2,64	,38	1,50	3,58						
Deficiência Mental	nenhum	2,27	,42	1,25	3,17	2	5,91	,003			
	1 aluno	2,44	,39	1,50	3,58				*		
	≥ 2 alunos	2,44	,47	1,42	3,58				*	ns	
	Total	2,39	,44	1,25	3,58						

* p<0,05

No que diz respeito ao número de alunos com os diversos tipos de deficiência com que os professores já trabalharam e a sua relação com a respectiva Escala Global podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os agrupamentos. Numa análise *à posteriori* verificaram-se apenas diferenças significativas entre os que nunca trabalharam com estes alunos e o de “1 aluno”; e entre “nenhum” aluno e “maior ou igual a 2 alunos”, no que diz respeito aos alunos com deficiência visual e mental..

Prontamente serão apresentados os resultados relativos às atitudes dos professores para cada uma das subescalas, em função do número de alunos, com as diferentes deficiências com que os professores já trabalharam.

Como podemos verificar no Quadro 16, em relação aos alunos com qualquer uma das deficiências, com quantos mais alunos os professores já trabalharam (“maior ou igual a dois”), maiores são os valores médios para as “Capacidades”.

Ao compararmos as atitudes perante os alunos das diferentes deficiências constata-se que esta dimensão apresenta diferenças significativas entre os agrupamentos do número de alunos com deficiência com que os professores trabalharam.

De salientar que numa análise à *posteriori* para os alunos com deficiência visual existem diferenças significativas entre todos os agrupamentos.

Relativamente aos alunos com deficiência auditiva e mental as comparações entre os agrupamentos são significativas apenas entre “nenhum aluno” com os restantes. Por sua vez, naqueles com deficiência motora apenas existem diferenças significativas entre o agrupamento com “nenhum aluno” e o de “dois ou mais alunos”.

Quadro 16 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da subescala “Capacidades” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à *posteriori*.

“Capacidades”		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	2,34	,63	1,00	4,00						
	1 aluno	2,66	,58	1,00	4,00	2	24,47	,000	*		
	≥ 2 alunos	3,06	,69	1,67	4,00				*	*	
	Total	2,49	,67	1,00	4,00						
Deficiência auditiva	nenhum	2,48	,68	1,00	4,00						
	1 aluno	2,79	,58	1,33	4,00	2	10,24	,000	*		
	≥ 2 alunos	2,83	,56	1,33	4,00				*	ns	
	Total	2,60	,66	1,00	4,00						
Deficiência motora	nenhum	2,80	,68	1,00	4,00						
	1 aluno	2,89	,52	1,33	4,00	2	3,56	,029	ns		
	≥ 2 alunos	3,02	,64	1,00	4,00				*	ns	
	Total	2,89	,62	1,00	4,00						
Deficiência mental	nenhum	2,15	,66	1,00	3,33						
	1 aluno	2,43	,67	1,00	4,00	2	11,29	,000	*		
	≥ 2 alunos	2,57	,73	1,00	4,00				*	ns	
	Total	2,41	,72	1,00	4,00						

* p < 0,05

No que diz respeito às atitudes dos professores face à subescala “Benefícios” em função do número de alunos com deficiência com que os professores já trabalharam, podemos constatar um situação idêntica à anterior no que se refere ao agrupamento de alunos com valores mais favoráveis (“maior ou igual a dois”), exceptuando no que diz

respeito à atitude para com os alunos com deficiência mental onde o mais favorável se situa no agrupamento com apenas “um aluno” (Quadro 17).

Podemos ainda observar que esta subescala apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores apenas para os alunos com a deficiência visual e mental.

Nas comparações à *posteriori* verificam-se diferenças significativas entre o agrupamento de docentes com “nenhum aluno” com o de “maior ou igual a 2 alunos” com deficiência visual, e entre “nenhum” e “um aluno” nos alunos com deficiência mental.

Quadro 17 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Benefícios” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à *posteriori*.

“Benefícios”		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	2,62	,78	1,00	4,00						
	1 aluno	2,79	,74	1,00	4,00	2	4,89	,008	ns		
	≥ 2 alunos	3,03	,80	1,33	4,00				*	ns	
	Total	2,71	,78	1,00	4,00						
Deficiência auditiva	nenhum	2,69	,75	1,00	4,00						
	1 aluno	2,74	,74	1,00	4,00	2	2,43	,090	ns		
	≥ 2 alunos	2,96	,71	1,33	4,00				ns	ns	
	Total	2,73	,75	1,00	4,00						
Deficiência motora	nenhum	2,92	,72	1,00	4,00						
	1 aluno	2,84	,68	1,00	4,00	2	1,52	,221	ns		
	≥ 2 alunos	3,00	,70	1,33	4,00				ns	ns	
	Total	2,91	,70	1,00	4,00						
Deficiência mental	nenhum	2,35	,80	1,00	4,00						
	1 aluno	2,65	,69	1,00	4,00	2	3,92	,021	*		
	≥ 2 alunos	2,51	,79	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	2,50	,78	1,00	4,00						

* p < 0,05

No Quadro 18 podemos observar as atitudes dos professores na subescala “Apoios” para com os alunos com todas as deficiências em função do número de alunos com deficiência com que os professores já trabalharam. Neste quadro presenciamos que para a subescala os valores de atitude médios mais elevados situam-se

novamente nos professores do agrupamento com “dois ou mais alunos” com deficiência visual e motora.

De salientar que relativamente aos alunos com deficiência auditiva se verifica o inverso, o valor mais elevado encontra-se no agrupamento com “nenhum aluno” e na da mental no agrupamento com “um aluno”(atitude semelhante no agrupamento de “dois ou mais alunos”).

Neste quadro são apresentados os resultados relativos à Análise de Variância das atitudes dos docentes na subescala “Apoios” relativamente aos agrupamentos de alunos com diferentes deficiências com que os professores trabalharam, e onde podemos constatar que em nenhuma das deficiências apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos.

Quadro 18 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Apoios” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à posteriori.

“Apoios”		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	1,83	,60	1,00	4,00						
	1 aluno	1,90	,64	1,00	3,33	2	0,95	,386	ns		
	≥ 2 alunos	1,98	,79	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,86	,63	1,00	4,00						
Deficiência auditiva	nenhum	1,88	,66	1,00	4,00						
	1 aluno	1,87	,66	1,00	3,33	2	0,32	,727	ns		
	≥ 2 alunos	1,80	,59	1,00	3,33				ns	ns	
	Total	1,87	,65	1,00	4,00						
Deficiência motora	nenhum	1,91	,66	1,00	4,00						
	1 aluno	1,80	,57	1,00	3,33	2	2,76	,065	ns		
	≥ 2 alunos	2,01	,74	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,90	,65	1,00	4,00						
Deficiência mental	nenhum	1,83	,63	1,00	4,00						
	1 aluno	1,90	,63	1,00	3,67	2	0,39	,676	ns		
	≥ 2 alunos	1,89	,68	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,88	,65	1,00	4,00						

Relativamente às atitudes na subescala “Aceitação” em função do número de alunos das diferentes deficiências com que os professores trabalharam, podemos observar no Quadro 19 que esta dimensão apresenta os valores mais elevados no

agrupamento que é constituído por “dois ou mais alunos”, tal como na dimensão “Capacidades”.

No mesmo quadro podemos constatar que entre os agrupamentos de professores que trabalharam com alunos das diferentes deficiências não se encontraram diferenças significativas, no que diz respeito à dimensão “Aceitação” para com os alunos.

Quadro 19 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Aceitação” em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das diferentes deficiências e comparações à posteriori.

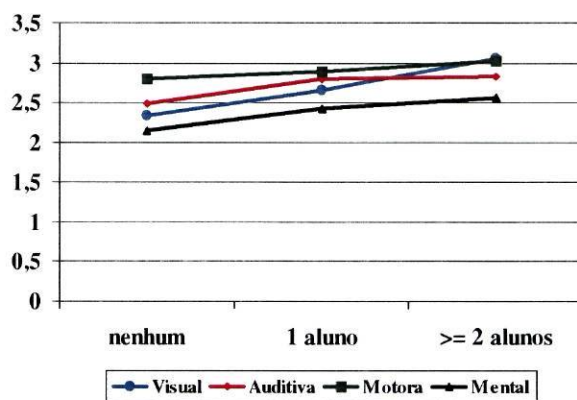
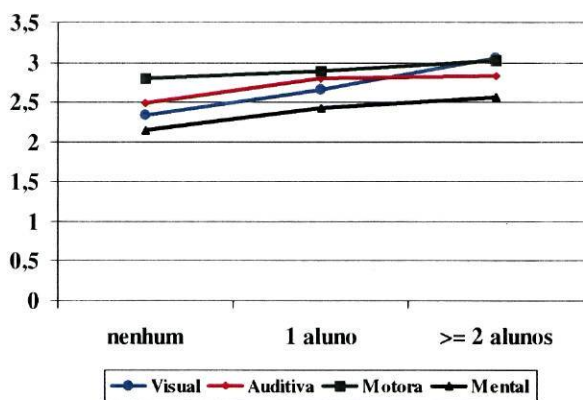
“Aceitação”		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	2,43	,43	1,00	4,00	2	0,23	,792			
	1 aluno	2,44	,43	1,00	4,00				ns		
	≥ 2 alunos	2,49	,40	1,00	3,00				ns	ns	
	Total	2,44	,43	1,00	4,00						
Deficiência auditiva	nenhum	2,43	,43	1,00	4,00	2	0,38	,682			
	1 aluno	2,43	,37	1,00	3,50				ns		
	≥ 2 alunos	2,49	,39	1,50	3,50				ns	ns	
	Total	2,44	,41	1,00	4,00						
Deficiência motora	nenhum	2,45	,42	1,00	4,00	2	,16	,855			
	1 aluno	2,46	,48	1,00	4,00				ns		
	≥ 2 alunos	2,48	,40	1,50	4,00				ns	ns	
	Total	2,46	,44	1,00	4,00						
Deficiência mental	nenhum	2,31	,46	1,00	3,00	2	0,99	,370			
	1 aluno	2,37	,44	1,00	3,50				ns		
	≥ 2 alunos	2,39	,48	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	2,36	,46	1,00	4,00						

Na Figura 9 podemos observar o conjunto das subescalas em função dos alunos com as diferentes deficiências e do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das deficiências.

Aqui podemos observar que as “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação” se encontram sempre com valores acima de dois, ou seja no sentido da concordância, enquanto que a dimensão “Apoios” é a única que apresenta valores inferiores a dois na generalidade.

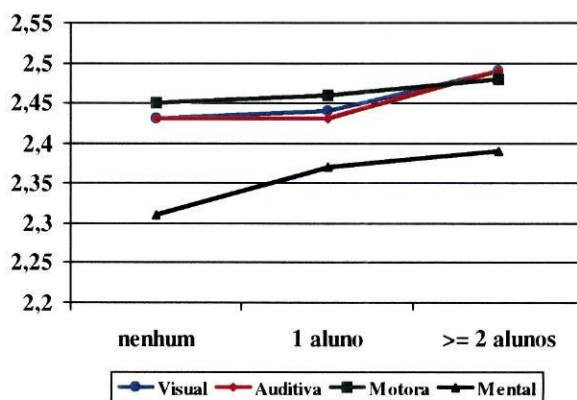
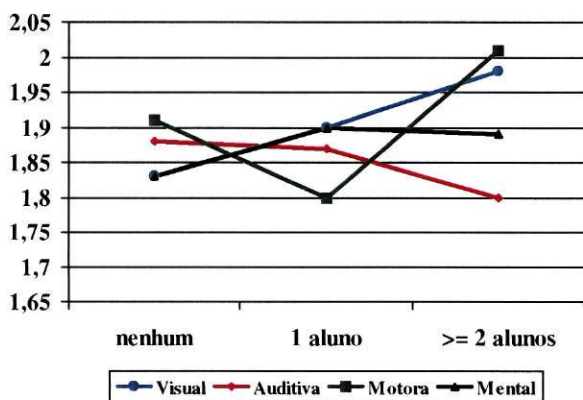
Em todas as dimensões podemos verificar que as atitudes perante a inclusão dos alunos com as diferentes deficiências são mais favoráveis para os da deficiência motora, seguidos da auditiva, visual e finalmente a mental. No que se refere à dimensão “Apoios” regista-se uma ligeira inversão em que após a deficiência motora surge a mental, auditiva e por fim a visual.

Figura 9 - Valores médios das subescalas , em função do número de alunos com que os professores trabalharam em cada uma das deficiências.



“Capacidades”

“Benefícios”



“Apoios”

“Aceitação”

4.7 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e dos anos que os professores trabalharam com alunos das diferentes deficiências.

No que diz respeito aos anos de trabalho apresentados pelos professores com alunos com deficiência, efectuamos uma apresentação dos resultados idêntica à opção efectuada para o número de alunos, ou seja é apresentado para a Escala de Atitudes em relação aos alunos de cada deficiência os resultados dos anos de trabalho com alunos com o tipo de deficiência respectivo.

No Quadro 20 podemos verificar que a atitude dos professores face aos alunos com as respectivas deficiências apresentam os valores mais favoráveis no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho (este valor na auditiva é igual no agrupamento com “um ano”).

Quadro 20 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global em função do número de anos que os professores trabalharam com alunos de cada uma das diferentes deficiências e comparações à posteriori.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Deficiência Visual	nenhum	2,41	,42	1,00	4,00						
	1 ano	2,57	,38	1,58	3,50	2	15,42	,000	*		
	≥ 2 anos	2,77	,38	2,25	3,58				*	*	
	Total	2,48	,42	1,00	4,00						
Deficiência Auditiva	nenhum	2,47	,40	1,00	3,64						
	1 ano	2,59	,40	1,44	3,50	2	4,23	,015	*		
	≥ 2 anos	2,59	,37	1,92	3,25				ns	ns	
	Total	2,51	,40	1,00	3,64						
Deficiência Motora	nenhum	2,60	,41	1,50	3,58						
	1 ano	2,64	,33	1,67	3,58	2	1,52	,221	ns		
	≥ 2 anos	2,68	,39	1,75	3,58				ns	ns	
	Total	2,63	,38	1,50	3,58						
Deficiência Mental	nenhum	2,25	,41	1,25	3,17						
	1 ano	2,39	,42	1,42	3,55	2	12,39	,000	ns		
	≥ 2 anos	2,54	,45	1,42	3,58				*	*	
	Total	2,39	,44	1,25	3,58						

* p < 0,05

Nas atitudes dos professores, podemos constatar que existem diferenças significativas entre os agrupamentos, com exceção da atitude perante os alunos com deficiência motora.

Podemos igualmente verificar no mesmo quadro que nas comparações entre os agrupamentos à *posteriori* todas elas são estatisticamente significativas, nos alunos com deficiência visual. Contudo nos alunos com deficiência auditiva apenas encontramos diferenças significativas entre o agrupamento sem alunos e aquele que é constituído por “um aluno”,

No mesmo Quadro podemos analisar os resultados referentes à Escala Global para os alunos com deficiência mental, com diferenças significativas entre os agrupamentos de professores com dois ou mais anos” de trabalho e os restantes.

No que diz respeito às subescalas e aos anos de trabalho com alunos com deficiência, efectuamos uma apresentação dos resultados idêntica à opção tomada para o número de alunos, ou seja é apresentado para cada subescala de atitudes os resultados dos anos de trabalho com alunos com o respectivo tipo de deficiência.

No que diz respeito aos resultados das atitudes dos professores na subescala “Capacidades” para com os alunos com as diferentes deficiências e o número de anos que estes trabalharam com esses alunos, podemos verificar (Quadro 21) que em todas as deficiências os valores médios mais elevados se encontram no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho.

Neste quadro podemos ainda observar os resultados na Análise de Variância para esta subescala onde apresenta diferenças significativas entre os agrupamentos para as atitudes dos professores face aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental.

Nas comparações à *posteriori* podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre todos os agrupamentos perante os alunos com deficiência visual e mental, enquanto que nos da auditiva apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre o agrupamento com “nenhum” ano de trabalho e aquele que contém “um” e “dois ou mais anos” de trabalho. Nos alunos com deficiência motora não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores.

