

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, ATITUDES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Inês Cristiana da Silva Hassamo

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS, ATITUDES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Inês Cristiana da Silva Hassamo

Dissertação orientada pela Professora Doutora Sara Bahia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2009

Agradeço a...

Professora Sara Bahia pelo seu apoio incondicional, presença constante em todos os momentos. Pela orientação, inspiração, aprendizagem e confiança.

Ao grupo de professores pela disponibilidade e palavras de força.

À Susana pela preocupação e pelo no suporte no mundo dos números.

A todo o grupo da Secção, pelas partilhas, amizade e visão no futuro.

Ao Jaime pelas dicas e revisões incessantes, pelo surf e momentos de gargalhada.

A todos os meus amigos que estiveram presentes na partilha das angustias, dúvidas, preocupações e festinhas trapalhonas.

Aos meus queridos pais, sem eles teria sido tudo mais difícil. Pela aprendizagem, pela confiança sem igual, pelo caminho que temos percorrido juntos - pelo *o* que sou.

Ao Pedro e à experiência vivida no Brasil, no aqui e agora.

A todos que estão presentes neste momento e em todos os outros.

A mim!

Resumo

A inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular é uma realidade actual. No que toca às directrizes políticas internacionais e da legislação em vigor em Portugal, a Educação deve ser Inclusiva, de modo a proporcionar igualdade de oportunidades e de participação a todos os alunos. Contudo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores nem sempre cumprem os objectivos da Educação Inclusiva (e.g. Düring, 2006; Rodrigues, 2006), admitindo-se um desfasamento entre crenças inclusivas e práticas desenvolvidas (e.g., Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009; Watkins, 2007). O presente estudo exploratório procura analisar em que medida o conjunto de crenças e atitudes que os professores possuem sobre a Educação Inclusiva se relaciona com as suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula regular. Para cumprir tal objectivo, construiu-se um instrumento composto por duas escalas tipo *Likert* e por dois problemas de resposta aberta sobre as crenças, atitudes e práticas inclusivas. De uma forma geral, os resultados obtidos indicam que existem diferenças significativas entre as crenças e atitudes sobre a Inclusão de alunos com deficiência mental e as práticas pedagógicas utilizadas por 51 professores do ensino básico e secundário do distrito de Lisboa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva – Professores – Crenças Inclusivas – Atitudes Inclusivas – Práticas Pedagógicas – Resolução de Problemas

Abstract

The Inclusion of students with mental disabilities, in regular classes, is a reality nowadays. According to the international guidelines and to the Portuguese legislation, Education must be Inclusive, promoting equal opportunities and equal participation of all students. However, teachers' practices, quite often, do not correspond to the main values of Inclusive Education (e.g. Düring, 2006; Rodrigues, 2006). Furthermore, there is a serious cleave between inclusive beliefs and the practices which are developed (e.g., Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009; Watkins, 2007). The present study endeavors to analyze if the beliefs and attitudes about Inclusive Education are related to the pedagogical practices used by regular teachers. To fulfill this propose, an instrument formed by two *Likert* scales and two open-answer problems about inclusive beliefs, attitudes and practices was conceived. The overall results obtained in this exploratory research, reported significant differences between beliefs and attitudes about Inclusion of students with mental disabilities and practices of 51 basic and secondary teachers from Lisbon district.

Key-words: Inclusive Education – Teachers – Inclusive Beliefs – Inclusive Attitudes – Problem Solving

Índice

Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico	4
1.1. Os alicerces da Educação Inclusiva	4
1.2. As “boas práticas” na Educação Inclusiva	7
1.2.1. As políticas das Escolas	8
1.2.2. As Culturas das Escolas	8
1.2.3. As práticas das Escolas	9
1.3. Suportes à Educação Inclusiva	10
1.3.1. Crenças sobre o impacto da Inclusão no desempenho académico dos alunos sem necessidades especiais de aprendizagem	10
1.3.2. Atitudes dos professores e o seu impacto na Inclusão	12
1.3.3. A formação do professor e o seu impacto nas crenças, atitudes e práticas inclusivas	14
1.4. Questões de investigação	15
Capítulo II. Metodologia	16
2.1. Instrumento	16
2.2. Participantes	19
2.3. Procedimento	20
Capítulo III. Apresentação e Análise dos Resultados	21
3.1. Dados metrológicos sobre o instrumento	21
3.1.1. Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva	21
3.1.2. Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas	24
3.1.3. Resolução de Dilemas	28
3.2. Questões de investigação	31
3.2.1. Questão 1	31
3.2.2. Questão 2	33
3.2.3. Questão 3	35
3.2.4. Questão 4	37
Capítulo IV. Conclusões	38
Referências Bibliográficas	46
Índice de Quadros	51
Anexo	52

Introdução

O mundo que nos rodeia está em constante mudança. A Educação surge como meio e como fim na procura de formas de ensinar concomitantes com as transformações sociais, já que, e de acordo Bruner (1999), «a educação é, no fim de contas, um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento» (p. 41). Sendo a Escola o espelho da Sociedade (e vice-versa) e sendo nela onde ocorre grande parte da construção da identidade, será que a Escola se tem vindo a questionar sobre a sua importância na vida de cada *um* dos seus alunos e, em última instância, na vida de *todos* eles? O leque de reflexões sobre o estado da arte da educação veio revelar um conjunto de evidências, inerentes a todos os países, que apontavam, em tom de exemplo, para a existência de sistemas e formas de ensino baseadas na cisão entre alunos ditos normais e aqueles que eram considerados como tendo necessidades educativas especiais e, por isso, frequentadores de um ensino especial. Com base nos valores patentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no leque reflexões e evidências que denunciavam a ineficácia dos sistemas educativos vigentes, a Educação Inclusiva emergiu como uma nova abordagem sobre educação e o seu papel.

A Educação Inclusiva, com base no princípio da Inclusão, visa proporcionar a igualdade de oportunidades e de participação, no ensino e na aprendizagem, de toda e qualquer pessoa, independentemente das diferenças sócio-individuais que as caracterizam (UNESCO, 1994). O conjunto de princípios orientadores da Educação Inclusiva surgiu do «reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir ‘escolas para todos’ – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.» (Mayor, 1994, p.3). Neste sentido, e após o consentimento da comunidade internacional, as escolas regulares afirmam-se como os meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, no desenvolvimento de sociedades mais abertas e solidárias e na promoção de uma educação eficaz para *todas* as crianças (UNESCO, 1994).

No entanto, após 15 anos desde Salamanca, ainda existem barreiras à Educação Inclusiva, que se revelam como um conjunto de crenças e atitudes não inclusivas (e.g., Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) ou como um desfasamento entre crenças e atitudes inclusivas e práticas desenvolvidas pelos professores (e.g. Watkins, 2007). A literatura demonstra que o conjunto de crenças que os professores possuem sobre a Inclusão (e.g., Meijer, 2003; Elliott, 2008, Freire & César, 2003), a natureza das

necessidades especiais de aprendizagem, as responsabilidades no ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem (e.g., Jordan et al., 2009; Soodak, Podell & Lehman, 1998) e os sentimentos de auto-eficácia no ensino em ambientes inclusivos (e.g., Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Romi & Leyser, 2006) estão intimamente relacionados com o sucesso e a qualidade da Inclusão.

Com base neste panorama, e da acção determinante dos professores, o presente estudo visa responder às seguintes questões: Será que existe uma relação entre as crenças e atitudes sobre a Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular? Na resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular, estarão subjacentes práticas, crenças e atitudes mais favoráveis à Inclusão? Ou, será que o número de anos de docência e os ciclos de escolaridade leccionados pelos professores se associam a práticas, crenças e atitudes inclusivas?

Para cumprir os propósitos deste estudo, foi construído um instrumento constituído por duas escalas, construídas com base na revisão de literatura (e.g., Meijer, 2003; Ainscow, 2000; Ainscow, Porter & Wang, 1997) e por duas questões de resposta aberta de resolução de problemas. É de salientar que os conceitos *crenças* e *atitudes inclusivas*, abordadas em conjunto neste estudo, referem-se ao conjunto de convicções sobre o ensino e ao conjunto de teorias da mente que os professores possuem sobre os alunos, sendo estas as bases da intenção de ensinar (Bruner, 2000) e que se fundamentam sobre os princípios inclusivos. O conceito *práticas pedagógicas inclusivas* tem como base o conjunto de práticas que os professores podem desenvolver e que são consideradas como favoráveis à implementação da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, à Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. Por fim, o conceito *resolução criativa de problemas* aborda o modo como os professores mobilizam práticas pedagógicas inclusivas para ultrapassarem problemas no ensino de alunos com deficiência mental.

A investigação aqui apresentada assume-se como um estudo Exploratório, de indução e de descoberta, respeitando os tempos controversos do estado da Educação em Portugal e a insegurança da classe de professores e as características da amostra. As conclusões poderão contribuir para levantar outras considerações e, quem sabe, outros estudos sobre o modo como professores portugueses estão a vivenciar a implementação da Educação Inclusiva, decorrente do decreto-lei nº 3 de 2008, e as acções necessárias à sua sustentabilidade.

A apresentação deste trabalho possui uma estrutura em quatro capítulos. O primeiro é respeitante à revisão da literatura que enquadra o âmbito do estudo e à formulação das questões de investigação. No segundo capítulo serão apresentados o procedimento, as características sucintas do instrumento desenvolvido, bem como as características da amostra. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos resultados e à sua análise interpretativa. Por fim, o quarto capítulo engloba o conjunto de conclusões possíveis de realizar, atendendo às limitações do estudo, sendo igualmente proposto um conjunto de implicações fruto desta investigação.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

1.1. Os alicerces da Educação Inclusiva

A pessoa com deficiência, até ao marco da Declaração de Salamanca, era vista como pessoa fora da normalidade, defendendo-se que a *integração* destas pessoas, no contexto específico da escola, seria através de um ensino considerado adequado ao nível de desenvolvimento e às capacidades cognitivas dessas pessoas. O Ensino Especial, formulava-se como um regime exclusivo e paralelo ao Ensino Regular. Ao nível das interações sociais, apelava-se para a Integração destas pessoas como um movimento em que o princípio base era o de “tornar a pessoa diferente igual” aos restantes indivíduos (Florian, 1998). Esta visão “gaussiana”, perante as pessoas com deficiência, levou a comunidade internacional a reflectir sobre as consequências, na vida das pessoas, dos sistemas de segregação legalmente apoiados.