Quadro 21 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Capacidades” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à *posteriori*.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Capacidades na deficiência visual	nenhum	2,34	,64	1,00	4,00	2	26,06	,000			
	1 ano	2,71	,61	1,00	4,00				*		
	≥ a 2 anos	3,03	,60	2,00	4,00				*	*	
	Total	2,50	,67	1,00	4,00						
Capacidades na deficiência auditiva	nenhum	2,48	,67	1,00	4,00	2	12,06	,000			
	1 ano	2,81	,60	1,33	4,00				*		
	≥ a 2 anos	2,86	,55	1,67	4,00				*	ns	
	Total	2,60	,66	1,00	4,00						
Capacidades na deficiência motora	nenhum	2,81	,68	1,00	4,00	2	2,77	,064			
	1 ano	2,91	,53	1,33	4,00				ns		
	≥ a 2 anos	3,00	,63	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	2,89	,62	1,00	4,00						
Capacidades na deficiência mental	nenhum	2,11	,66	1,00	3,33	2	21,42	,000			
	1 ano	2,42	,69	1,00	4,00				*		
	≥ a 2 anos	2,70	,67	1,00	4,00				*	*	
	Total	2,41	,71	1,00	4,00						

* p < 0,05

No Quadro 22 podemos constatar que em relação às atitudes na dimensão “Benefícios” os valores médios mais elevados encontram-se no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho, para os alunos de todas as deficiências.

Contudo, podemos verificar que apenas nas atitudes para com os alunos com deficiência visual e mental existem diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos (entre o agrupamento de “nenhum” ano com o de “dois ou mais anos” de

trabalho). Nas restantes deficiências não se encontraram diferenças significativas entre os agrupamentos.

Quadro 22 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Benefícios” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à posteriori.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Benefícios na deficiência visual	nenhum	2,61	,79	1,00	4,00	2	6,69	,001			
	1 ano	2,83	,74	1,00	4,00				ns		
	≥ a 2 anos	3,06	,69	1,67	4,00				*	ns	
	Total	2,71	,78	1,00	4,00						
Benefícios na deficiência auditiva	nenhum	2,69	,75	1,00	4,00	2	1,19	,305			
	1 ano	2,80	,74	1,00	4,00				ns		
	≥ a 2 anos	2,86	,79	1,33	4,00				ns	ns	
	Total	2,74	,75	1,00	4,00						
Benefícios na deficiência motora	nenhum	2,87	,75	1,00	4,00	2	0,52	,598			
	1 ano	2,92	,66	1,00	4,00				ns		
	≥ a 2 anos	2,97	,72	1,33	4,00				ns	ns	
	Total	2,91	,71	1,00	4,00						
Benefícios na deficiência mental	nenhum	2,33	,79	1,00	4,00	2	4,06	,018			
	1 ano	2,52	,75	1,00	4,00				ns		
	≥ a 2 anos	2,63	,80	1,00	4,00				*	ns	
	Total	2,50	,79	1,00	4,00						

* p < 0,05

Relativamente aos anos de trabalho com alunos das diferentes deficiências podemos verificar (Quadro 23) que as atitudes dos professores na subescala “Apoios” apresentam os seus valores médios mais elevados também no agrupamento contendo “dois ou mais anos”, exceptuando os “Apoios” para os alunos com deficiência auditiva em que o valor mais elevado encontra-se no agrupamento com “nenhum” ano de trabalho com alunos com esta deficiência.

Podemos ainda observar que apenas nas atitudes dos professores para os alunos com deficiência mental se verificaram diferenças significativas entre os agrupamentos. Contudo, na análise à posteriori não se encontraram diferenças significativas.

Quadro 23 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Apoios” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à *posteriori*.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Apoios na deficiência visual	nenhum	1,83	,60	1,00	4,00						
	1 ano	1,87	,65	1,00	3,33	2	2,52	,082	ns		
	≥ a 2 anos	2,08	,74	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,86	,63	1,00	4,00						
Apoios na deficiência auditiva	nenhum	1,89	,65	1,00	4,00						
	1 ano	1,83	,66	1,00	3,33	2	0,33	,716	ns		
	≥ a 2 anos	1,87	,54	1,00	3,00				ns	ns	
	Total	1,87	,65	1,00	4,00						
Apoios na deficiência motora	nenhum	1,89	,66	1,00	4,00						
	1 ano	1,87	,58	1,00	3,33	2	0,77	,464	ns		
	≥ a 2 anos	1,98	,76	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,90	,65	1,00	4,00						
Apoios na deficiência mental	nenhum	1,82	,61	1,00	4,00						
	1 ano	1,83	,62	1,00	3,67	2	3,12	,045	ns		
	≥ a 2 anos	2,01	,71	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	1,88	,65	1,00	4,00						

No Quadro 24 podemos encontrar representados os resultados das atitudes dos professores na subescala “Aceitação” em função dos anos de trabalho, reportados pelos professores, com alunos com as quatro deficiências.

Quadro 24 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Subescala “Aceitação” em função dos anos de trabalho com alunos com as diferentes deficiências apresentados pelos professores e comparações à *posteriori*.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Aceitação na deficiência visual	nenhum	2,43	,43	1,00	4,00						
	1 ano	2,44	,44	1,00	4,00	2	1,36	,257	ns		
	≥ a 2 anos	2,56	,46	1,50	4,00				ns	ns	
	Total	2,44	,43	1,00	4,00						
Aceitação na deficiência auditiva	nenhum	2,43	,43	1,00	4,00						
	1 ano	2,50	,39	1,50	4,00	2	1,68	,187	ns		
	≥ a 2 anos	2,35	,44	1,00	3,00				ns	ns	
	Total	2,44	,42	1,00	4,00						
Aceitação na deficiência motora	nenhum	2,42	,43	1,00	4,00						
	1 ano	2,51	,43	1,50	4,00	2	1,91	,149	ns		
	≥ a 2 anos	2,42	,45	1,50	4,00				ns	ns	
	Total	2,46	,44	1,00	4,00						
Aceitação na deficiência mental	nenhum	2,31	,45	1,00	3,00						
	1 ano	2,36	,46	1,00	3,50	2	1,19	,304	ns		
	≥ a 2 anos	2,41	,48	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	2,36	,46	1,00	4,00						

Como podemos constatar pelo quadro os valores mais elevados encontram-se mais uma vez, no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho no que diz respeito aos alunos com deficiência visual e mental, enquanto que nos da deficiência auditiva e motora se situam no agrupamento de “um ano” de trabalho. Verifica-se que relativamente à Análise de Variância esta dimensão não apresenta diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das deficiências.

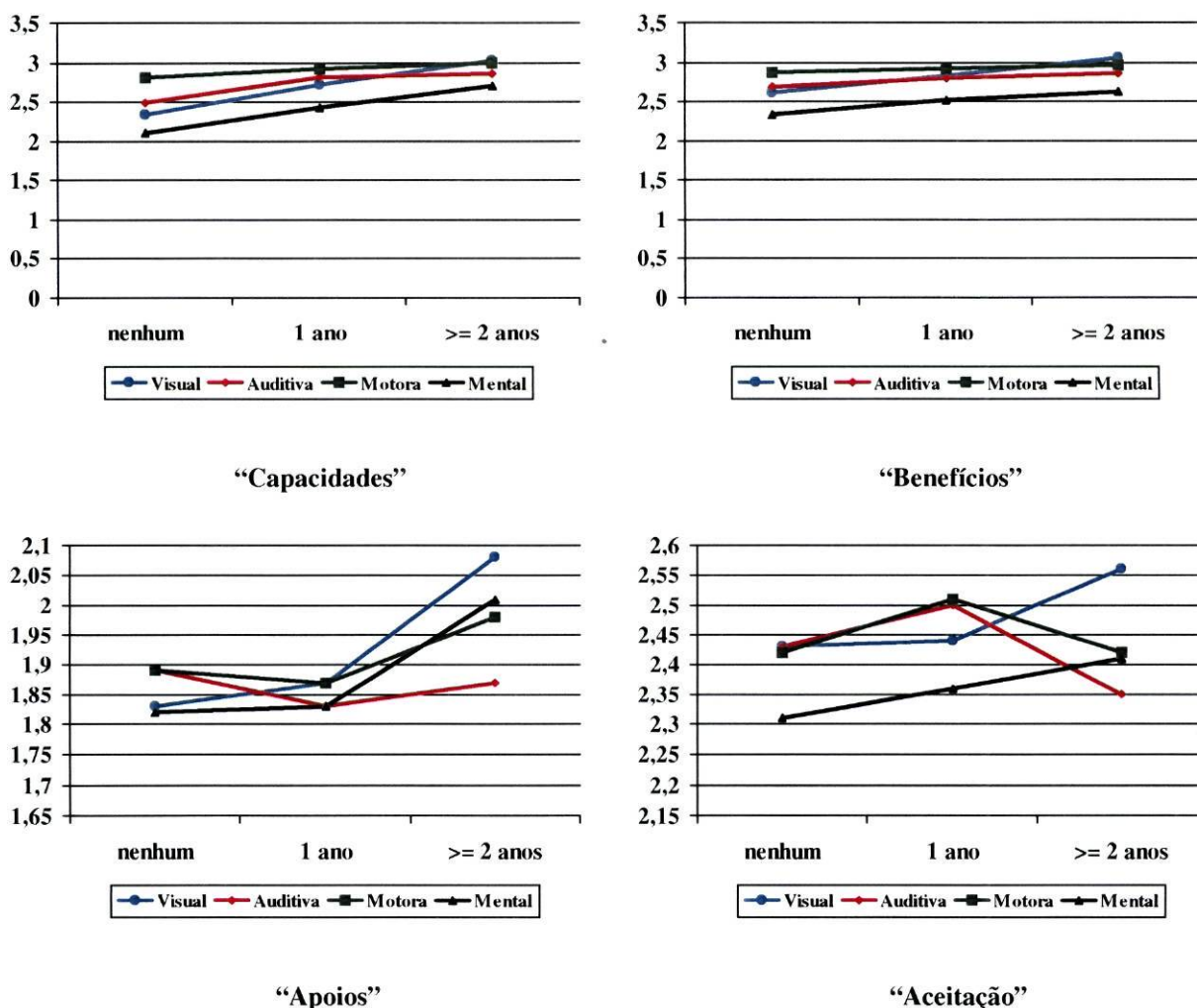
Na Figura 10 podemos observar o conjunto das subescalas em função dos alunos com as diferentes deficiências e do número de anos de trabalho com estes alunos, reportados pelos professores.

Aqui podemos observar também que as “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação” se encontram sempre com valores acima de dois, enquanto que a dimensão “Apoios” é a única que apresenta valores entre um e dois na generalidade. Também se observa que a quantidade de anos de experiência com estes alunos influenciou positivamente as atitudes dos docentes, uma vez que os resultados apontam para um acréscimo gradual da atitude com o igual aumento de contacto com este tipo de alunos.

Em todas as dimensões podemos verificar que as atitudes perante os alunos com deficiência mental são menos favoráveis, enquanto que as mais favoráveis são em relação aos alunos com deficiência motora.

Se analisarmos conjuntamente a Figura 9 e 10, observa-se que as subescalas com maior desigualdade interna são os “Apoios” e “Aceitação”.

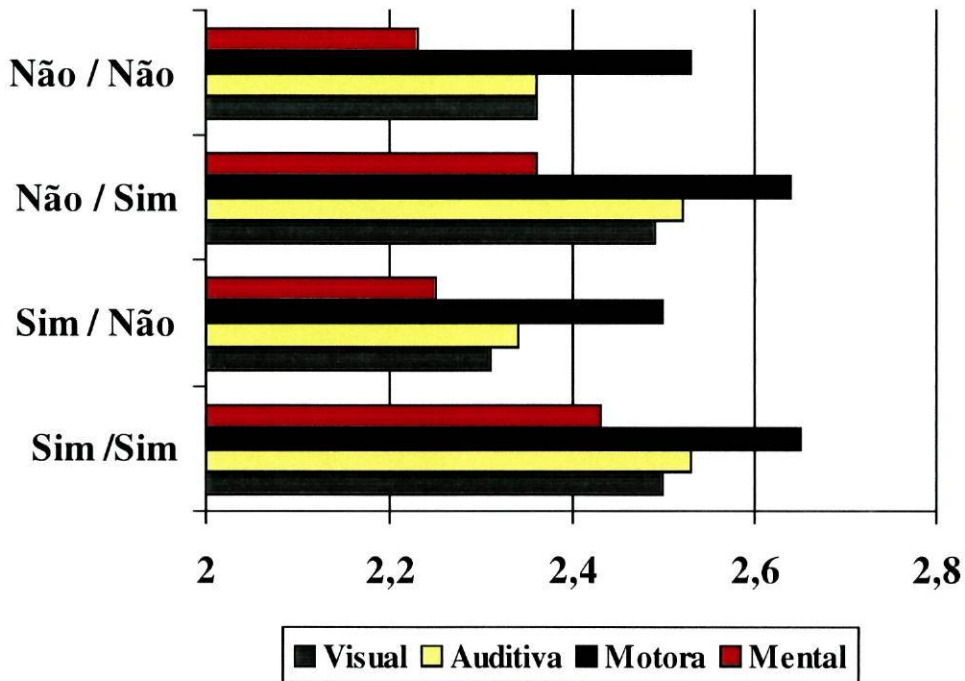
Figura 10 – Valores médios das subescalas, em função do número de anos que os professores trabalharam com alunos de cada uma das deficiências.



4.8 Apresentação dos resultados em função do tipo de deficiência e dos professores terem trabalhado e/ou continuarem a trabalhar com alunos com deficiência

Relativamente à Escala Global em função dos professores terem já trabalhado em anos anteriores com estes alunos, e/ou trabalharem neste ano com alunos com as diferentes deficiências, podemos retirar ilações quase idênticas para cada uma das deficiências (Figura 11).

Figura 11 - Valores médios da Escala Global, em função de os professores terem trabalhado, e/ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência



No que concerne à Escala Global para com os alunos de cada uma das deficiências podemos desde logo constatar que os valores médios mais elevados, independentemente do tipo de deficiência que o aluno apresente, se situam no agrupamento dos professores que já trabalharam com estes alunos e continuam a trabalhar (Sim/Sim). Esta situação repete-se quando analisada no contexto da média para todas as deficiências, ou seja podemos sugerir, que relativamente à deficiência em si, aqueles que já trabalharam e continuam a trabalhar com alunos com deficiência apresentam uma atitude mais favorável.

Curiosamente, logo a seguir, com os segundos valores médios mais elevados encontramos aqueles que não trabalharam antes, mas que se encontram a trabalhar este ano pela primeira vez com alunos com deficiência, quer para as Atitudes na Escala Global para os alunos com as diferentes deficiências, quer quando analisada no contexto do total para todas as deficiências.

Relativamente às diferenças entre os agrupamentos de professores podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre estes quer para os alunos com deficiência visual, auditiva, mental e no total com todas as deficiências, não se encontrando contudo nas comparações à *posteriori* diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos em qualquer uma das situações acima relatadas (Quadro 25).

Quadro 25 - Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala Global em função de os professores terem trabalhado, e/ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência e comparações à *posteriori*

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	S/S	S/N	N/S	N/N
Deficiência Visual	Sim / Sim	2,50	,44	1,00	4,00	3	2,958	,032				
	Sim / Não	2,31	,47	1,42	3,25				ns			
	Não / Sim	2,49	,38	1,58	3,58				ns	ns		
	Não / Não	2,36	,39	1,58	3,17				ns	ns	ns	
	Total	2,47	,42	1,00	4,00							
Deficiência Auditiva	Sim / Sim	2,53	,42	1,00	3,64	3	3,679	,012				
	Sim / Não	2,34	,45	1,42	3,08				ns			
	Não / Sim	2,52	,36	1,80	3,50				ns	ns		
	Não / Não	2,36	,39	1,67	3,36				ns	ns	ns	
	Total	2,50	,40	1,00	3,64							
Deficiência Motora	Sim / Sim	2,65	,37	1,50	3,58	3	2,375	,070				
	Sim / Não	2,50	,42	1,75	3,50				ns			
	Não / Sim	2,64	,38	1,83	3,58				ns	ns		
	Não / Não	2,53	,43	1,67	3,25				ns	ns	ns	
	Total	2,63	,38	1,50	3,58							
Deficiência Mental	Sim / Sim	2,43	,45	1,33	3,58	3	3,408	,018				
	Sim / Não	2,25	,46	1,25	3,00				ns			
	Não / Sim	2,36	,42	1,42	3,58				ns	ns		
	Não / Não	2,23	,42	1,42	2,91				ns	ns	ns	
	Total	2,38	,44	1,25	3,58							
Total por deficiência	Sim / Sim	2,53	,38	1,56	3,60	3	3,712	,012				
	Sim / Não	2,35	,41	1,69	3,10				ns			
	Não / Sim	2,50	,44	1,00	4,00				ns	ns		
	Não / Não	2,31	,47	1,42	3,25				ns	ns	ns	
	Total	2,49	,38	1,58	3,58							

De salientar que a única Escala Global que não apresentou diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos foi a deficiência motora.