Os índices de desenvolvimento humano, na década de 1980, revelaram que números exorbitantes de indivíduos não tinham acesso ao ensino primário, não eram alfabetizados ou não conseguiam concluir o ensino básico. Aliados a estes indicadores, coexistiam diferentes problemáticas sociais (e.g., crescimento exponencial da população mundial, guerra), que levaram a comunidade internacional a admitir a necessidade de responder às «graves deficiências» (UNESCO, 1990) presentes no estado da educação. Ora, sendo a Educação um direito *humano* fundamental, na Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), o desenvolvimento de condições capazes de melhorar a qualidade e a eficácia da educação tornou-se um objectivo a alcançar. Da Declaração de Jomtien (1990), surgiu um leque de princípios que balizam a Educação para Todos com o intuito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e de desenvolvimento de «cada pessoa - criança, jovem ou adulto» (Artigo 1) e «universalizar o acesso à educação e promover a equidade» (Artigo 3), através de um conjunto de práticas que foquem a aprendizagem e o ambiente onde ela decorre (Artigos 4 e 6, respectivamente), bem como através da adequação política (Artigo 8) e formulação de parcerias (Artigo 7) que torne possível a mobilização de recursos (Artigo 8) e a concretização dos objectivos propostos (UNESCO, 1990).

Na Conferência sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1993), no decorrer das implicações sobre a Educação para Todos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, formularam-se as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades de Pessoas com Deficiência, cuja finalidade «é garantir que rapazes e

raparigas, mulheres e homens com deficiência [...] possam ter os mesmos direitos e obrigações que os demais» (ONU, 1993, parágrafo 15) membros da sociedade, sublinhando-se que «os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de educação nos níveis primário, secundário e superior e devem velar para que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino» (Artigo 6). Neste sentido, e seguindo a construção dos pilares de uma nova abordagem, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta-se como o marco mais evidente da estruturação da Educação Inclusiva (Wertheimer, 1997). Foi precisamente com este documento transfronteiras, que se admitiu o relevo da valorização da diferença e da diversidade e do acto de encarar o ser diferente como ser integrante da multiplicidade que caracteriza a Humanidade. Nas palavras de Mayor, esta Declaração surgiu «pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais» (UNESCO, 1994).

De acordo com o documento acima apresentado, «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias» (parágrafo 2), de modo que «os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades» (*ibidem*), reforçando-se que «as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares» (*ibidem*).

A Educação Inclusiva é, ela própria, um princípio e tem como missão redefinir a educação que se reflecte na Escola. Além de ser um conceito que almeja responder eficazmente às necessidades e igualdade de oportunidades *de e para* todos, a Educação Inclusiva apresenta-se como um meio para impulsionar o desenvolvimento individual (UNESCO, 2003), assumindo-se a «difícil tarefa de transformar a diversidade num factor construtivo, que contribua para o entendimento mútuo» entre pessoas, grupos e países (UNESCO, 2003, p. 5).

O Fórum Mundial de Dakar enfatizou o compromisso colectivo para assegurar a continuidade da Educação para Todos, definindo-a como «uma Educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar as suas vidas e transformar as suas sociedades» (UNESCO, 2001, parágrafo 3).

De uma forma mais abrangente, a Inclusão é um novo olhar sobre a educação, a sociedade e o papel destas enquanto motores de formação de cidadãos, proporcionando a participação efectiva de todos os indivíduos, isto é, de «crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais» (UNESCO, 1994, parágrafo 3), bem como «crianças, jovens e adultos afectados em conflitos, VIH/SIDA, fome ou dietas fracas e aqueles que têm necessidades especiais de aprendizagem» (UNESCO, 2001, parágrafo 19).

Após a Declaração de Salamanca, muitas foram as directrizes constituintes de novas leis capazes de enquadrar a acção da Educação Inclusiva – Portugal não foi excepção. Em **1997**, a lei permitiu alargar a acção dos professores de apoio a toda comunidade escolar, através da colaboração com professores regulares. Em **1998**, o Ministério da Educação dotou as escolas para realizarem, autonomamente, decisões estratégicas, pedagógicas, de gestão e de organização para responder às especificidades das suas populações escolares. Já em **2000**, foi aprovado o recurso a currículos mais flexíveis, podendo cada escola adaptá-los às necessidades dos alunos (Freire & César, 2003). Em **2008**, surge uma nova lei que confere plenos direitos de participação à aprendizagem regular das crianças consideradas como tendo necessidades especiais de aprendizagem. Esta lei confere poder às escolas para a realização de adaptações curriculares pertinentes para cada aluno através da construção de um Plano Educativo Individual (PEI). Da mesma forma, permite a cada escola conjugar o ensino de conteúdos formais com aprendizagens específicas de uma profissão através da construção de um Plano Individual de Transição (PIT), que conta com a colaboração de instituições de referência da comunidade, caso a escola não tenha os dispositivos necessários para tal (Ministério da Educação, 2008).