Relativamente aos resultados da Análise de Variância para cada uma das subescalas em função do facto de os professores terem trabalhado com alunos com deficiência e/ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência, analisadas simultaneamente, encontram-se expostas no Anexo 10.

É de salientar desde logo que em nenhuma atitude dos professores nas subescalas, para com os alunos de cada uma das deficiências, se encontraram diferenças entre os agrupamentos com significado estatístico .

De uma forma geral podemos referir que relativamente às “Capacidades” os valores mais elevados se encontram nos agrupamentos dos docentes que já trabalharam e continuam a trabalhar com alunos com deficiência (Sim/Sim) e nos que trabalham este ano pela primeira vez com alunos com deficiência (Não/Sim). Mais especificamente nas “Capacidades” para a deficiência visual e auditiva o valor mais elevado é dos que trabalham este ano pela primeira vez com estes alunos (Não/Sim) seguido pelo valor dos que sempre trabalharam com este tipo de alunos (Sim/Sim).

Quando analisadas as atitudes dos professores face às “Capacidades” para a média de todas as deficiências podemos verificar igualmente que o valor médio mais elevado se encontra nos que sempre trabalharam com alunos com deficiência (Sim/Sim) logo seguidos pelos que trabalharam pela primeira vez com estes alunos (Não/Sim). De salientar que neste caso as diferenças quase se aproximam do significado estatístico visto que o valor obtido para p é igual a 0,51.

As atitudes dos professores na subescala “Benefícios” apresentam para com os alunos de todas as deficiências o seu valor mais elevado no agrupamento daqueles que sempre trabalharam com alunos com deficiência (Sim/Sim), assim como nos benefícios para os alunos na média de todas as deficiências. Logo de seguida, como segundo valor

mais elevado, quer para cada deficiência ou na média de todas elas, o dos professores que se encontram a trabalhar pela primeira vez com este tipo de alunos (Não/Sim).

Relativamente à dimensão “Apoios” os resultados dos valores médios mais elevados invertem a situação anterior em que o valor mais e alto se encontra no agrupamento de professores que se encontram a trabalhar pela primeira vez com alunos com deficiência (Não/Sim), logo seguido por aqueles que sempre trabalharam com alunos com deficiência (Sim/Sim). Esta situação reflecte-se também nos “Apoios” para o conjunto de todas as deficiências.

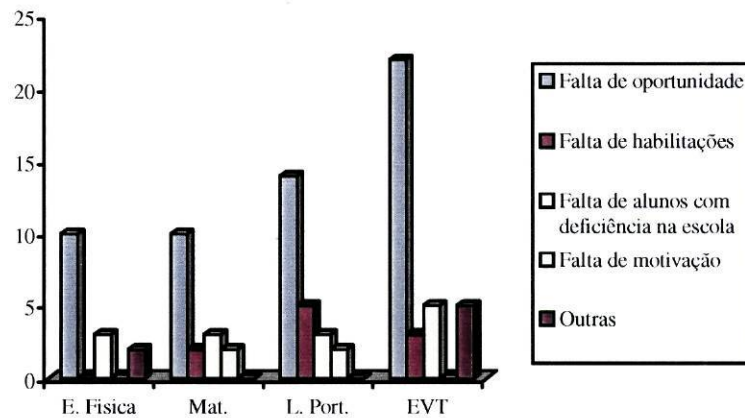
No que diz respeito à “Aceitação” encontramos diferentes situações, nos alunos com deficiência visual, auditiva e motora o valor mais elevado é dos professores que nunca trabalharam com alunos com deficiência (Não/Não). Igualmente, e com valores muito idênticos entre os agrupamentos, podemos encontrar para cada uma das deficiências os segundos valores mais elevados nos agrupamentos daqueles que sempre trabalharam (Sim/Sim) e que se encontram a trabalhar pela primeira vez (Não/Sim). De salientar que relativamente à “Aceitação” com a média de todas as deficiências os valores mais elevados se encontram nos agrupamentos *extremos*, ou seja nos que sempre trabalharam com alunos com deficiência (Sim/Sim) e naqueles que nunca trabalharam com alunos com deficiência (Não/Não).

Os professores apresentaram um motivo para não se encontrarem a trabalhar durante este ano lectivo, ou terem trabalhado em anos anteriores, com alunos com deficiência.

Dos professores que responderam à questão sobre o motivo pelo qual não trabalha ou não trabalhou, com alunos com deficiência, podemos verificar que a “*Falta de oportunidade*” foi a razão mais vezes apresentada pelos professores das quatro

disciplinas ($\chi^2=146,5$, $GL=5$, $p<0,01$), tendo as outras razões apresentado valores muito baixos relativamente ao motivo anterior (Figura 12).

Figura 12 - Razões pela qual os professores não trabalharam antes, ou trabalham actualmente com alunos com deficiência



Os professores que já trabalharam com alunos com deficiência, ou se encontram a trabalhar actualmente, no que concerne às formas de participação na sala de aula utilizadas pelos docentes de cada disciplina (Figura 13), destaca-se a escolha de “Participação em todas as actividades com adaptações”; que corresponde a 66,5% da escolha no total dos elementos da amostra ($\chi^2=469,7$, $GL=4$, $p<0,01$).

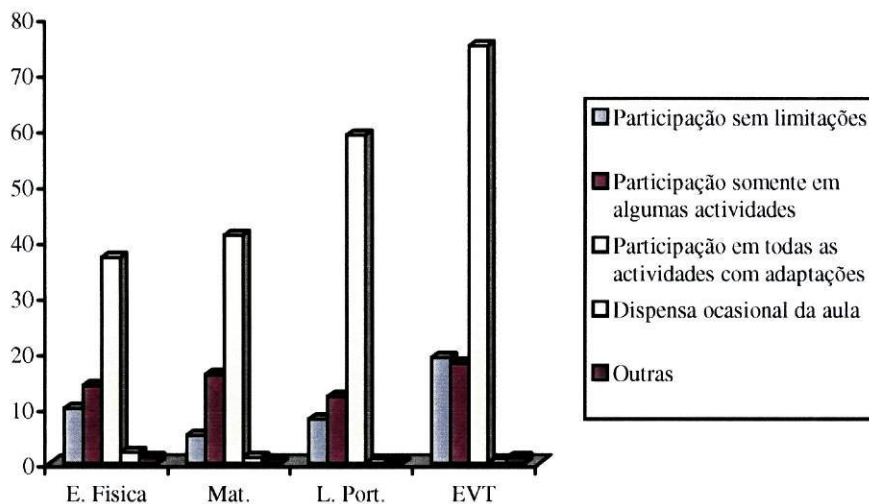


Figura 13 – Formas de participação na aula

Logo a seguir, a segunda escolha mais indicada foi a “*Participação somente em algumas actividades*”, sendo a “*Dispensa ocasional da aula*” a opção menos escolhida.

4.9 - Apresentação dos resultados relativamente ao item 12- “*Pretendo frequentar acções de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência*” em função das variáveis independentes

De seguida iremos efectuar uma apresentação dos resultados relativamente ao item 12 em função das variáveis independentes.

Podemos verificar que relativamente às atitudes dos professores das disciplinas existem diferenças estatisticamente significativas entre elas, sendo a Língua Portuguesa aquela que apresenta uma atitude mais favorável logo seguida da Educação Física, Educação Visual e Tecnológica e finalmente a Matemática (Quadro 26). De salientar que numa análise à *posteriori* não se encontraram diferenças significativas entre as disciplinas.

Relativamente ao grupo etário podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos relativamente ao item 12. É de assinalar que o valor mais elevado se situa no agrupamento de professores com de “31 a 35 anos” de idade, sendo o valor mais baixo encontrado no agrupamento com mais de 41 anos de idade.

Numa análise à *posteriori* podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o agrupamento com “41 ou mais anos” de idade e os de “31 a 35 anos”, e entre o agrupamento de “36 a 40 anos” e o de “41 ou mais anos”

de idade. Entre as outras comparações não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 26 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função da disciplina, grupo etário, tempo de serviço e sexo dos professores, com comparações à posteriori.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT		
Disciplinas	Ed. Física	3,66	,72	1,00	4,00	3	2,85	,037						
	Matemática	3,42	,77	1,00	4,00				ns					
	L. Port.	3,68	,64	1,00	4,00				ns	ns				
	EVT	3,50	,73	1,00	4,00				ns	ns	ns			
		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	<30	31/35	36/40	≥41		
Grupo Etário	Até 30 anos	3,55	,71	1,00	4,00	3	5,69	,001						
	31 a 35 anos	3,74	,49	2,00	4,00				ns					
	36 a 40 anos	3,69	,57	1,00	4,00				ns	ns				
	≥ 41 anos	3,38	,87	1,00	3,55				ns	*	*			
		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	<4	5/9	10/14	≥15		
Tempo de serviço	Até 4 anos	3,63	,69	1,00	4,00	3	1,21	,308						
	5 a 9 anos	3,60	,65	1,00	4,00				ns					
	10 a 14 anos	3,62	,65	1,00	4,00				ns	ns				
	≥ 15 anos	3,47	,82	1,00	4,00				ns	ns	ns			
		X	dp	Mín.	Máx.	t	p							
Sexo	Masculino	3,31	,90	1,00	4,00			-4,204	0,000					
	Feminino	3,68	,59	1,00	4,00									

* P < 0,05

No que diz respeito ao tempo de serviço podemos verificar que os resultados mais elevados se encontram no agrupamento de professores com “até quatro anos” de serviço. Com uma diferença mínima encontramos logo de seguida os professores que têm “10 a 14 anos” de serviço, e os com “5 a 9 anos” de serviço. Por fim encontramos aqueles que apresentam “15 ou mais anos” de serviço. Não se encontraram igualmente diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos.

No que concerne à atitude dos professores do sexo masculino e feminino face à pretensão de frequentar acções de formação, podemos observar que os docentes do sexo feminino têm uma atitude mais favorável que os elementos do sexo masculino, sendo essa diferença estatisticamente significativa.

No Quadro 27 podemos encontrar os resultados referentes ao item 12 em função do número de alunos de cada deficiência com que os professores trabalharam.

Quadro 27 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função do número de alunos de cada deficiência, com comparações à posteriori.

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
N.º de alunos com deficiência visual	nenhum	3,55	,73	1,00	4,00	2	1,145	,319			
	1 aluno	3,67	,61	1,00	4,00				ns		
	≥ 2 alunos	3,53	,79	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
N.º de alunos com deficiência auditiva	nenhum	3,50	,74	1,00	4,00	2	3,914	,021			
	1 aluno	3,74	,64	1,00	4,00				*		
	≥ 2 alunos	3,67	,61	2,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
N.º de alunos com deficiência motora	nenhum	3,63	,72	1,00	4,00	2	0,488	,614			
	1 aluno	3,56	,68	1,00	4,00				ns		
	≥ 2 alunos	3,55	,73	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
N.º de alunos com deficiência mental	nenhum	3,57	,71	1,00	4,00	2	0,415	,660			
	1 aluno	3,53	,77	1,00	4,00				ns		
	≥ 2 alunos	3,61	,67	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						

* p < 0,05

Neste quadro verificamos que o valor médio mais elevado relativamente às atitudes dos professores em função do número de alunos com deficiência visual e auditiva encontra-se no agrupamento com “um aluno”. De salientar que não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores que trabalharam com alunos com deficiência visual.

Nos alunos com deficiência auditiva podemos encontrar diferenças significativas entre agrupamentos de professores. No entanto nas comparações à posteriori apenas encontramos diferenças significativas entre o agrupamento de docentes com “nenhum aluno” e “um aluno”.

Por sua vez em relação ao número de alunos com deficiência motora o valor médio mais elevado situa-se no agrupamento de docentes que nunca trabalhou com estes alunos, enquanto que nos alunos com deficiência mental este valor é mais elevado no agrupamento que trabalhou com “dois ou mais alunos”. De notar que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de alunos.

Relativamente aos anos de trabalho, apresentados pelos professores, com alunos de cada tipo de deficiência e o facto de os docentes pretenderem frequentar acções de formação podemos verificar diferentes situações (Quadro 28).

No que diz respeito aos anos de trabalho com alunos com deficiência visual e auditiva verifica-se que o valor médio mais elevado se situa no agrupamento de professores que apenas trabalhou “um ano” com estes alunos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores que trabalharam com alunos com deficiência visual, contudo no caso dos alunos com deficiência auditiva existem diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores, que numa análise à *posteriori* se mostraram significativas apenas na comparação entre o agrupamento com “nenhum” ano de trabalho e aquele que apresenta “um ano” de trabalho.

No caso dos anos de trabalho com alunos com deficiência motora invertem-se as situações sendo agora o valor mais elevado encontrado no agrupamento com “nenhum” aluno e o mais baixo no agrupamento com “dois ou mais anos” de trabalho com este tipo de alunos.

Quadro 28 – Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função do número de anos de trabalho com alunos de cada deficiência, com comparações à posteriori (Sheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	0	1	≥2
Anos de trabalho com deficiência visual	nenhum	3,54	,73	1,00	4,00						
	1 ano	3,69	,66	1,00	4,00	2	1,541	,215	ns		
	≥ a 2 anos	3,58	,65	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
Anos de trabalho com deficiência auditiva	nenhum	3,51	,74	1,00	4,00						
	1 ano	3,73	,58	1,00	4,00	2	3,827	,023	*		
	≥ a 2 anos	3,63	,76	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
Anos de trabalho com deficiência motora	nenhum	3,62	,71	1,00	4,00						
	1 ano	3,56	,70	1,00	4,00	2	0,302	,739	ns		
	≥ a 2 anos	3,55	,72	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,58	,71	1,00	4,00						
Anos de trabalho com deficiência mental	nenhum	3,57	,71	1,00	4,00						
	1 ano	3,57	,66	1,00	4,00	2	0,046	,955	ns		
	≥ a 2 anos	3,59	,77	1,00	4,00				ns	ns	
	Total	3,57	,71	1,00	4,00						

* p < 0,05

Relativamente ao trabalho com alunos com deficiência mental verifica-se uma situação completamente distinta das anteriores, em que os valores mais baixos se situam em dois agrupamentos de professores, aqueles que não apresentam anos de trabalho com este tipo de alunos e de “um ano” de trabalho. E por sua vez o valor mais elevado situa-se no agrupamento de professores com “dois ou mais anos” de trabalho com alunos com deficiência mental.

As diferenças entre os agrupamentos de professores não se mostraram estatisticamente significativas quer para os alunos com deficiência motora como mental.

No Quadro 29 podemos verificar os resultados relativos à pretensão de frequentar acções de formação em função de os professores já terem trabalhado com alunos com deficiência e/ou trabalharem com este tipo de alunos durante este ano lectivo.

Como podemos constatar existem diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de professores. O valor mais elevado situa-se nos docentes que já trabalharam e continuam a trabalhar com alunos com deficiência (Sim/Sim), logo seguido pelo resultado dos que apenas trabalham este ano com este tipo de alunos (Não/Sim). Por sua vez o valor mais baixo encontra-se nos professores que já trabalharam em anos anteriores com este tipo de alunos mas não se encontram actualmente a leccionar a estes alunos.

Quadro 29 - Resultados da análise de variância (ANOVA) do item 12 em função de os professores terem trabalhado e/ou trabalharem este ano com alunos com deficiência, com comparações à posteriori .

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	S/S	S/N	N/S	N/N
Questão 1 +	Sim /Sim	3,67	,65	1,00	4,00	3	4,24	,006				
	Sim / Não	3,31	,92	1,00	4,00				*			
	Não / Sim	3,52	,71	1,00	4,00				ns	ns		
Questão 2	Não / Não	3,33	,88	1,00	4,00			ns	ns	ns		
Total		3,56	,72	1,00	4,00							

* P < 0,05

De salientar que numa análise à *posteriori* apenas se verificou uma diferença significativa entre o agrupamento daqueles que trabalharam e continuam a trabalhar com alunos com deficiência e aqueles que já trabalharam anteriormente mas não trabalham durante este ano com este tipo de alunos.

5 Discussão dos Resultados

5.1 Discussão dos resultados das atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência

Os resultados obtidos revelam a existência de atitudes globalmente favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, nos professores das disciplinas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica, confirmando a hipótese apresentada (H_1 - As atitudes dos docentes face à inclusão escolar de alunos com deficiência são favoráveis). De salientar, que os professores de Educação Física demonstram uma atitude mais favorável face à inclusão, quando comparados com os docentes das restantes disciplinas, sendo desta forma também aceite a hipótese apresentada em relação a este aspecto (H_2 – As atitudes dos docentes de Educação Física são mais favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, do que as dos docentes das restantes disciplinas incluídas no estudo)

Os resultados por nós obtidos neste estudo são concordantes com os obtidos por Serrano (1998), e também de Sruggs e Mastropieri (1996). Estes últimos autores verificaram que cerca de 65% dos professores acreditam no movimento de inclusão escolar destes alunos. Também Villa (1996) conclui no seu estudo, que na generalidade os professores e administradores escolares responderam favoravelmente aos itens referentes à inclusão escolar.