A Escola, nos dias de hoje, já não é vista como um «espaço-tempo de transmissão de saberes». Ela própria é um «espaço-tempo de diálogos (entre)cruzados» (César, 2003, p. 118). Deste modo, parece haver um consenso perante a necessidade constante de reestruturar valores e admitir condutas que sejam mais eficazes na resposta às problemáticas sociais e educativas. A reestruturação de políticas, por si só, poderá não conduzir à satisfação dos princípios da Inclusão. Ela própria precisa de se aliar a um conjunto de “boas práticas” para que seja, efectivamente, uma acção e um processo de desenvolvimento e de aprendizagem que parte da afirmação da diversidade.

1.2. As “boas práticas” na Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, nas palavras de Smith (2006), é uma educação de autonomia e de inovação capaz de utilizar meios criativos para eliminar barreiras às oportunidades de participação na aprendizagem formal e informal (cit. Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira & Magalhães, 2007).

Em cada época social o discurso dominante está intimamente ligado ao que cada um produz. A linguagem é o meio de comunicação primordial que faz com que seja possível memorizar e recordar factos sociais e, simultaneamente, faz com que esses mesmos sejam mantidos através da apropriação do pensamento socialmente construído (Bakhtin, 1988, cit. Kassar, 2000). No âmago da implementação da Educação Inclusiva, ou seja, no âmago dos processos de mudança específicos de cada escola, encontra-se a busca por uma linguagem comum, com a qual todos os colaboradores possam entender-se, entre si e a eles próprios. De facto, cada escola tem uma identidade própria, um conjunto de valores e de crenças que estão difundidos pela linguagem e pela construção de significados que cada um atribui às diversas situações (Ainscow, 2007).

Vygostky (1988) afirmou que aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente inter-relacionados, de modo que, e com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, a resolução de problemas só se torna eficaz, isto é, só promove o desenvolvimento, se for acompanhada pelo diálogo e pela interacção e discussão de formas possíveis de resolução desse mesmo problema. Uma vez que, e ainda na linha de pensamento de Vygotsky, toda actividade humana é mediada por ferramentas, havendo uma relação entre pensamento socialmente construído e formação da consciência (Fino, 2001), a implementação da Educação Inclusiva constitui-se como um conjunto de aprendizagens sociais e de construção mutua de significados comuns a toda a comunidade escolar. A busca de soluções e de respostas capazes de suprimir barreiras e constrangimentos (físicos e curriculares), que impeçam a participação de todos os alunos na sua própria aprendizagem e nas oportunidades que lhes são oferecidas, torna-se um processo activo e compartilhado por todos.

A inovação e a mudança de valores e de práticas, essenciais para a concretização da Educação Inclusiva, têm sido alvo de um conjunto de discussões sobre a sua real aplicabilidade. Para Ainscow (2000), a escola que procura oferecer modelos educativos mais inclusivos devem investir em 6 aspectos:

1. Partir das práticas e conhecimentos existentes na própria escola;
2. Encarar as diferenças como oportunidades de aprendizagem;

3. Inventariar as barreiras à participação;
4. Utilizar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. Desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. Criar condições que incentivem a aceitação de riscos.

Com base neste panorama, Booth e Ainscow (2002) dão ênfase à coexistência de três esferas interdependentes e sobre as quais as reformas em função da Educação Inclusiva se constroem: as “políticas”, as “culturas” e as “práticas” das escolas.

1.2.1. As políticas das Escolas

Esta esfera remete para a introdução do princípio da Inclusão nos projectos educativos da escola, enquanto um conjunto de prioridades e não como um conjunto de políticas adicionais (Tilstone, Florian & Rose, 1998). Wolger (1998) defende que a construção de um «Plano de Desenvolvimento da Escola» (p.117) é uma ferramenta que auxilia a construção de objectivos educacionais inclusivos através da procura de respostas a questões relacionadas com a existência de iniciativas das autoridades locais e nacionais, com os valores e objectivos da escola, com necessidades de desenvolvimento e com o que já foi concretizado pela escola. Estas metas regulam a acção da escola e a sua própria identidade.

1.2.2. As culturas das Escolas

Bruner (2000) postula que «a cultura molda a mente» (p. 10). Perante o diálogo que se estabelece para a construção de significados, a cultura oferece um conjunto de narrativas que moldam a identidade e a acção. Hargreaves (1995) sublinha que as culturas das escolas funcionam como “definidoras da realidade” (cit. Ainscow, Porter & Wang, 1997), sendo as raízes da acção, percepção e “cognição” da comunidade escolar. Uma vez que são constituídas por valores e crenças disseminados por todos aqueles que frequentam a Escola, as culturas das escolas podem inibir ou potenciar a capacidade de desenvolver respostas mais adaptadas à diversidade (Ainscow, 2007). Ora, existem seis condições imprescindíveis para o desenvolvimento de culturas escolares apoiantes da diversidade: *i*) “liderança eficaz e difundida” através da escola que torne possível o *ii*) “envolvimento” de toda a equipa profissional, alunos e comunidade nos diversos assuntos e decisões. Logo, torna-se essencial uma *iii*) “planificação cooperativa” daquilo que é considerado adequado para a realidade da escola, bem como o desenvolvimento de *iv*) “estratégias de coordenação” de modo a promover estilos de

comunicação e práticas eficazes, baseadas na reflexão e investigação, tendo por base a v) “valorização profissional” de toda a equipa educativa (Ainscow et al., 1997). De facto, as culturas das escolas, formalizadas nos alicerces políticos, estão intimamente relacionadas com as práticas que nelas se desenvolvem. Daí se considerar que os “indicadores de inclusão” acima apresentados caracterizam uma «cultura de colaboração, que encoraja e apoia a resolução de problemas» (Ainscow, 2007, p. 14).

1.2.3. As práticas das Escolas

Booth e Ainscow (2002) sublinham que as práticas na sala de aula devem reflectir, tanto as políticas inclusivas adoptadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as actividades planeadas (curriculares e extra-curriculares), metodologias e estratégias de sala de aula promovam a participação equitativa dos alunos.

Ainscow (2000) realiza o escrutínio objectivo de práticas que, através da experiência de professores, se mostraram eficazes no ensino dos respectivos alunos. Estas práticas podem ser classificadas de acordo com 3 grandes dimensões que se interligam numa base comum, *i*) o conhecimento prévio dos professores face às suas práticas pedagógicas e o recurso a parcerias para auto e hetero observação, *ii*) o questionamento e *iii*) a reflexão. Estas dimensões parecem contribuir para o desenvolvimento de formas mais inclusivas de ensinar, pois tanto permitem ao professor um melhor conhecimento de si enquanto agente educativo (e.g., questões de aprofundamento, apoio à aprendizagem fora da sala de aula, recurso a parcerias, escrutínio da prática existente), como também permitem ao professor realizar ajustamentos na sua prática que podem beneficiar a aprendizagem dos alunos.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2003) afirma que existem, em muitos países europeus, salas de aula inclusivas, nas quais os professores são confrontados com diversas questões e barreiras e sobre as quais não se detêm em conseguir um ensino de qualidade para todos. Mais uma vez, existe um conjunto de práticas que parecem fomentar a implementação da Educação Inclusiva como, o recurso a resolução de problemas de uma forma cooperativa entre professores e a aprendizagem cooperativa em turmas constituídas por grupos heterogéneos.

Contudo, ao nível concreto da Escola, ainda existem diálogos que se definem como ambíguos, pois, por um lado, a filosofia da Educação Inclusiva é aceite e defendida de uma forma abrangente, mas as práticas que se estabelecem nem sempre rumam à

Inclusão (During, 2006), verificando-se um desfasamento entre políticas e práticas (e.g., Freire & César, 2003; Rodrigues, 2006). Por outro lado, a educação inclusiva ainda parece estar associada à noção de “movimento pontual” e à ideia de que é uma estratégia específica para dar resposta àqueles que possuem necessidades especiais de aprendizagem (e.g., Booth, 2005; Rodrigues, 2006).

Muitos dos motivos de tal desfasamento, remetem para três aspectos: as crenças, as atitudes e a formação profissional de professores.

1.3. Suportes à Educação Inclusiva

1.3.1. Crenças sobre o impacto da Inclusão no desempenho académico dos alunos sem necessidades especiais de aprendizagem

Apesar de muitas das investigações aqui mencionadas evidenciarem as potencialidades da Educação Inclusiva e as reestruturações necessárias para que seja eficaz, existem constrangimentos na Inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem (NEA¹) e à sua implicação em sala de aula regular. Estas questões seguem dois sentidos: um deles implica a ideia de que a inclusão destes alunos terá um impacto negativo no desempenho académico dos alunos que não possuem estas características (e.g., Demeris, Childs & Jordan, 2007; Farrel, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallanaugh, 2007; Rouse & Florian, 2006), o outro, e talvez concomitante com o primeiro, implica a ideia de que o tempo dedicado aos alunos com NEA diminui o tempo dedicado aos restantes alunos (César & Santos, 2006).

Ao nível da primeira questão, um grande leque de estudos demonstram que a Inclusão de alunos com NEA não tem um impacto adverso nos desempenhos escolares dos alunos que não possuem tais características. Demeris e colegas (2007) demonstraram que, em turmas do 3º ano, 1º ciclo de escolaridade, o desempenho académico dos alunos que não possuem NEA, em escrita, leitura e matemática, não é afectado pela presença de alunos com NEA. Este resultado foi igualmente obtido com alunos em anos de transição de escolas de referência Britânicas (Farrell et al., 2007) e também ao nível do ensino secundário (Rousse & Florian, 2006).