Ao analisarmos os resultados das atitudes dos docentes considerando as quatro deficiências estudadas, observámos que as atitudes são mais favoráveis, relativamente à inclusão de alunos com deficiência motora, seguida de auditiva e visual.

Por sua vez relativamente à inclusão de alunos com deficiência mental os professores apresentam atitudes menos favoráveis, confirmando a hipótese apresentada (H_3 – As atitudes dos professores são menos favoráveis em relação à inclusão de alunos com deficiência mental, nas classes regulares). Esta situação pode explicar-se pelo facto da inclusão de alunos com deficiência mental nas classes regulares, decorrer mais pela alteração das estratégias utilizadas pelo professor no espaço de aula, do que pelos conteúdos em si, trazendo dificuldades acrescidas ao processo de ensino/aprendizagem.

Com estes resultados podemos verificar que apesar das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência serem todas elas favoráveis, têm diferentes níveis em função do tipo de deficiência, sendo para com os alunos com deficiência mental aquela em que apresentam uma atitude menos favorável.

Este aspecto reflecte-se também no estudo de Rizzo e Kowalski (1996), quando afirmam que alunos com tipos de deficiência “ligeira” são aceites mais favoravelmente do que os alunos com tipos de deficiência mais “severos”. Talvez porque estes alunos normalmente acarretam para a aula problemas de comportamento e ajustamento social.

Esta atitude vai também encontro aos resultados dos estudos de Shotel (1972), Diebold e VonEschenbach (1991) e Serrano (1998), os quais concluíram nos seus estudos que as atitudes diminuem quando os problemas dos alunos são ao nível do foro intelectual e com sérias incapacidades.

Ao analisarmos os resultados obtidos em função do sexo dos professores, verificamos que os docentes do sexo feminino apresentam uma atitude ligeiramente

mais favorável, mas sem diferenças significativas com professores do sexo masculino, sendo desta forma aceite a hipótese apresentada (H_4 – O sexo dos docentes não tem influência nas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência, nas classes regulares). No estudo realizado por Rizzo e Kowalski (1996) os autores referem que as mulheres têm atitudes mais favoráveis em relação ao trabalho com alunos com deficiência do que os homens; no entanto, os mesmos autores revelam que não encontraram igualmente diferenças significativas quando comparam os resultados em função do sexo dos inquiridos.

Nos resultados obtidos em função da idade dos docentes, constatámos que não existem diferenças entre os grupos etários, já que todos eles apresentam valores muito próximos entre si e todos eles direccionados para uma atitude favorável. Desta forma a hipótese apresentada (H_5 – A idade dos professores não influencia as suas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência, nas classes regulares) é confirmada. Nos resultados do estudo de Serrano (1998) o grupo etário mais favorável é aquele em que os sujeitos têm entre trinta a trinta e cinco anos. No nosso estudo tal não acontece, talvez porque nos últimos anos a inclusão de alunos com deficiência seja já um acontecimento tão usual que poucos professores tenham relutância em reconhecer o movimento de inclusão. Talvez, também porque as Acções de Formação sobre o tema tenham sido eficazes, ou por ter sido um processo de experiências positivas ao longo dos anos, fomentando atitudes favoráveis em todos os grupos etários.

Talvez se possa considerar que dado o aumento do número de alunos com deficiência incluídos nas escolas, que segundo o Conselho Nacional de Educação (1999, p. 2379) “...de 1982/83 a 1995/96 decuplicou o número de alunos a nível do

atendimento (de cerca de 3300 para 36642) ...”; e a convivência com eles leva a atitudes favoráveis por todos os professores, independentemente da sua idade.

A possível relação entre as atitudes dos professores face à inclusão escolar de alunos com deficiência e o tempo de serviço, não se mostrou significativa. Em resultado desta observação é rejeitada a hipótese apresentada (H_6 - O tempo de serviço influencia positivamente as atitudes dos docentes face à inclusão de alunos com deficiência, nas classes regulares) visto que em todas as idades os professores apresentam atitudes favoráveis face à inclusão de alunos com deficiência, mas não diferindo significativamente entre si. Estes resultados coincidem com os observados por Stephen e Braun (1980), os quais também não encontraram relações significativas entre as atitudes dos professores e a variável “anos de serviço”.

Em relação às atitudes para com os alunos de cada uma das deficiências, em função de os professores terem já trabalhado anteriormente com estes alunos e /ou trabalharem neste ano com alunos com deficiência, encontramos uma atitude mais favorável nos professores que sempre trabalharam até este ano lectivo com estes alunos seguida daqueles que trabalham pela primeira vez com estes alunos, durante este ano. Este facto, confirma a hipótese apresentada relativamente à influência da experiência acumulada pelos professores, (H_7 – Os docentes com experiência anterior manifestam uma atitude mais favorável relativamente à inclusão destes alunos), nas atitudes face à inclusão de alunos com deficiência.

Este facto, vai ao encontro do referido por Zanadrea e Rizzo (1998), que apresentam entre outros os anos de serviço, acções de formação específicas, anos de ensino com alunos com deficiência e competência apercebida, como estando

relacionadas com as atitudes mais favoráveis perante esta problemática. Neste caso, podemos dizer que o facto da atitude dos professores ser mais favorável, é um elemento motivador para continuidade da acção docente com este tipo de alunos.

Também Janney (1995), refere que os professores sentiram que as suas expectativas e comportamentos em relação a crianças inclusas transformaram-se devido ao seu desejo de estarem directamente envolvidos com alunos com deficiência, e que este contacto foi crucial para a alteração de atitudes, expectativas e comportamentos.

Em relação ao facto de também os docentes que não leccionaram no passado, mas leccionam pela primeira vez neste ano lectivo, a alunos com deficiência, terem uma atitude igualmente favorável (com valores muito semelhantes ao grupo anterior), isto deve-se talvez ao facto da expectativa favorável que estes docentes têm em relação a estes alunos, e a confiança adquirida relativamente ao processo de ensino com estes alunos. Outros factores de tal atitude podem ser também as capacidades percebidas pelos docentes para solucionar os problemas educacionais destes alunos ou foram-lhe fornecidos atempadamente os apoios e serviços adequados ao ensino com estes alunos.

As atitudes menos favoráveis encontram-se nos professores que trabalharam no passado, mas não agora, com este tipo de alunos, talvez por uma má experiência, por falta de recursos ou mesmo por falta de um contacto contínuo com estes alunos e seus problemas educacionais, o que provavelmente conduziu a atitudes menos favoráveis.

Ao verificar quais as razões apresentadas pelos professores para o facto de nunca terem trabalhado com alunos com deficiência, pudemos constatar que a razão principal apontada pelos professores, foi a falta de oportunidade para tal.

Este facto poderá ser reflexo da gestão de horários nas escolas, uma vez que estes são elaborados *à priori*, tendo os professores do quadro de nomeação definitiva

preferência na escolha do mesmo, ficando os restantes horários entregues aos docentes que leccionam há menos tempo.

Observámos, pelos resultados obtidos, que a atitude dos docentes é mais favorável em função de um número mais elevado de alunos com que trabalharam, isto é, porque os resultados mais elevados situam-se nos professores que trabalharam com mais de dois alunos, com excepção dos alunos com deficiência mental em que os valores também foram iguais no grupo de professores que leccionaram apenas a um aluno, confirmando-se desta forma a hipótese formulada (H_8 - Os professores que trabalharam com um maior número de alunos com deficiência, têm uma atitude mais favorável, face à sua inclusão). Estes dados, vão ao encontro dos resultados do estudo de Kowalski e Rizzo (1996), que afirmam que as atitudes dos educadores têm tendência para ser mais favoráveis naqueles que têm experiência com indivíduos com deficiência.

Assim sendo, as atitudes dos professores foram adquirindo um carácter mais favorável devido ao contacto directo com um crescente número de alunos; provavelmente até se formando novas atitudes porque nada melhor do que a prática efectiva para uma verdadeira avaliação pessoal sobre um assunto.

A formação de novas atitudes pode advir da necessidade do indivíduo procurar um estado de equilíbrio, quando tal não acontece parte-se para uma mudança de atitude. Quando um indivíduo tem uma relação contraditória entre uma atitude anterior e uma informação posterior entra num processo de dissonância, levando-o a mudar de atitude como consequência da procura de resolução da situação enfrentada.

Os resultados mostram que a atitude dos professores face à inclusão é mais favorável, quanto maior o número de anos de trabalho realizado com alunos com

deficiência, confirmando-se assim a hipótese apresentado anteriormente (H₉ - Os docentes que trabalharam mais anos com alunos com deficiência, têm uma atitude mais favorável , face à inclusão destes alunos, nas classes regulares). Isto demonstra que o contacto com alunos com deficiência leva a que a atitude seja mais favorável devido à experiência acumulada. Este facto vai de encontro aos resultados de Kowalski e Rizzo (1996) que afirmam que as atitudes em relação aos indivíduos com deficiência podem ser melhoradas através de pelo menos quatro estratégias: informação, contacto directo com as pessoas com deficiência, persuasão e experiência mesmo que indirecta. Também Janney (1995) demonstra no seu estudo que mais do que uma preparação anterior, as experiências directas com crianças inclusivas foram tidas como cruciais para mudanças nas atitudes, expectativas e comportamento dos professores.

Os resultados do estudo de Giangreco (1993) apontam para o facto do contacto directo e experiência, com alunos com deficiência, ser um elemento fundamental na formação de atitudes, uma vez que refere que os professores sentiram que as expectativas iniciais em relação ao facto de ter um aluno com deficiência na sua sala de aula, eram baseadas em concepções infundadas.

Então podemos dizer que a experiência é um elemento a ter em atenção, e se esta experiência for agradável, fomenta atitudes mais favoráveis e os docentes sentirão mais confiança em si próprios, terão mais sucesso com os alunos, e sentirão que afinal a inclusão destes alunos não é tão difícil como provavelmente pensariam no início.

5.2 Discussão dos resultados das atitudes dos docentes nas diferentes dimensões face à inclusão de alunos com deficiência

Ao analisarmos os resultados relativos às quatro dimensões que integram a escala de atitudes, verificámos que a dimensão “Benefícios” é aquela que recolhe, na generalidade, os resultados mais favoráveis, seguida das dimensões “Capacidades”, “Aceitação” e finalmente “Apoios”.

Em resposta à hipótese apresentada (H_{11}) sobre as atitudes dos docentes face aos benefícios sociais que os alunos com deficiência podem retirar e proporcionar a todos os alunos da turma, observámos que em relação à dimensão “Benefícios” os docentes consideram que, tanto os alunos com deficiência como os restantes, podem retirar benefícios da inclusão. Como apurou Sruggs e Mastropieri (1996) no resumo de estudos por eles realizado, a maioria dos professores concordam que tanto os alunos com deficiência como os restantes podem retirar benefícios da experiência da inclusão.

Se analisarmos as atitudes dos professores em função da disciplina que leccionam e do tipo de deficiência que os alunos apresentam, vemos que são os professores de Educação Física os que demonstram uma atitude mais favorável no que diz respeito aos “Benefícios” para os alunos de cada uma das deficiências.

Quando analisadas as atitudes dos professores, para com os alunos com as diferentes deficiências, podemos verificar que, no geral, estas são mais favoráveis para os alunos com deficiência motora. Face os alunos com deficiência mental, as atitudes dos docentes são menos favoráveis.

Por vezes chegam às escolas vozes de constatação em relação às turmas com alunos com deficiência, exprimindo argumentos pessimistas (os restantes alunos são prejudicados, as turmas têm mais problemas comportamentais, os professores dispõem

de menos tempo para todos os alunos, etc.). No entanto, observando os resultados anteriormente apresentados, podemos constatar que, neste estudo, tal parece não acontecer.

Em relação à dimensão “Capacidades” verifica-se um padrão idêntico ao da dimensão anterior. Na globalidade as atitudes dos professores face às suas próprias capacidades e/ou competências para lidar com as necessidades educacionais destes alunos são também favoráveis, confirmando-se assim a hipótese 10 (Os docentes que têm uma maior auto-percepção das suas “Capacidades”, apresentam atitudes mais favoráveis, face a inclusão deste tipo de alunos), tendo-se verificado o mesmo nos resultados do estudo de Serrano (1998). É importante que os professores acreditem nos seus conhecimentos científico-pedagógicos para poderem realmente concretizar a inclusão destes estudantes, assim como enfrentarão este processo com atitudes mais favoráveis o que levará a mais segurança e confiança por parte do docente.

Torna-se então fulcral a formação académica e em especial a formação mais específica na área dos Apoios Educativos, para fornecer aos profissionais da educação um conjunto de opções para que estes se sintam capazes de lidar com estes alunos, dispondo de estratégias de intervenção que possam promover o sucesso escolar destes alunos.

Mais uma vez, são as atitudes dos professores de Educação Física as mais favoráveis, no geral. É novamente face aos alunos com deficiência motora que as atitudes são mais positivas, e também para os alunos com deficiência mental que as atitudes são menos favoráveis, nesta dimensão.

E, como afirmam Correia e cols. (1999, p. 161) “o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que

promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração”.

No que se refere à hipótese (H_{12}) apresentada, sobre as atitudes dos professores serem favoráveis, face à “Aceitação” dos alunos com deficiência, por parte do seus colegas sem deficiência, esta é confirmada visto que as atitudes dos docentes são favoráveis, contudo esta dimensão revela resultados diferentes dos anteriores. Esta dimensão foca a percepção que os professores têm da aceitação e/ou rejeição social dos alunos com deficiência pelos seus colegas. As atitudes demonstradas pela generalidade dos professores é favorável no que respeita a aceitação dos alunos com as diferentes deficiências mas, contudo, as atitudes face aos alunos com deficiência mental apresentam valores mais baixos, sendo estes resultados corroborados pelos do estudo de Serrano (1998).

Perante estes resultados, e segundo a percepção dos professores, os alunos com deficiência são aceites pelos seus colegas. Assim sendo, quanto mais cedo se efectuar o processo de inclusão (educação pré-escolar) mais rapidamente se chegará à sua aceitação plena.

Os resultados em relação às atitudes dos professores face à dimensão “Apoios”, em tentativa de confirmação da hipótese anteriormente apresentada (H_{13} – As atitudes dos docentes são influenciadas negativamente pela ausência de “Apoios”), demonstram pela primeira vez neste estudo atitudes, nos quatro grupos de docentes, ligeiramente desfavoráveis.

Nesta dimensão são as atitudes dos professores de Educação Visual e Tecnológica que apresentam valores mais elevados, contrariamente aos docentes de Educação Física e Língua Portuguesa, que apresentam as atitudes mais desfavoráveis relativamente à sua percepção dos apoios materiais e humanos ao seu dispor. Em função do tipo de deficiência dos alunos, a atitude dos professores é novamente mais favorável, face aos estudantes com deficiência motora. No entanto nesta dimensão as atitudes face aos alunos com deficiência mental já não apresentam os valores mais baixos, sendo, neste caso perante os alunos com deficiência visual que isto sucede.

Como nos dizem Giangreco e cols. (1993), a vontade de ter alunos com deficiência depende fortemente do apoio fornecido aos professores. Também Sruggs e Mastropieri (1996) nos estudos por eles compilados, referem que apenas uma percentagem muito baixa de professores afirmaram ter meios materiais e humanos suficientes para o processo de inclusão.

Os resultados do nosso estudo estão em consonância com os de Serrano (1998) onde se lê “...nesta subescala, as atitudes dos professores são manifestamente desfavoráveis” (p. 93).

Analisando estes resultados e acreditando que todo o processo educativo, e em particular o processo de inclusão de crianças com deficiência, terá mais êxito quando as atitudes dos participantes neste processo forem favoráveis, o investimento educacional deveria ser redefinido. E já que tanto se pretende a promoção do sucesso académico, será bom também fornecer meios para tal.

Apenas nas atitudes dos professores face à dimensão “Capacidades”, os docentes do sexo masculino apresentam atitudes mais favoráveis do que os do sexo feminino, apesar de pouco significativas. Também o estudo de Serrano (1998) e Stephen e Braun

(1980) estão de acordo com o presente estudo, já que não encontraram diferenças significativas ao analisarem as atitudes dos professores em função da variável sexo.

No que diz respeito à discussão das diferentes dimensões, face os alunos com as diferentes deficiências, e no contexto do tempo de serviço, não observámos diferenças a assinalar. Exceptuando a dimensão “Aceitação”, em que a atitude dos professores face aos alunos com deficiência auditiva, apresentam diferenças entre as atitudes dos docentes com menos de quatro anos de serviço e os que têm entre cinco e nove.

Verificámos, através dos resultados, que as atitudes mais favoráveis, em relação às dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Aceitação”, encontram-se nos professores que trabalharam com o maior número de alunos com deficiência, exceptuando os alunos com deficiência mental, na dimensão “Benefícios”, onde os valores mais elevados se situam naqueles que trabalharam com apenas um aluno; provavelmente devido ao facto de o primeiro contacto com estes alunos ter revelado dificuldades acrescidas.

Na dimensão “Apoios”, as atitudes mais favoráveis, situam-se novamente nos docentes que leccionaram ao maior número de alunos, mas aqui somente nos alunos com deficiência visual e motora. Em relação aos alunos com deficiência mental, são os professores que trabalharam com um aluno, e na deficiência auditiva aqueles que nunca o fizeram (nenhum aluno), quem apresenta uma atitude mais favorável entre os professores, face a esta dimensão. De salientar, que nesta dimensão a atitude menos favorável dos docentes, vai de encontro aos alunos com deficiência visual.

Os resultados apontam para uma atitude mais favorável, por parte dos professores, em relação a todas as dimensões, excepto a dos “Apoios”, que são

desfavoráveis, denotam a falta de recursos que os professores sentem no seu dia-a-dia de trabalho. Esta falta de recursos materiais e humanos podem conduzir a um possível receio de leccionar a este tipo de alunos.

Ao analisarmos as atitudes dos docentes, em função dos anos de trabalho com estes alunos, nas dimensões “Capacidades”, “Benefícios” e “Apoios”, os valores mais elevados encontram-se nos professores com maior número de anos de trabalho, em relação aos alunos com as diferentes deficiências. De salientar, a excepção da atitude dos professores, face alunos com deficiência auditiva, na dimensão “Apoios”, que apresentam uma atitude mais favorável, por parte dos professores com nenhum ano de trabalho. Em relação à atitude face a “Aceitação”, mais uma vez se verificou, que quantos mais anos de trabalho apresentados pelos docentes, mais favoráveis são as suas atitudes.

Em todas as dimensões, as atitudes mais favoráveis por parte dos professores, vão uma vez mais para os alunos com deficiência motora e menos favoráveis para os com deficiência mental. Também igualmente a dimensão “Apoios” é aquela que apresenta valores no sentido da discordância. O estudo de Sruggs e Mastropieri (1996) apontam também o mesmo aspecto já que afirmam que os professores apresentam uma necessidade de pessoal auxiliar, equipamentos básicos, no fundo os apoios mínimos para se concretizarem os objectivos da educação inclusiva.

Nas dimensões “Capacidades” e “Benefícios”, verifica-se que são os professores que sempre trabalharam com alunos com deficiência até este ano lectivo, que demonstram atitudes mais favoráveis face aos alunos com deficiência, sendo esta situação semelhante naqueles que estão pela primeira vez a leccionar a este tipo de

alunos. Talvez devido ao facto de sentirem que têm conhecimentos e capacidades suficientes para leccionar a estes alunos, e porque acham que os benefícios são muitos, tanto para os alunos com deficiência, os seus colegas, e mesmo para a experiência pessoal dos profissionais do ensino.

Em relação à dimensão “Apoios” a situação já é diferente, os professores que só este ano estão em contacto com estes alunos, é que demonstram uma atitude mais favorável, aparecendo em segundo os docentes que sempre trabalharam com alunos com deficiência. Talvez porque se encontram pela primeira vez nesta situação ainda não encontraram, não desenvolveram, ou não têm, os apoios necessários, enquanto que os mais experientes já sabem onde encontrar o apoio e ajuda que desejam. Isto vai ao encontro de Keith e Ross (1998), que dizem que uma maior exposição face à deficiência em termos de treino e experiência, está relacionada com atitudes mais favoráveis.

Finalmente, na dimensão “Aceitação”, as atitudes mais favoráveis são já dos professores que nunca leccionaram a estes alunos. Talvez o facto de nunca terem contactado com estes alunos, a percepção por parte do professor, da sua aceitação pelos seus colegas seja mais conceptual, uma vez que não está fundamentada em experiência directa.

5.3 Discussão dos resultados relativamente à pretensão para frequentar acções de formação em função das variáveis independentes

O item 12 (*Pretendo frequentar acções de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência.*) como anteriormente referimos é analisado separadamente devido à sua não inclusão em nenhuma das dimensões.

Em relação às atitudes dos professores das diferentes disciplinas, são os de Língua Portuguesa e de Educação Física os que têm atitudes mais favoráveis, ou por sentirem mais dificuldades em termos práticos, ou porque consideram insuficiente a formação adquirida ao longo dos anos.

Tendo em consideração o grupo etário verificámos que as atitudes dos professores são mais favoráveis nos professores com idades compreendidas entre os trinta e um e os trinta e cinco anos, provavelmente em virtude de terem concluído a sua formação, e apenas recentemente terem tido contacto com estes alunos.

Já em relação ao tempo de serviço as atitudes mais favoráveis são dos profissionais que leccionam à menos tempo, não apresentando contudo diferenças significativas com os restantes.

Por sua vez, são os docentes do sexo feminino aqueles que demonstram uma atitude mais favorável, face à pretensão de frequência de acções de formação, quando comparados com os elementos do sexo masculino. Como diz Kowalski e Rizzo (1996, p. 182), “Experiência, competência apercebida, idade e sexo também afectam atitudes”. Estas variáveis são elementos importantes na formação de atitudes.

A intenção de frequentar acções de formação varia com o número de alunos com que os professores trabalharam, e o tipo de deficiência dos alunos. Em relação aos alunos com deficiência visual e auditiva a disposição dos professores mais favorável encontra-se naqueles que trabalharam com um aluno. Relativamente aos alunos com deficiência motora, são já os professores que nunca trabalharam com qualquer aluno, que apresentam uma maior pretensão para frequentar estas acções. Por sua vez, relativamente aos alunos com deficiência mental, são os docentes que trabalharam com dois ou mais alunos, que manifestam uma maior pretensão. Isto demonstra que os

professores têm mais dificuldade em lidar com os problemas inerentes aos alunos com deficiência mental, uma vez que consideram ser nesta que se situa primordialmente as suas necessidades de formação acrescida.

Também em função dos anos de trabalho apresentados pelos professores com alunos com deficiência, a intenção de frequência de acções de formação é variada.

Os professores que trabalharam um ano, com alunos com deficiência visual e auditiva, apresentam o propósito mais favorável relativamente à frequência de acções, enquanto que os professores sem contacto directo com os alunos com deficiência motora (nenhum ano), , têm uma pretensão mais positiva em relação a esta questão, sendo os professores que mais anos trabalharam (dois ou mais anos) com alunos com deficiência mental, aqueles que são mais favoráveis face à sua vontade para frequentar acções de formação.

Em relação à intenção de frequência de acções de formação em função de terem trabalhado e/ou trabalharem este ano com alunos com deficiência, são os professores que sempre trabalharam, até este ano lectivo, com este tipo de alunos, aqueles que manifestam uma maior intenção para tal.

6 Conclusões

Neste capítulo serão apresentadas as principais conclusões a retirar no final do presente estudo, que devem ser encaradas no contexto das limitações próprias de um estudo deste âmbito.

✓ As atitudes dos professores das disciplinas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica face à inclusão escolar de alunos com deficiência são moderadamente favoráveis, sendo a atitude dos docentes de Educação Física, no geral, ligeiramente mais favoráveis quando comparadas com as atitudes dos docentes das outras disciplinas.

✓ Relativamente às competências e capacidades percebidas pelos professores para leccionarem a alunos com deficiência visual, auditiva, motora e mental, são igualmente os professores de Educação Física os que apresentam uma atitude mais favorável, o mesmo sucedendo nos benefícios percebidos por estes professores face à inclusão de alunos com deficiência mental.

✓ No que diz respeito à aceitação por parte dos professores e dos colegas de turma dos alunos com deficiência, podemos concluir que esta é favorável, sendo os professores de Matemática e também os de Educação Física os que apresentam uma atitude mais favorável face a essa aceitação;

✓ Os professores, de um modo geral, apresentam uma atitude mais favorável face à inclusão de alunos com deficiência motora e menos favorável para com os alunos com deficiência mental. Esta mesma tendência, podemos encontrar no que diz respeito às atitudes dos professores nas capacidades percebidas para leccionar a alunos com

deficiência motora ou mental; nos benefícios obtidos quer pelos alunos com este tipo de deficiências, como pelos seus colegas de turma, e ainda a atitude percebida de aceitação, por parte dos professores e alunos, face à inclusão de alunos com deficiência motora ou mental;

✓ A única dimensão em que os professores apresentam uma atitude ligeiramente desfavorável, é a que respeita aos apoios materiais e humanos, que os docentes consideram ter ao seu dispor para trabalharem com os alunos com deficiência. Os professores de Educação Física são aqueles que apresentam a atitude mais desfavorável, ou seja são os docentes que consideram ter menos apoios ao seu alcance para trabalharem com alunos com deficiência;

✓ No nosso estudo, o facto dos docentes serem do sexo masculino ou feminino, não tem efeito nas atitudes dos professores, face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Do mesmo modo, o facto de estes docentes serem mais novos ou mais velhos, ou exercerem a actividade docente há muitos ou há poucos anos, não exerce efeito na sua atitude, globalmente ou relativamente às quatro dimensões que a integram, face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares.

✓ O facto dos professores terem leccionado a um maior número de alunos com deficiência, apresenta um efeito positivo quer na atitude global, como nas capacidades percebidas pelos mesmos para leccionarem a este tipo de alunos, assim como dos benefícios da inclusão, quer para estes alunos como para os seus colegas de turma.

✓ A atitude dos professores, face aos benefícios da inclusão para os alunos com deficiência mental ou visual, assim como para os seus colegas de turma, é mais favorável pelo facto de os docentes terem trabalhado com um maior número de alunos com as deficiências referidas.

✓ Os professores tem uma atitude mais favorável, no que respeita aos apoios humanos e materiais, para trabalharem com alunos com deficiência mental, devido ao facto de terem leccionado ao longo dos anos a um maior número de alunos com esta deficiência.

✓ A atitude global dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, e a percepção das suas capacidades para trabalharem com alunos dos diferentes tipos de deficiência, são mais favoráveis devido ao facto de os professores terem trabalhado mais anos com este tipo de alunos.

✓ A atitude dos professores que sempre trabalharam com alunos com deficiência até este ano lectivo, é mais favorável, face à inclusão destes alunos nas classes regulares, do que a dos docentes que se encontram a trabalhar pela primeira vez.

✓ Relativamente à pretensão para frequentar acções de formação, para alargar os conhecimentos, para trabalhar com alunos com deficiência, podemos concluir o seguinte:

- Os professores de Língua Portuguesa e Educação Física são aqueles que se apresentam mais predispostos para frequentar estas acções de formação;
- Os docentes com idades compreendidas entre os trinta e um e os trinta e cinco anos encontram-se também mais predispostos para tal;
- As professoras são mais favoráveis a frequentar estas acções, do que os seus colegas do sexo masculino;
- Por último, podemos concluir, que o facto de os professores terem trabalhado anteriormente e continuarem a trabalhar com alunos com

deficiência, é fundamental na pretensão de frequentar acções de formação.

Em resumo, podemos concluir que as atitudes dos professores, face à inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular, são favoráveis, em particular nos professores de Educação Física, e mais positivas em função do tipo de deficiência apresentada pelos alunos, principalmente nos que apresentam deficiência mental, de um maior número de anos de trabalho com estes alunos, e finalmente, por um maior número de alunos com que os professores trabalharam até ao presente ano lectivo.

7 Recomendações e sugestões

7.1 *Recomendações*

O sucesso da escola inclusiva depende do esforço e intervenção de todos os agentes educativos participantes neste processo, conduzindo este movimento para fora da escola, isto é, a todas as estruturas, instituições e órgãos escolares e administrativos, que de alguma forma poderão influenciar positivamente o percurso escolar destes alunos.

Ao criar escolas com espírito de equipa e mais humanizadas, obtêm-se as condições necessárias para um ambiente educativo mais propício ao processo de ensino/aprendizagem. Assim, recomenda-se que se realizem ajustamentos curriculares nos cursos que asseguram a formação básica dos professores, de forma a dotá-los de capacidades para um maior desempenho profissional no âmbito da escola inclusiva; proporcionar o acesso dos docentes a acções de formação que incidam sobre esta temática.

Uma outra recomendação passa pelo dotar o sistema educativo de técnicos especializados, equipas pluridisciplinares, unidades de intervenção especializadas e apoios materiais; ou seja, proporcionar às escolas estruturas básicas para que os docentes não se desmotivem, assegurando a construção de uma escola inclusiva.

Igualmente, também se recomenda a redução da mobilidade do docente, uma vez que as atitudes dos professores se mostraram mais favoráveis, quando trabalharam em anos consecutivos com alunos com deficiência. Talvez a fixação dos professores seja uma solução a considerar.

7.2 Sugestões para futuros estudos

- Verificar se as atitudes dos restantes agentes envolvidos no processo de ensino, face à inclusão de alunos com deficiência, nomeadamente os funcionários, gestores escolares, assim como dos professores do ensino regular e do ensino especial (apoios educativos).
- Conhecer as atitudes, dos pais dos alunos com deficiência e sem deficiência, face à inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares.
- Identificar as atitudes dos docentes de outras disciplinas, face à inclusão de alunos com deficiência.
- Investigar se as atitudes favoráveis dos professores, face aos alunos com deficiência, promovem formas de participação que sejam implementadoras de sucesso educativo.
- Verificar se as atitudes dos professores são igualmente positivas, acerca da inclusão de alunos com deficiências mais profundas e severas.
- Conhecer as atitudes dos alunos incluídos sobre o processo de inclusão, e se estas são diferentes entre estes alunos e os seus colegas sem deficiência.
- Verificar se existem mudança nas atitudes, dos docentes e alunos, ao longo de um ano lectivo (i. e. início e fim do ano lectivo).

8 Bibliografia

- Almeida, L. Freire, T.** (1997): Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação, Associação dos Psicólogos Portugueses, Coimbra.
- Bennett, T., Deluca, D. , Bruins, D.** (1997) : Putting Inclusion into Practice : Perspectives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Conselho Nacional de Educação** (1999): Parecer n.º 3/99, Diário da República – II Série, n.º 40 17/2/1999, pp 2378-2385.
- Correia, L. & Cabral, M.C.** (1999): Cap.1 – Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades Educativas especiais; Cap.2 – Uma Nova Política em Educação; In: L. M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto Editora, Porto.
- Correia, L., Cabral, M.C. & Martins, A.P.** (1999): Cap. 7 – Pressupostos para o êxito da integração/inclusão, In: L. M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto Editora, Porto.
- Costa, A.** (1995): Necessidades Educativas Especiais – condições e obstáculos à integração à integração, *Noesis*, 33, 54-61.
- Costa, A.M.B.** (1996): A escola inclusiva: Do conceito à prática, *Inovação*, 9, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Duchane, F., French, R.** (1998): Attitudes and Grading Practices of Secondary Physical Educators in Regular Education Settings, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, Human Kinetics Publishers, Inc.
- Eagly, A.H., Chaiken, S.** (1993): *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., Orlando, USA.

- Felgueiras, I.** (1994): As crianças com Necessidades Educativas Especiais. Como as Educar?, *Inovação*, 7, pp 23-35.
- Fishbein, M., Ajzen, I.** (1975) *Belief, attitude, intuition, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Giangreco, M.F. e Dennis, R.; Cloninger, C.; Edelman, S.; Schaltan, R.** (1993): I've counted Jon: Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities, *Exceptional Children*, 59 (4), 359 – 372.
- Gomes-Durán, B.S., Becoña, E.** (1986): As Atitudes Sociais: as teorias de Eysenck e Kerlinger, *Jornal de Psicologia*, 5, 18-22
- Heward, W.L., Orlansky, M.D.** (1988): *Exceptional Children*, Merrill Publishing CO, Columbus, Ohio.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Stephenson, G.M.** (1996): *Introduction to Social Psychology, A European Perspective*, 2ª Edição, Blackwell Publishers, Oxford.
- Hollander, E.P.** (1976): *Principles and methods of Social Psychology*, 3rd Edition, Oxford University Press, New York.
- Janney, R.E.; Snell, M.E.; Beers, M.K.; Raynes, M.** (1995): Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities into General Education Classes, *Exceptional Children*, 61 (5), pp 425-439.
- Jesuino, J.C.** (1994): *O que é a Psicologia*, Difusão Cultural, Lisboa.
- Keith, K., Ross, E.** (1998): Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms, *S Afr J Commun Disord*, 45, 39-50.
- Kendler, H.** (1968): *Introdução à Psicologia*, 1º volume, 4ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian., Lisboa.