Como tal, e tendo em conta o que foi referido, as escolas regulares não precisam de se preocupar com o impacto potencialmente negativo da Inclusão no desempenho escolar dos alunos, atendendo que o número de alunos com NEA incluídos nas turmas

¹ O termo NEA é apenas uma abreviatura, sem rotular, de modo respeitar o espaço concedido para este trabalho.

deve representar a proporção de alunos da escola, pois caso contrário a turma é caracterizada como pertencente ao Ensino especial (Demeri et al., 2007).

Se a presença de alunos com NEA não é um travão ao progresso académico dos alunos, então parece estar subjacente um conjunto de outros factores (e de processos) que contribuem para a eficácia das escolas.

Ao nível da segunda questão, a qualidade do processo ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula parece ser assegurada através de uma gestão que se apoia no trabalho colaborativo entre pares e grupos heterogéneos (e.g., Ainscow, 2000; César & Santos, 2006; Meijer, 2003). Com base no pressuposto de que a aprendizagem é um processo comunicativo, César e Santos (2006) desenvolveram uma investigação através da implementação do trabalho colaborativo em grupos de pares. Os resultados do estudo demonstraram a existência de ganhos, tanto para os alunos com NEA, como para os alunos sem essas mesmas características. Estes ganhos foram visíveis a partir de alterações no discurso dos alunos, evidenciando-se um aumento na auto-estima académica, apropriação do conhecimento, responsabilidade, autonomia, espírito crítico, aceitação da diversidade e também ao nível do desenvolvimento do raciocínio, linguagem e das interacções sociais. Além do impacto na qualidade da aprendizagem proporcionada por contextos inclusivos, este estudo demarcou a importância do papel do professor como facilitador da eficácia do trabalho colaborativo e, em última análise, da própria Inclusão. Os autores sublinharam competências como a presença de *feedback*, negociação e a capacidade para realizar «contractos didácticos que promovem a autonomia e *empowerment* dos alunos» (p.342).

Neste sentido, para além das competências de gestão da turma, é importante encarar o diálogo professor-aluno como ferramenta capaz de calibrar o modo como cada professor ensina (McGhie-Richmond, Underwood & Jordan, 2007). As autoras realçam que as práticas eficazes desenvolvidas pelos professores são independentes do número de anos de docência e conjugam momentos de instrução directa e co-construída (e.g., uso de questionamento, monitorização do trabalho dos alunos em sala de aula, repetição de exercícios até que não hajam erros, fornecimento de pistas e de procedimentos de correcção de erros). De facto, «as competências que os professores utilizam com os alunos sem necessidades especiais de aprendizagem são igualmente utilizadas para os alunos com necessidades especiais de aprendizagem» (*ibidem*, p. 41) e, mais uma vez, se evidencia que as práticas de ensino eficazes, são-no para todos os alunos.

1.3.2. Atitudes dos professores e o seu impacto na Inclusão

Os factores que influenciam a implementação eficaz da Educação Inclusiva estendem-se desde o *background* da escola até ao conjunto de competências pedagógicas que os professores aplicam e desenvolvem.

Grande parte dos estudos demonstram que a relação entre as atitudes, face à Inclusão de alunos com NEA, e as práticas pedagógicas em sala de aula regular, tem como base a premissa de que as crenças que estes profissionais possuem sobre a inclusão (e.g., Meijer, 2003; Elliott, 2008, Freire & César, 2003), sobre a natureza das NEA, as suas responsabilidades (e.g., Jordan, Shwartz e McGhie-Richmond, 2009; Soodak, Podell & Lehman, 1998) e sobre sua auto-eficácia (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Romi & Leyser, 2006) influenciam, em grande medida, o rumo da própria Inclusão.

Elliott (2008), no âmbito da disciplina de Educação Física, demonstra que «há uma relação entre a atitude do professor perante a Inclusão e a sua eficácia enquanto profissional» (2008, p. 52), concluindo que os professores com uma atitude mais favorável conferem mais oportunidades de participação em ambientes estruturados, são mais atenciosos e têm expectativas mais elevadas perante o desempenho motor de todos os seus alunos.

Apesar de ser indiscutível as exigências que se colocam aos professores na sua missão de ensino, conciliar um currículo com as necessidades dos alunos, aqueles que se mostram apoiantes da Educação Inclusiva acreditam que esta é benéfica para os alunos, garantindo o desenvolvimento socio-académico de todos. Neste sentido, estes professores encaram a Inclusão não como um problema, mas como parte da sua responsabilidade – ensinar *todos* os alunos indiscriminadamente, dissolvendo barreiras às oportunidades de aprendizagem dos alunos com NEA (Jordan et al., 2009).

O modelo desenvolvido por Stanovich e Jordan (2004) evidencia que as expectativas do director e dos órgãos associados da escola, as crenças individuais dos professores, no que respeita ao seu papel, às suas responsabilidades e à sua visão sobre a natureza das necessidades especiais de aprendizagem, e os seus sentimentos de auto-eficácia predizem as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e estas, por sua vez, predizem o sucesso e a qualidade na aprendizagem dos alunos (cit. Jordan et al., 2009).