- Lamberth, J.** (1980): Attitudes and attitudes changes, In: J. Lamberth, Social Psychology, MacMillan Publishers, London.
- Lei de Bases do Sistema Educativo**, 14 de Outubro, Lei n.º 46/86.
- Lima, M.L.** (1993): Atitudes; In: Psicologia Social, J.Vala & M.B. Monteiro (eds), 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Manstead, A.** (1996): Attitude Change, In: A. Mainstead, & M. Hewstone (eds), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* ,pp 34-39, Blackwell Publishers.
- Manstead, A.** (1996): Attitude Formation, In: A. Mainstead, & M. Hewstone (eds), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* ,pp 40-42, Blackwell Publishers.
- Manstead, A.** (1996): Attitude Theory and Research, In: A. Mainstead, & M. Hewstone (eds), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* ,pp 46-51, Blackwell Publishers.
- Niza, S.** (1996): Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum, Inovação, 9, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Pestana, M. P. & Gageiro, J. N.** (1998): Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS, 1ª Edição, Edições Silabo, Lda., Lisboa
- PRODEP** (1991): A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais,
- Reuchlin, M.; Huteau, M.** (1973): Guia do Estudante em Psicologia, Sociocultur, Divulgação Cultural, Lisboa.
- Rodrigues, A.** (1972): Psicologia Social, 14ª Edição, Dinalivro, Lisboa.

- Rust, J., Golombok, S.** (1992): *Modern psychometrics: the science of psychological assessment*, Routledge, International Library of Psychology, London and New York.
- Scruggs, T., Mastropieri, M.A.** (1996): Teacher perceptions of Mainstreaming / Inclusion – 1958/1995: A Research Synthesis, *Exceptional Children*, 63 (1), pp 59-74.
- Serrano, R.M.** (1998): *As Atitudes dos professores de Educação Física face à integração escolar das crianças portadoras de deficiência*, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, FCDEF-UP.
- Sideridis, D.G., Chandler, J.P.** (1997): Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students with Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, pp 51-64, Human Kinetics Publishers, Inc.
- Simon, J.** (1991): *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*, 1ª Edição, Clube do Professor – Coleção Práticas Pedagógicas, Edições ASA, Rio Tinto.
- SPSS 10.0.5** (1999): *Statistical Package for Social Sciences*.
- Stephens, T.M., Braun, B. L.**, (1980): Measures of classroom teacher's attitudes toward handicapped children, *Exc. Child.*, 64 (4), 292-294.
- Thomas, R., Alaphilippe, D.** (1993): *Les Attitudes*, 2ª Edição corrigida, Presses Universitaires de France, Paris.
- Trindade, V. M.** (1996): *Estudo da atitude científica dos professores*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1ª Edição, Lisboa

- UNESCO** (1994): Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas especiais, Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, Unesco), Lisboa.
- Vala, J., Monteiro, M.B.** (1993): Psicologia Social, 2ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Vayer, P., Roncin, C.** (1992): Integração da criança deficiente na classe, Horizontes Pedagógicos (8), Instituto Piaget, Lisboa.
- Villa, R.A.; Thousand, J.; Meyers, H.; Nevin, A.** (1996): Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education, *Exceptional Children*, 63 (1), The Council for Exceptional Children.
- Wang, M.C.** (1995): Atendendo alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso, *Projects*, 25 (2), pp 287-297, UNESCO.
- Zanandrea, M., Rizzo, T.** (1998): Attitudes of undergraduate physical education majors in Brasil toward teaching students with disabilities, *Percep Mot Skills* 86 (2), 699-706.

9 Anexos

Anexo 1 – Questionário apresentado aos professores



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O questionário que se segue destina-se à recolha de informação para a elaboração da dissertação de Mestrado, na área de especialização de Actividade Física Adaptada, da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Agradecemos, desde já a sua colaboração, solicitando o máximo rigor nas respostas dadas.

Idade em 2000: _____ anos

Sexo: Masculino ___ Feminino ___

Grau Académico: Bacharelato ___ Licenciatura ___ Outro(s) ___ Qual? _____

Tempo de serviço (anos): _____

Assinale a disciplina que lecciona no presente ano lectivo:

- Educação Física _____
- Matemática _____
- Língua Portuguesa _____
- Ed. Visual e Tecnológica _____

1) No presente ano lectivo está a trabalhar com alunos com deficiência?

SIM NÃO

2) Já trabalhou anteriormente com alunos com deficiência ?

SIM NÃO

2.1.) Se respondeu SIM a qualquer uma das questões 1 e 2, responda, por favor, às alíneas

a), b) e c). Se respondeu NÃO a ambas as questões passe para a alínea d).

a) Registe a categoria e o número de alunos com deficiência com os quais já trabalhou:

- | | Número de alunos |
|------------------------|------------------|
| ➤ Deficiência Visual | _____ |
| ➤ Deficiência Auditiva | _____ |
| ➤ Deficiência Motora | _____ |
| ➤ Deficiência Mental | _____ |
| ➤ Outra(s) | _____ |
| Qual (is):: _____ | |

b) Indique durante quanto tempo trabalhou com alunos com deficiência, considerando os alunos apresentados por cada deficiência.

	Tempo (anos)
➤ Deficiência Visual	_____
➤ Deficiência Auditiva	_____
➤ Deficiência Motora	_____
➤ Deficiência Mental	_____
➤ Outra(s)	_____

c) Dos alunos referidos na alínea b), considere apenas aqueles com que trabalhou durante mais tempo. Indique, das formas de participação na aula que se seguem, a que mais utilizou com esses alunos:

- Participação sem limitações
- Participação somente em algumas actividades
- Participação em todas as actividades, com adaptações
- Dispensa ocasional da aula
- Dispensa permanente da aula, por apresentação de atestado médico
- Outra(s) forma(s) não indicada(s) Qual(is)? _____

d) Indique qual a razão (apenas uma) pela qual não trabalha, ou não trabalhou, com alunos com deficiência:

- Falta de oportunidade
- Falta de habilitações
- Falta de alunos com deficiência na escola
- Falta de motivação
- Outra(s) Qual(is)? _____

Em cada uma das doze questões que se seguem, coloque uma cruz no quadrado que melhor se identifica com o grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma delas.

Por favor, responda sempre colocando uma cruz em cada uma das quatro deficiências, independentemente de já ter trabalhado ou não com alunos portadores dos tipos de deficiência indicados.

1- Penso que tenho conhecimentos para lidar com as necessidades educativas dos alunos com deficiência.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Penso que os alunos com deficiência beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão numa sala regular.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Penso que os alunos sem deficiência beneficiarão com a integração de alunos com deficiência nas suas turmas.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Penso que os alunos com deficiência são socialmente aceites pelos seus pares sem deficiência.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Penso que sou capaz de remediar os défices de aprendizagem dos alunos com deficiência

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – Penso que sou capaz de controlar o comportamento de alunos com deficiência.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Auditiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deficiência Mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 – Gosto de ter alunos com deficiência na minha aula.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Auditiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Mental	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8 – Penso que os alunos com deficiência são humilhados na sala de aula por parte dos colegas sem deficiência.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Auditiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Mental	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9 – Penso que os materiais didáticos adequados estão disponíveis para eu poder ensinar alunos com deficiência.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Deficiência Visual	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Auditiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Motora	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Deficiência Mental	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

10 – Penso que os serviços adequados estão disponíveis para me apoiar.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11 – Penso que, na escola, existe orçamento suficiente para obter materiais de apoio para planificar e trabalhar com alunos com deficiência.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12 – Pretendo frequentar ações de formação para alargar os meus conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

MUITO OBRIGADA PELO TEMPO DISPENDIDO !

Anexo 2 - Pedido de autorização para o estudo nas Escolas do CAE-Tâmega

Ex.mo Sr.

Director Regional de Educação do Norte

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA ESTUDO NAS ESCOLAS DO 2º CICLO

No âmbito do Mestrado em Ciência do Desporto, área de especialização em Actividade Física Adaptada, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto e para a concretização de dissertação final, a Mestranda Isaura de Fátima Antunes Pinheiro deseja efectuar um estudo no sentido de analisar as atitudes dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à integração/inclusão de alunos portadores de deficiências, nas Escolas regulares do Centro de Área Educativa do Tâmega – Penafiel.

Nesse sentido, solicitamos a V. Ex.a autorização para efectuar este estudo nas referidas Escolas.

Com os meus agradecimentos, aguardo deferimento.

(Isaura de Fátima A. Pinheiro)

Anexo 3 – Resultados médios, desvios padrão e percentagens das respostas, dos professores de cada disciplina, aos itens que constituem o questionário

Disciplina	Questão	Deficiência	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo totalmente		Média	Desvio Padrão
			N	%	N	%	N	%	N	%		
Visual	1	Ed. Física	17	21,0	19	23,5	31	38,3	14	17,3	2.52	1.01
		Matemática	37	46,8	31	39,2	10	12,7	1	1,3	1.68	0.86
		Líng. Port.	39	38,6	36	35,6	22	21,8	4	4,0	1.91	0.87
		EVT	58	44,3	47	35,9	22	16,8	4	3,1	1.78	0.83
Auditiva	1	Ed. Física	9	11,1	19	23,5	40	49,4	13	16,0	2.70	0.87
		Matemática	32	41,0	26	33,3	18	23,1	2	2,6	1.87	0.86
		Líng. Port.	35	34,0	33	32,0	32	31,1	3	2,9	2.03	0.87
		EVT	41	31,3	49	37,4	31	23,7	10	7,6	2.07	0.93
Motora	1	Ed. Física	3	3,7	13	15,9	46	56,1	20	24,4	3.01	0.75
		Matemática	14	17,7	20	25,3	33	41,8	12	15,2	2.54	0.96
		Líng. Port.	19	18,6	23	22,5	47	46,1	13	12,7	2.52	0.94
		EVT	18	13,3	40	29,6	57	42,2	20	14,8	2.58	0.90
Mental	1	Ed. Física	9	11,0	22	26,8	39	47,6	12	14,6	2.65	0.86
		Matemática	31	39,2	21	26,6	26	32,9	1	1,3	1.96	0.88
		Líng. Port.	42	41,2	26	25,5	29	28,4	5	4,9	1.97	0.94
		EVT	39	29,1	45	33,6	46	34,3	4	3,0	2.11	0.86

Visual	2	Ed. Física	7	8,6	8	9,9	40	49,4	26	32,1	3.05	0.87
		Matemática	7	8,9	14	17,7	38	48,1	20	25,3	2.89	0.88
		Líng. Port.	8	7,8	17	16,5	48	46,6	30	29,1	2.97	0.88
		EVT	22	16,4	21	15,7	58	43,3	33	24,6	2.76	1.00
Auditiva	2	Ed. Física	6	7,4	8	9,9	40	49,4	27	33,3	3.08	0.85
		Matemática	5	6,4	15	19,2	44	56,4	14	17,9	2.86	0.79
		Líng. Port.	5	4,8	19	18,1	55	52,4	26	24,8	2.97	0.79
		EVT	19	14,2	15	11,2	66	49,3	34	25,4	2.85	0.96
Motora	2	Ed. Física	2	2,4	8	9,8	38	46,3	34	41,5	3.27	0.74
		Matemática	2	2,5	6	7,6	47	59,5	24	30,4	3.17	0.67
		Líng. Port.	6	5,8	9	8,7	40	38,8	48	46,6	3.26	0.85
		EVT	9	6,6	15	11,0	70	51,5	42	30,9	3.06	0.83
Mental	2	Ed. Física	10	12,2	15	18,3	38	46,3	19	23,2	2.80	0.94
		Matemática	7	8,9	24	30,4	36	45,6	12	15,2	2.67	0.84
		Líng. Port.	17	16,3	27	26,0	45	43,3	15	14,4	2.55	0.93
		EVT	28	20,6	21	15,4	64	47,1	23	16,9	2.60	0.99

Visual	3	Ed. Física	10	12,3	11	13,6	30	37,0	30	37,0	2.98	1.00
		Matemática	16	20,0	15	18,8	31	38,8	18	22,5	2.63	1.04
		Líng. Port.	16	15,5	23	22,3	38	36,9	26	25,2	2.71	1.01
		EVT	14	10,4	38	28,4	50	37,3	32	23,9	2.75	0.93
Auditiva	3	Ed. Física	9	11,1	13	16,0	31	38,3	28	34,6	2.96	0.98
		Matemática	14	17,7	17	21,5	31	39,2	17	21,5	2.65	1.01
		Líng. Port.	14	13,3	24	22,9	44	41,9	23	21,9	2.72	0.95
		EVT	16	11,9	36	26,9	51	38,1	31	23,1	2.72	0.95
Motora	3	Ed. Física	8	9,8	14	17,1	29	35,4	31	37,8	3.01	0.97
		Matemática	13	16,3	17	21,3	31	38,8	19	23,8	2.70	1.01
		Líng. Port.	12	11,7	20	19,4	38	36,9	33	32,0	2.89	0.98
		EVT	10	7,4	32	23,5	58	42,6	36	26,5	2.88	0.88
Mental	3	Ed. Física	13	15,9	14	17,1	33	40,2	22	26,8	2.78	1.01
		Matemática	19	23,8	20	25,0	29	36,3	12	15,0	2.43	1.02
		Líng. Port.	30	28,8	23	22,1	34	32,7	17	16,3	2.36	1.07
		EVT	25	18,4	41	30,1	48	35,3	22	16,2	2.49	0.97

Visual	4	Ed. Física	2	2,5	5	6,3	42	53,2	30	38,0	3.26	0.69
		Matemática	1	1,3	2	2,5	43	53,8	34	42,5	3.37	0.60
		Líng. Port.	1	1,0	4	3,9	53	51,5	45	43,7	3.37	0.61
		EVT	4	3,0	10	7,4	74	54,8	47	34,8	3.21	0.70
Auditiva	4	Ed. Física	2	2,5	6	7,6	42	53,2	29	36,7	3.24	0.70
		Matemática	1	1,3	2	2,5	42	53,2	34	43,0	3.37	0.60
		Líng. Port.	0	0	7	6,7	53	50,5	45	42,9	3.36	0.60
		EVT	4	3,0	10	7,4	74	54,8	47	34,8	3.21	0.70
Motora	4	Ed. Física	3	3,7	7	8,6	41	50,6	30	37,0	3.20	0.75
		Matemática	1	1,3	2	2,5	45	56,3	32	40,0	3.35	0.59
		Líng. Port.	1	1,0	5	4,9	51	49,5	46	44,7	3.37	0.62
		EVT	2	1,5	11	8,1	75	55,6	47	34,8	3.23	0.66
Mental	4	Ed. Física	6	7,3	12	14,6	44	53,7	20	24,4	2.95	0.83
		Matemática	4	5,0	8	10,0	42	52,5	26	32,5	3.12	0.78
		Líng. Port.	4	3,8	19	18,3	59	56,7	22	21,2	2.95	0.74
		EVT	11	8,1	19	14,0	72	52,9	34	25,0	2.94	0.84

Visual	5	Ed. Física	6	7,5	22	27,5	42	52,5	10	12,5	2.70	0.78
		Matemática	16	20,8	29	37,7	31	40,3	1	1,3	2.22	0.78
		Líng. Port.	19	18,8	30	29,7	41	40,6	11	10,9	2.43	0.92
		EVT	31	23,8	45	34,6	48	36,9	6	4,6	2.22	0.86
Auditiva	5	Ed. Física	3	3,8	11	13,8	54	67,5	12	15,0	2.93	0.66
		Matemática	14	18,4	27	35,5	32	42,1	3	3,9	2.31	0.81
		Líng. Port.	13	12,5	37	35,6	47	45,2	7	6,7	2.46	0.79
		EVT	14	10,9	49	38,3	52	40,6	13	10,2	2.50	0.82
Motora	5	Ed. Física	2	2,4	13	15,9	59	72,0	8	9,8	2.89	0.58
		Matemática	6	7,7	21	26,9	43	55,1	8	10,3	2.67	0.76
		Líng. Port.	9	8,9	27	26,7	49	48,5	16	15,8	2.71	0.84
		EVT	4	3,1	36	27,5	68	51,9	23	17,6	2.83	0.74
Mental	5	Ed. Física	4	4,9	28	34,1	43	52,4	7	8,5	2.64	0.70
		Matemática	23	29,5	27	34,6	26	33,3	2	2,6	2.08	0.85
		Líng. Port.	25	24,3	39	37,9	33	32,0	6	5,8	2.19	0.87
		EVT	25	18,8	49	36,8	53	39,8	6	4,5	2.30	0.82

Visual	6	Ed. Física	4	5,0	5	6,3	39	48,8	32	40,0	3.23	0.78
		Matemática	3	3,8	6	7,5	44	55,0	27	33,8	3.18	0.73
		Líng. Port.	3	2,9	14	13,6	45	43,7	41	39,8	3.20	0.78
		EVT	8	6,1	18	13,6	76	57,6	30	22,7	2.96	0.78
Auditiva	6	Ed. Física	4	5,0	4	5,0	43	53,8	29	36,3	3.21	0.75
		Matemática	3	3,8	5	6,3	52	65,8	19	24,1	3.10	0.67
		Líng. Port.	4	3,8	15	14,3	49	46,7	37	35,2	3.13	0.79
		EVT	9	6,9	20	15,3	76	58,0	26	19,8	2.90	0.78
Motora	6	Ed. Física	1	1,2	6	7,3	39	47,6	36	43,9	3.34	0.67
		Matemática	3	3,8	4	5,1	46	58,2	26	32,9	3.20	0.70
		Líng. Port.	3	2,9	12	11,7	49	47,6	39	37,9	3.20	0.75
		EVT	1	,7	21	15,6	77	57,0	36	26,7	3.09	0.66
Mental	6	Ed. Física	5	6,1	15	18,3	40	48,8	22	26,8	2.96	0.83
		Matemática	8	10,0	20	25,0	46	57,5	6	7,5	2.62	0.77
		Líng. Port.	14	13,5	24	23,1	53	51,0	13	12,5	2.62	0.87
		EVT	10	7,4	42	30,9	73	53,7	11	8,1	2.62	0.73

Visual	7	Ed. Física	16	19,8	22	27,2	28	34,6	15	18,5	2,51	1,01
		Matemática	18	23,4	25	32,5	28	36,4	6	7,8	2,28	0,91
		Líng. Port.	18	17,8	27	26,7	39	38,6	17	16,8	2,54	0,97
		EVT	23	17,2	46	34,3	51	38,1	14	10,4	2,41	0,89
Auditiva	7	Ed. Física	16	19,8	19	23,5	30	37,0	16	19,8	2,56	1,02
		Matemática	15	19,7	24	31,6	30	39,5	7	9,2	2,38	0,90
		Líng. Port.	19	18,4	30	29,1	39	37,9	15	14,6	2,48	0,95
		EVT	23	17,3	41	30,8	52	39,1	17	12,8	2,47	0,92
Motora	7	Ed. Física	15	18,3	19	23,2	32	39,0	16	19,5	2,59	1,00
		Matemática	14	18,4	21	27,6	31	40,8	10	13,2	2,48	0,94
		Líng. Port.	14	13,9	22	21,8	41	40,6	24	23,8	2,74	0,97
		EVT	15	11,2	32	23,9	62	46,3	25	18,7	2,72	0,89
Mental	7	Ed. Física	17	20,7	23	28,0	29	35,4	13	15,9	2,46	0,99
		Matemática	24	31,2	28	36,4	23	29,9	2	2,6	2,03	0,84
		Líng. Port.	31	30,4	26	25,5	34	33,3	11	10,8	2,24	1,00
		EVT	25	18,7	43	32,1	54	40,3	12	9,0	2,39	0,89

Visual	8	Ed. Física	46	56,8	19	23,5	13	16,0	3	3,7	1,66	0,88
		Matemática	40	50,6	27	34,2	11	13,9	1	1,3	1,65	0,76
		Líng. Port.	61	59,8	27	26,5	14	13,7	0	0	1,53	0,72
		EVT	81	60,0	36	26,7	16	11,9	2	1,5	1,54	0,76
Auditiva	8	Ed. Física	45	55,6	20	24,7	13	16,0	3	3,7	1,67	0,87
		Matemática	41	52,6	25	32,1	11	14,1	1	1,3	1,64	0,77
		Líng. Port.	62	59,0	29	27,6	14	13,3	0	0	1,54	0,72
		EVT	79	58,5	38	28,1	15	11,1	3	2,2	1,57	0,77
Motora	8	Ed. Física	43	52,4	22	26,8	14	17,1	3	3,7	1,71	0,87
		Matemática	42	53,2	26	32,9	10	12,7	1	1,3	1,62	0,75
		Líng. Port.	59	57,8	28	27,5	14	13,7	1	1,0	1,57	0,76
		EVT	76	55,9	38	27,9	19	14,0	3	2,2	1,62	0,80
Mental	8	Ed. Física	40	48,8	23	28,0	17	20,7	2	2,4	1,76	0,86
		Matemática	34	43,0	31	39,2	13	16,5	1	1,3	1,75	0,77
		Líng. Port.	53	51,0	34	32,7	14	13,5	3	2,9	1,68	0,81
		EVT	71	52,2	36	26,5	25	18,4	4	2,9	1,72	0,86

Visual	9	Ed. Física	58	71,6	14	17,3	8	9,9	1	1,2	1,40	0,72
		Matemática	49	62,0	24	30,4	6	7,6	0	0	1,45	0,63
		Líng. Port.	65	63,1	28	27,2	9	8,7	1	1,0	1,47	0,69
		EVT	83	61,9	39	29,1	10	7,5	2	1,5	1,48	0,70
Auditiva	9	Ed. Física	55	68,8	15	18,8	10	12,5	0	0	1,43	0,70
		Matemática	48	62,3	22	28,6	7	9,1	0	0	1,46	0,66
		Líng. Port.	68	64,8	23	21,9	12	11,4	2	1,9	1,50	0,77
		EVT	81	60,4	39	29,1	11	8,2	3	2,2	1,52	0,74
Motora	9	Ed. Física	54	65,9	17	20,7	10	12,2	1	1,2	1,48	0,75
		Matemática	47	60,3	23	29,5	7	9,0	1	1,3	1,51	0,71
		Líng. Port.	57	55,3	27	26,2	14	13,6	5	4,9	1,67	0,88
		EVT	76	56,7	39	29,1	17	12,7	2	1,5	1,58	0,76
Mental	9	Ed. Física	56	68,3	13	15,9	12	14,6	1	1,2	1,48	0,78
		Matemática	51	65,4	19	24,4	8	10,3	0	0	1,44	0,67
		Líng. Port.	67	64,4	20	19,2	15	14,4	2	1,9	1,53	0,81
		EVT	81	60,4	40	29,9	12	9,0	1	,7	1,50	0,69

10	Ed. Física	22	27,2	31	38,3	23	28,4	5	6,2	2.13	0.89
	Matemática	16	20,5	36	46,2	21	26,9	5	6,4	2.19	0.83
	Líng. Port.	34	32,1	38	35,8	29	27,4	5	4,7	2.04	0.88
	EVT	38	28,1	53	39,3	35	25,9	8	5,9	2.14	1.06

11	Ed. Física	28	34,6	32	39,5	19	23,5	2	2,5	1.93	0.82
	Matemática	21	28,4	32	43,2	20	27,0	1	1,4	2.01	0.78
	Líng. Port.	44	42,7	37	35,9	15	14,6	6	5,8	1.90	1.13
	EVT	36	27,7	51	39,2	38	29,2	4	3,1	2.13	1.02

12	Ed. Física	4	4,9	0	0	16	19,5	62	75,6	3.65	0.72
	Matemática	3	3,7	5	6,2	28	34,6	45	55,6	3.41	0.77
	Líng. Port.	2	1,9	4	3,8	20	18,9	80	75,5	3.67	0.64
	EVT	4	2,9	7	5,1	42	30,9	83	61,0	3.50	0.73

Anexo 4 – Saturação Factorial de todos os itens da Escala em cada deficiência.

Questão	Deficiência	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
1	Visual	,144	,517	-,077	,121
	Auditiva	,092	,541	-,006	,124
	Motora	,135	,432	-,025	,129
	Mental	,151	,452	-,063	,288
2	Visual	,623	,265	,118	,048
	Auditiva	,596	,256	,110	,030
	Motora	,571	,199	,114	-,025
	Mental	,520	,226	,068	,171
3	Visual	,890	,032	,045	-,001
	Auditiva	,886	,036	,093	,013
	Motora	,813	,021	,079	,005
	Mental	,794	,027	,038	,098
4	Visual	,145	,168	,646	,055
	Auditiva	,126	,175	,649	,035
	Motora	,108	,149	,639	,058
	Mental	,111	,083	,546	,171
5	Visual	,207	,604	-,054	,107
	Auditiva	,165	,655	,013	,067
	Motora	,183	,501	,062	,059
	Mental	,195	,491	-,048	,220
6	Visual	,065	,664	,203	-,085
	Auditiva	,049	,658	,264	-,094
	Motora	,080	,559	,180	-,072
	Mental	,091	,489	,116	,085
7	Visual	,519	,451	-,040	,069
	Auditiva	,529	,455	-,017	,101
	Motora	,507	,337	-,008	,074
	Mental	,534	,373	-,040	,201
8	Visual	,023	,058	-,854	,005
	Auditiva	,029	,053	-,852	-,007
	Motora	,021	,057	-,861	-,003
	Mental	,052	,046	-,771	-,014
9	Visual	,060	,116	,025	,827
	Auditiva	,057	,099	,034	,899
	Motora	,030	,081	-,029	,794
	Mental	,053	,133	-,018	,889
10		,034	,046	,141	,455
11		,032	,081	,086	,431
12		,240	,153	-,094	-,047
Valor próprio		8,868	4,808	3,750	3,018
% DE VARIÂNCIA (52,417%)		22,737	12,327	9,615	7,738

Anexo 5 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função do sexo dos professores

		X	DP	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades Deficiência Visual	Masculino	2,53	,67	1,00	4,00	1	,578	,447
	Feminino	2,47	,66	1,00	4,00			
	Total	2,49	,67	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Auditiva	Masculino	2,62	,71	1,00	4,00	1	,365	,546
	Feminino	2,57	,64	1,00	4,00			
	Total	2,59	,66	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Motora	Masculino	2,88	,60	1,00	4,00	1	,013	,909
	Feminino	2,87	,63	1,00	4,00			
	Total	2,88	,62	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Mental	Masculino	2,43	,68	1,00	4,00	1	,607	,436
	Feminino	2,37	,72	1,00	4,00			
	Total	2,39	,71	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Visual	Masculino	2,65	,77	1,00	4,00	1	,897	,344
	Feminino	2,73	,78	1,00	4,00			
	Total	2,70	,77	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Auditiva	Masculino	2,66	,80	1,00	4,00	1	1,276	,259
	Feminino	2,75	,72	1,00	4,00			
	Total	2,72	,74	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Motora	Masculino	2,83	,71	1,00	4,00	1	2,422	,120
	Feminino	2,94	,70	1,00	4,00			
	Total	2,91	,71	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Mental	Masculino	2,48	,80	1,00	4,00	1	,021	,884
	Feminino	2,49	,78	1,00	4,00			
	Total	2,48	,78	1,00	4,00			
Apoios Deficiência Visual	Masculino	1,82	,62	1,00	4,00	1	,444	,506
	Feminino	1,87	,63	1,00	4,00			
	Total	1,85	,63	1,00	4,00			
Apoios Deficiência Auditiva	Masculino	1,84	,63	1,00	4,00	1	,178	,673
	Feminino	1,87	,65	1,00	4,00			
	Total	1,86	,64	1,00	4,00			
Apoios Deficiência Motora	Masculino	1,86	,62	1,00	4,00	1	,323	,570
	Feminino	1,90	,66	1,00	4,00			
	Total	1,89	,65	1,00	4,00			
Apoios Deficiência Mental	Masculino	1,82	,61	1,00	4,00	1	,649	,421
	Feminino	1,88	,66	1,00	4,00			
	Total	1,86	,64	1,00	4,00			
Aceitação Deficiência Visual	Masculino	2,39	,39	1,00	4,00	1	3,433	,065
	Feminino	2,47	,44	1,00	4,00			
	Total	2,45	,43	1,00	4,00			
Aceitação Deficiência Auditiva	Masculino	2,39	,39	1,00	4,00	1	2,727	,099
	Feminino	2,47	,43	1,00	4,00			
	Total	2,44	,42	1,00	4,00			
Aceitação Deficiência Motora	Masculino	2,39	,38	1,50	4,00	1	4,724	,030
	Feminino	2,49	,45	1,00	4,00			
	Total	2,46	,43	1,00	4,00			
Aceitação Deficiência Mental	Masculino	2,32	,44	1,00	3,50	1	1,173	,279
	Feminino	2,38	,47	1,00	4,00			
	Total	2,36	,46	1,00	4,00			

Anexo 6 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala de Atitudes para cada deficiência em função do grupo etário e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Deficiência Visual	Até 30 anos	2.48	.40	1.42	3.50	3	0,50	0,68				
	31 a 35 anos	2.47	.42	1.58	3.58				ns			
	36 a 40 anos	2.52	.41	1.75	3.50				ns	ns		
	≥ 41 anos	2.45	.44	1.00	4.00				ns	ns	ns	
	Total	2.47	.42	1.00	4.00							
Deficiência Auditiva	Até 30 anos	2.50	.39	1.42	3.50	3	0,51	0,67				
	31 a 35 anos	2.52	.41	1.67	3.64				ns			
	36 a 40 anos	2.53	.40	1.75	3.50				ns	ns		
	≥ 41 anos	2.47	.41	1.00	3.50				ns	ns	ns	
	Total	2.50	.40	1.00	3.64							
Deficiência Motora	Até 30 anos	2.66	.34	1.83	3.50	3	0,53	0,66				
	31 a 35 anos	2.62	.41	1.50	3.58				ns			
	36 a 40 anos	2.63	.40	1.75	3.58				ns	ns		
	≥ 41 anos	2.60	.39	1.67	3.58				ns	ns	ns	
	Total	2.63	.38	1.50	3.58							
Deficiência Mental	Até 30 anos	2.38	.38	1.25	3.08	3	0,19	0,9				
	31 a 35 anos	2.39	.50	1.42	3.58				ns			
	36 a 40 anos	2.38	.47	1.42	3.55				ns	ns		
	≥ 41 anos	2.35	.43	1.42	3.58				ns	ns	ns	
	Total	2.38	.44	1.25	3.58							
Média de todas as deficiências	Até 30 anos	2.51	.33	1.69	3.23	3	0,39	0,76				
	31 a 35 anos	2.50	.40	1.67	3.60				ns			
	36 a 40 anos	2.52	.39	1.75	3.51				ns	ns		
	≥ 41 anos	2.47	.37	1.56	3.48				ns	ns	ns	
	Total	2.49	.37	1.56	3.60							

* P < 0,05

Anexo 7 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função dos grupos etários dos professores

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades Deficiência Visual	Até 30 anos	2,54	,67	1,00	4,00	3	1,863	,135
	31 a 35 anos	2,48	,65	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,61	,66	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,39	,67	1,00	4,00			
	Total	2,49	,67	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Visual	Até 30 anos	2,66	,79	1,00	4,00	3	,641	,589
	31 a 35 anos	2,71	,79	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,81	,78	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,67	,75	1,00	4,00			
	Total	2,70	,77	1,00	4,00			
Apoios na deficiência visual	Até 30 anos	1,86	,63	1,00	3,33	3	,540	,655
	31 a 35 anos	1,82	,59	1,00	3,33			
	36 a 40 anos	1,80	,62	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	1,90	,65	1,00	4,00			
	Total	1,85	,63	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência visual	Até 30 anos	2,50	,40	1,50	4,00	3	1,322	,267
	31 a 35 anos	2,39	,42	1,00	3,50			
	36 a 40 anos	2,47	,47	1,50	4,00			
	≥ 41 anos	2,43	,43	1,00	4,00			
	Total	2,45	,43	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Auditiva	Até 30 anos	2,60	,66	1,00	4,00	3	,549	,649
	31 a 35 anos	2,61	,65	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,65	,63	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,53	,69	1,00	4,00			
	Total	2,59	,66	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Auditiva	Até 30 anos	2,66	,77	1,00	4,00	3	,800	,495
	31 a 35 anos	2,78	,77	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,80	,73	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,69	,71	1,00	4,00			
	Total	2,72	,74	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Auditiva	Até 30 anos	1,87	,67	1,00	3,50	3	,251	,861
	31 a 35 anos	1,84	,61	1,00	3,50			
	36 a 40 anos	1,82	,67	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	1,89	,63	1,00	4,00			
	Total	1,86	,64	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Auditiva	Até 30 anos	2,52	,39	1,50	4,00	3	1,736	,159
	31 a 35 anos	2,40	,44	1,00	3,50			
	36 a 40 anos	2,45	,43	1,50	4,00			
	≥ 41 anos	2,41	,42	1,00	4,00			
	Total	2,44	,42	1,00	4,00			