Neste âmbito, parece existir uma relação entre as atitudes dos professores face à Inclusão e as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula regular. De acordo com esta linha de investigação, Jordan et al. (2009) afirmam que as práticas favoráveis à

Inclusão são dependentes das «crenças epistemológicas» (p. 536) que os professores possuem, sublinhando o poder destas na construção de significados sobre as necessidades especiais de aprendizagem e as responsabilidades do próprio professor. No que respeita à percepção dos professores sobre o seu papel, aqueles que acreditam que a aprendizagem de *todos* os alunos, sem excepção, é da sua responsabilidade mostram práticas e estratégias de ensino que facilitam a participação, o envolvimento e o sucesso académico de todos, sendo mais eficazes com a generalidade dos seus alunos.

Com base no referido, apresenta-se um estudo qualitativo desenvolvido no contexto escolar Português. As observações recolhidas pelas autoras demonstraram que os professores possuem posições sobre a Inclusão concomitantes com o conjunto de práticas pedagógicas no ensino de alunos com surdez em contexto de sala de aula, evidenciando-se diferentes vivências académicas e sociais por parte destes mesmos alunos (Freire & César, 2003; Quadro 1.1).

Quadro 1.1 - Principais diferenças entre as posições de professores favoráveis à Inclusão (+) e desfavoráveis (-), as suas práticas e as vivências dos alunos com surdez (Freire e César, 2003).

	Professores com posição (+)	Professores com posição (-)
Observações e vivências relativas ao ensino	- Supressão das barreiras de comunicação; - Socialização vista como o mais importante na inclusão; - Responsabilidade pelo ensino.	- Ausência da supressão das barreiras de comunicação. - Pouca tolerância à presença dos alunos na sala de aula; - Expectativas baixas.
Práticas observáveis na sala de aula	- Explicação e clarificação dos conteúdos; - Penalizações equitativas - Correção dos erros cometidos; - Acompanhamento individualizado.	- Não envolvimento dos alunos nas tarefas; - Explicação superficial das tarefas; - Sugestão de cópias mecânicas; - Pouca atenção personalizada.
Relação dos alunos com a aula e a turma	- Participação nas actividades da turma; - Interação com colegas e vice-versa; - Participação espontânea.	- Baixo envolvimento na aula; - Desatenção; - Hesitação em abordar o professor.

De facto, e apesar de todos os professores mencionarem as mesmas dificuldades (a comunicação e a falta de formação), as diferenças encontram-se ao nível das verbalizações mais ou menos favoráveis à Inclusão, emergindo diferenças nas práticas desenvolvidas por cada professor. Do mesmo modo, os alunos (com surdez) mostram uma relação distinta com a própria aula e o resto da turma.

Torna-se evidente que «[...] o desafio é o da flexibilidade, o do planeamento das actividades, o da cooperação e o do ensino cooperativo» (Meijer, 2003, p. 21). Ao nível da sala de aula, o professor é o agente-chave do desempenho dos alunos, uma vez que as «crenças pedagógicas» (Bruner, 2000) ou as «crenças epistemológicas» que o professor possui regem a sua acção e a própria acção dos alunos. Ora, com base na noção de auto-

eficácia desenvolvida por Bandura, Buell et al. (1999) demonstraram que professores do ensino especial possuem sentimentos de auto-eficácia, compreensão e recursos mais elevados do que os professores do ensino regular. Segundo os resultados obtidos, os professores do ensino regular não são tão confiantes nas suas capacidades para implementar a Educação Inclusiva. Estes autores realçaram que a confiança dos professores em contextos inclusivos está associada, não só com a percepção da existência de recursos disponíveis, como também com ao conjunto de experiências prévias junto de alunos com NEA.

1.3.3. A formação do professor e o seu impacto nas crenças, atitudes e práticas inclusivas

Os estudos mais actuais têm olhado para a importância da formação profissional de professores na promoção de crenças, atitudes e práticas mais inclusivas. Estes estudos partem do princípio de que as experiências prévias de professores junto de alunos com NEA são fundamentais para o desenvolvimento de crenças, atitudes e práticas favoráveis à Inclusão.

No estudo de Avramidis e Kalyva (2007), os factores “carência em experiências inclusivas” e “limitação de conhecimento na área da educação especial” surgem como principais barreiras à implementação da Educação Inclusiva nomeadas por professores gregos. Por seu turno, o estudo de Romi e Leyser (2007), junto de professores estagiários israelitas, revelou a existência de preocupações na gestão de sala de aula em meios inclusivos associadas à carência nas competências nos professores do ensino regular para a Inclusão. Este estudo também apontou que valores baixos de auto-eficácia para o ensino em geral estão interligados com a relação entre factores cognitivos (como o QI) e a crença na possibilidade de aprendizagem dos alunos. Contudo, e paralelamente a estas evidências, existe o consenso de que a Educação Inclusiva é benéfica para todos os alunos.