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades Deficiência Motora	Até 30 anos	2,94	,55	1,00	4,00	3	,543	,653
	31 a 35 anos	2,87	,67	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,87	,58	1,67	4,00			
	≥ 41 anos	2,84	,66	1,00	4,00			
	Total	2,88	,62	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Motora	Até 30 anos	2,94	,66	1,33	4,00	3	,097	,962
	31 a 35 anos	2,89	,78	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,91	,75	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,89	,67	1,00	4,00			
	Total	2,91	,71	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Motora	Até 30 anos	1,87	,64	1,00	3,33	3	,537	,657
	31 a 35 anos	1,86	,61	1,00	3,33			
	36 a 40 anos	1,84	,66	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	1,94	,66	1,00	4,00			
	Total	1,89	,65	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Motora	Até 30 anos	2,52	,39	1,50	4,00	3	1,520	,209
	31 a 35 anos	2,42	,45	1,00	3,50			
	36 a 40 anos	2,49	,48	1,50	4,00			
	≥ 41 anos	2,43	,41	1,00	4,00			
	Total	2,46	,43	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Mental	Até 30 anos	2,40	,59	1,00	3,67	3	,036	,991
	31 a 35 anos	2,40	,79	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,39	,74	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,38	,72	1,00	4,00			
	Total	2,39	,71	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Mental	Até 30 anos	2,49	,70	1,00	4,00	3	,210	,890
	31 a 35 anos	2,52	,90	1,00	4,00			
	36 a 40 anos	2,52	,83	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	2,44	,75	1,00	4,00			
	Total	2,48	,78	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Mental	Até 30 anos	1,86	,64	1,00	3,33	3	,322	,809
	31 a 35 anos	1,83	,61	1,00	3,33			
	36 a 40 anos	1,83	,69	1,00	4,00			
	≥ 41 anos	1,90	,64	1,00	4,00			
	Total	1,86	,64	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Mental	Até 30 anos	2,39	,44	1,00	3,50	3	,319	,811
	31 a 35 anos	2,35	,46	1,50	3,00			
	36 a 40 anos	2,36	,49	1,00	3,50			
	≥ 41 anos	2,33	,46	1,00	4,00			
	Total	2,36	,46	1,00	4,00			

Anexo 8 – Resultados da análise de variância (ANOVA) da Escala de Atitudes para cada deficiência em função do tempo de serviço e comparações à posteriori (Scheffe F Test).

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p	EF	M	LP	EVT
Deficiência Visual	Até 4 anos	2,54	,38	1,42	3,50	3	2,32	0,74				
	5 a 9 anos	2,38	,41	1,00	3,17				ns			
	10 a 14 anos	2,50	,42	1,58	3,58				ns	ns		
	≥ 15 anos	2,49	,45	1,44	4,00				ns	ns	ns	
	Total	2,48	,42	1,00	4,00							
Deficiência Auditiva	Até 4 anos	2,55	,40	1,42	3,50	3	1,21	0,30				
	5 a 9 anos	2,44	,38	1,00	3,42				ns			
	10 a 14 anos	2,51	,40	1,75	3,58				ns	ns		
	≥ 15 anos	2,51	,42	1,44	3,64				ns	ns	ns	
	Total	2,50	,40	1,00	3,64							
Deficiência Motora	Até 4 anos	2,69	,34	1,83	3,50	3	1,58	0,19				
	5 a 9 anos	2,58	,36	1,50	3,42				ns			
	10 a 14 anos	2,59	,40	1,75	3,58				ns	ns		
	≥ 15 anos	2,63	,42	1,67	3,58				ns	ns	ns	
	Total	2,63	,38	1,50	3,58							
Deficiência Mental	Até 4 anos	2,44	,40	1,25	3,33	3	1,59	0,19				
	5 a 9 anos	2,31	,42	1,33	3,33				ns			
	10 a 14 anos	2,34	,47	1,42	3,58				ns	ns		
	≥ 15 anos	2,40	,47	1,42	3,58				ns	ns	ns	
	Total	2,38	,44	1,25	3,58							
Média de todas as deficiências	Até 4 anos	2,55	,33	1,69	3,23	3	1,93	0,12				
	5 a 9 anos	2,43	,34	1,65	3,21				ns			
	10 a 14 anos	2,48	,39	1,75	3,58				ns	ns		
	≥ 15 anos	2,51	,40	1,56	3,60				ns	ns	ns	
	Total	2,50	,37	1,56	3,60							

* P < 0,05

Anexo 9 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função do tempo de serviço dos professores

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades Deficiência Visual	Até 4 anos	2,60	,70	1,00	4,00	1,659		,175
	5 a 9 anos	2,41	,58	1,00	3,67			
	10 a 14 anos	2,56	,69	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,46	,68	1,00	4,00			
	Total	2,50	,67	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Visual	Até 4 anos	2,74	,74	1,00	4,00	1,680		,171
	5 a 9 anos	2,56	,84	1,00	4,00			
	10 a 14 anos	2,83	,78	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,74	,75	1,00	4,00			
	Total	2,71	,78	1,00	4,00			
Apoios na deficiência visual	Até 4 anos	1,89	,62	1,00	3,33	1,320		,267
	5 a 9 anos	1,78	,55	1,00	3,00			
	10 a 14 anos	1,77	,64	1,00	3,33			
	≥ 15 anos	1,91	,68	1,00	4,00			
	Total	1,85	,63	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência visual	Até 4 anos	2,53	,42	1,00	3,50	2,452		,063
	5 a 9 anos	2,36	,41	1,00	4,00			
	10 a 14 anos	2,44	,46	1,50	4,00			
	≥ 15 anos	2,44	,42	1,00	4,00			
	Total	2,44	,43	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Auditiva	Até 4 anos	2,63	,71	1,00	4,00	,236		,871
	5 a 9 anos	2,56	,55	1,00	4,00			
	10 a 14 anos	2,62	,68	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,58	,69	1,00	4,00			
	Total	2,59	,66	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Auditiva	Até 4 anos	2,72	,78	1,00	4,00	1,204		,308
	5 a 9 anos	2,62	,77	1,00	4,00			
	10 a 14 anos	2,85	,73	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,75	,71	1,00	4,00			
	Total	2,73	,74	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Auditiva	Até 4 anos	1,90	,65	1,00	3,50	1,248		,292
	5 a 9 anos	1,79	,59	1,00	3,33			
	10 a 14 anos	1,77	,66	1,00	3,33			
	≥ 15 anos	1,91	,68	1,00	4,00			
	Total	1,86	,65	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Auditiva	Até 4 anos	2,55	,42	1,00	3,50	3,340		,019
	5 a 9 anos	2,38	,41	1,00	4,00			
	10 a 14 anos	2,42	,44	1,50	4,00			
	≥ 15 anos	2,41	,40	1,00	4,00			
	Total	2,44	,42	1,00	4,00			

		X	dp	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades Deficiência Motora	Até 4 anos	2,95	,59	1,00	4,00			
	5 a 9 anos	2,87	,59	1,00	4,00		,626	,599
	10 a 14 anos	2,83	,61	1,33	4,00			
	≥ 15 anos	2,87	,66	1,00	4,00			
	Total	2,88	,62	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Motora	Até 4 anos	2,97	,65	1,33	4,00			
	5 a 9 anos	2,80	,76	1,00	4,00		1,127	,338
	10 a 14 anos	2,94	,77	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,94	,67	1,33	4,00			
	Total	2,91	,71	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Motora	Até 4 anos	1,89	,62	1,00	3,33			
	5 a 9 anos	1,83	,58	1,00	3,33		1,224	,301
	10 a 14 anos	1,79	,65	1,00	3,33			
	≥ 15 anos	1,96	,71	1,00	4,00			
	Total	1,88	,65	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Motora	Até 4 anos	2,55	,42	1,00	3,50			
	5 a 9 anos	2,43	,41	1,50	4,00		1,804	,146
	10 a 14 anos	2,44	,48	1,50	4,00			
	≥ 15 anos	2,43	,41	1,00	4,00			
	Total	2,46	,43	1,00	4,00			
Capacidades Deficiência Mental	Até 4 anos	2,43	,68	1,00	4,00			
	5 a 9 anos	2,32	,67	1,00	4,00		,724	,538
	10 a 14 anos	2,35	,72	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,44	,74	1,00	4,00			
	Total	2,39	,71	1,00	4,00			
Benefícios Deficiência Mental	Até 4 anos	2,56	,71	1,00	4,00			
	5 a 9 anos	2,37	,85	1,00	4,00		1,020	,384
	10 a 14 anos	2,48	,86	1,00	4,00			
	≥ 15 anos	2,51	,76	1,00	4,00			
	Total	2,49	,79	1,00	4,00			
Apoios na deficiência Mental	Até 4 anos	1,90	,62	1,00	3,33			
	5 a 9 anos	1,79	,58	1,00	3,33		1,256	,289
	10 a 14 anos	1,77	,69	1,00	3,67			
	≥ 15 anos	1,92	,68	1,00	4,00			
	Total	1,86	,65	1,00	4,00			
Aceitação na deficiência Mental	Até 4 anos	2,44	,45	1,00	3,50			
	5 a 9 anos	2,32	,40	1,50	3,00		1,698	,167
	10 a 14 anos	2,33	,46	1,00	3,50			
	≥ 15 anos	2,33	,49	1,00	4,00			
	Total	2,36	,46	1,00	4,00			

Anexo 10 – Resultados da análise de variância (ANOVA) das subescalas para cada deficiência em função de os professores terem trabalhado, ou trabalharem durante este ano lectivo com alunos com deficiência

QUE1E2		X	DP	Mín.	Máx.	gl	F	p
Capacidades na deficiência visual	Sim /Sim	2,51	,68	1,00	4,00	1,276		,282
	Sim / Não	2,34	,80	1,00	4,00			
	Não / Sim	2,53	,62	1,00	4,00			
	Não / Não	2,34	,60	1,00	4,00			
	Total	2,49	,67	1,00	4,00			
Capacidades na deficiência auditiva	Sim /Sim	2,62	,70	1,00	4,00	2,048		,107
	Sim / Não	2,46	,78	1,00	4,00			
	Não / Sim	2,63	,59	1,00	4,00			
	Não / Não	2,36	,61	1,33	3,67			
	Total	2,59	,67	1,00	4,00			
Capacidades na deficiência motora	Sim /Sim	2,92	,61	1,00	4,00	1,179		,317
	Sim / Não	2,76	,68	1,00	4,00			
	Não / Sim	2,89	,60	1,00	4,00			
	Não / Não	2,74	,68	1,33	3,67			
	Total	2,88	,62	1,00	4,00			
Capacidades na deficiência mental	Sim /Sim	2,48	,73	1,00	4,00	2,569		,054
	Sim / Não	2,27	,72	1,00	3,67			
	Não / Sim	2,35	,68	1,00	4,00			
	Não / Não	2,17	,54	1,00	3,33			
	Total	2,39	,71	1,00	4,00			
Benefícios na deficiência visual	Sim /Sim	2,75	,79	1,00	4,00	1,520		,209
	Sim / Não	2,47	,84	1,00	4,00			
	Não / Sim	2,70	,77	1,00	4,00			
	Não / Não	2,61	,66	1,33	4,00			
	Total	2,70	,78	1,00	4,00			
Benefícios na deficiência auditiva	Sim /Sim	2,77	,75	1,00	4,00	1,886		,131
	Sim / Não	2,48	,82	1,00	3,67			
	Não / Sim	2,74	,73	1,00	4,00			
	Não / Não	2,58	,62	1,33	3,67			
	Total	2,72	,74	1,00	4,00			
Benefícios na deficiência motora	Sim /Sim	2,93	,69	1,00	4,00	,393		,758
	Sim / Não	2,80	,75	1,33	4,00			
	Não / Sim	2,90	,74	1,00	4,00			
	Não / Não	2,86	,69	1,33	4,00			
	Total	2,90	,71	1,00	4,00			
Benefícios na deficiência mental	Sim /Sim	2,55	,82	1,00	4,00	1,078		,358
	Sim / Não	2,38	,77	1,00	3,67			
	Não / Sim	2,43	,74	1,00	4,00			
	Não / Não	2,38	,75	1,00	3,67			
	Total	2,48	,79	1,00	4,00			

Apoios na deficiência visual	Sim / Sim	1,86	,66	1,00	4,00	1,043	,374
	Sim / Não	1,76	,69	1,00	3,33		
	Não / Sim	1,90	,58	1,00	3,33		
	Não / Não	1,71	,58	1,00	3,00		
	Total	1,86	,63	1,00	4,00		
Apoios na deficiência auditiva	Sim / Sim	1,88	,67	1,00	4,00	,741	,528
	Sim / Não	1,76	,69	1,00	3,33		
	Não / Sim	1,90	,59	1,00	3,33		
	Não / Não	1,76	,65	1,00	3,50		
	Total	1,86	,65	1,00	4,00		
Apoios na deficiência motora	Sim / Sim	1,90	,67	1,00	4,00	1,187	,314
	Sim / Não	1,76	,70	1,00	3,33		
	Não / Sim	1,94	,61	1,00	3,33		
	Não / Não	1,76	,62	1,00	3,33		
	Total	1,89	,65	1,00	4,00		
Apoios na deficiência mental	Sim / Sim	1,89	,67	1,00	4,00	1,480	,219
	Sim / Não	1,72	,67	1,00	3,33		
	Não / Sim	1,90	,60	1,00	3,67		
	Não / Não	1,70	,58	1,00	3,00		
	Total	1,86	,64	1,00	4,00		
Aceitação na deficiência visual	Sim / Sim	2,45	,46	1,00	4,00	,235	,872
	Sim / Não	2,40	,47	1,00	3,00		
	Não / Sim	2,44	,38	1,00	4,00		
	Não / Não	2,48	,40	2,00	3,50		
	Total	2,45	,43	1,00	4,00		
Aceitação na deficiência auditiva	Sim / Sim	2,45	,43	1,00	4,00	,276	,843
	Sim / Não	2,39	,46	1,00	3,00		
	Não / Sim	2,44	,39	1,00	4,00		
	Não / Não	2,47	,41	2,00	3,50		
	Total	2,44	,42	1,00	4,00		
Aceitação na deficiência motora	Sim / Sim	2,47	,46	1,00	4,00	,581	,628
	Sim / Não	2,37	,48	1,00	3,00		
	Não / Sim	2,47	,38	1,50	4,00		
	Não / Não	2,48	,38	2,00	3,50		
	Total	2,46	,43	1,00	4,00		
Aceitação na deficiência mental	Sim / Sim	2,38	,46	1,00	4,00	,623	,600
	Sim / Não	2,28	,51	1,00	3,00		
	Não / Sim	2,35	,44	1,00	3,50		
	Não / Não	2,33	,50	1,50	3,50		
	Total	2,36	,46	1,00	4,00		

Média das capacidades em todas as deficiências	Sim / Sim	2,63	,56	1,00	4,00	2,606	,051
	Sim / Não	2,45	,58	1,00	3,67		
	Não / Sim	2,60	,49	1,33	3,92		
	Não / Não	2,40	,46	1,33	3,33		
	Total	2,59	,53	1,00	4,00		
Média dos benefícios para todas as deficiências	Sim / Sim	2,75	,69	1,00	4,00	1,405	,241
	Sim / Não	2,51	,74	1,33	3,67		
	Não / Sim	2,69	,67	1,00	4,00		
	Não / Não	2,61	,59	1,33	3,67		
	Total	2,69	,68	1,00	4,00		
Média dos apoios em todas as deficiências	Sim / Sim	1,88	,66	1,00	4,00	1,104	,347
	Sim / Não	1,75	,69	1,00	3,33		
	Não / Sim	1,91	,59	1,00	3,25		
	Não / Não	1,73	,59	1,00	3,00		
	Total	1,87	,63	1,00	4,00		
Média da aceitação em todas as deficiências	Sim / Sim	2,44	,41	1,13	3,75	,674	,568
	Sim / Não	2,34	,45	1,00	3,00		
	Não / Sim	2,42	,37	1,38	3,75		
	Não / Não	2,44	,40	1,88	3,50		
	Total	2,43	,40	1,00	3,75		