Com base na interligação entre formação e experiência, Campbell, Gilmore e Cuskelly (2003), revelaram que a combinação entre ensino formal e trabalho de campo estruturado no currículo universitário pode modificar as atitudes de futuros professores perante a Inclusão e a deficiência em geral. De acordo com os resultados, as diferenças nas atitudes perante a Inclusão nas áreas educacional, social e emocional entre o início e o final do semestre mostraram-se significativas. A percepção dos benefícios da Inclusão também aumentou significativamente do início para o final do semestre. No término do

semestre, as atitudes positivas face à deficiência em geral aumentaram, pois os participantes revelaram menor desconforto, simpatia, incerteza, medo e vulnerabilidade e maior número de estratégias de *coping*. Do mesmo modo, o estudo de Nevin, Cohen, Salazar e Marshall (2007), mostrou que o sucesso do ensino em contextos inclusivos indica que as crenças e as atitudes sobre a Inclusão e os alunos com NEA mudam em função da qualidade das experiências prévias.

1.4. Questões de investigação

De acordo com a revisão de literatura apresentada, o principal objectivo desta investigação é perceber em que medida as crenças e atitudes face à Educação Inclusiva se podem relacionar com as práticas pedagógicas utilizadas por professores em contexto de sala de aula regular. As questões que se colocam para responder ao problema exposto são as seguintes:

Questão 1: Será as crenças e atitudes sobre a Inclusão de alunos com deficiência mental em estão relacionadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em sala de aula regular?

Questão 2: Em que medida a resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular está relacionada com o recurso a práticas pedagógicas inclusivas?

Questão 3: Em que medida a resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular está relacionada com crenças e atitudes favoráveis à Inclusão?

Questão 4: Em que medida indicadores demográficos, como os anos de docência e o ciclo de escolaridade, se relacionam com as crenças e atitudes e as práticas mais ou menos inclusivas?

Capítulo II. Metodologia

Neste capítulo apresenta-se a metodologia subjacente à presente investigação. No primeiro ponto, caracteriza-se, em termos gerais, o instrumento utilizado para a recolha de dados. No segundo ponto, recorre-se à apresentação do procedimento e, por fim, no terceiro ponto realiza-se caracterização dos participantes deste estudo exploratório.

2.1. Instrumento

Foi construído um questionário, “Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”, com o objectivo de *i*) explorar a relação entre as crenças e atitudes que os professores possuem face à Educação Inclusiva e à Inclusão de alunos com deficiência mental, e as práticas pedagógicas que utilizam no quotidiano da sala de aula regular e *ii*) explorar a relação entre resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental e as crenças, atitudes e práticas pedagógicas que os professores possuem. Este questionário é composto por três blocos: Bloco “Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva”, Bloco II “Práticas Pedagógicas Inclusivas” e Bloco III “Resolução de Dilemas”. Os Blocos I e II assumem a forma de escalas e pretendem avaliar, respectivamente, as crenças e atitudes sobre a Educação Inclusiva e a Inclusão de alunos com deficiência mental, e as práticas pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula regular.

A Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva é formada por 17 itens, inicialmente agrupados em três subescalas: Valores Sociais e Educativos (itens 1, 2, 3, 7, 9, 12, 13, 14, 16), Adaptações Curriculares (itens 8, 15 e 17) e Recursos (itens 4, 5, 6, 10, 11).

A Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas é composta por 13 itens, inicialmente agrupados em três subescalas: Atitudes Inclusivas (itens 1, 2, 9, 11, 12), Cooperação e Colaboração (itens 4, 6 e 8) e Estratégias Pedagógicas Inclusivas (itens 3, 5, 7, 10 e 13). Os itens seleccionados para as escalas apresentadas e as subescalas nas quais estão integrados foram recolhidos com base nos conceitos presentes na literatura (e.g., Ainscow, 2000; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Meijer, 2003; Pomar, Grácio, Candeias, Santos, Trindade, Pires & Chatela, 2009; UNESCO, 1994). As respostas aos itens destas escalas são constituídas por uma escala de 5 pontos do tipo *Likert* (em que 1 equivale a “Discordo totalmente” e 5 corresponde a “Concordo totalmente”).

Para averiguar a pertinência dos itens elaborados em função da fundamentação teórica, realizou-se uma entrevista semi-estruturada a uma professora especialista de Educação Especial. Foi apresentado o objectivo e os temas a explorar durante a entrevista, tendo sido garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. A entrevista foi realizada com recurso à gravação em áudio, após o consentimento da entrevistada, tendo uma duração de 58 minutos. O protocolo utilizado divide-se em quatro categorias, criadas à priori, baseadas nas categorias presentes no estudo de Lima-Rodrigues et al. (2007). Essas categorias são: “Crenças sobre a Educação Inclusiva”, “Práticas na sala de aula”, “Relato de experiências de apoio à educação inclusiva” e “Relato de Barreiras à educação inclusiva”. Após a entrevista, realizou-se uma agregação da informação em sub-categorias que possibilitaram a reestruturação dos itens previamente elaborados, bem como organização em subescalas.

Através do estudo metrológico da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva, procedeu-se à eliminação de seis itens (3, 5, 6, 10, 13 e 15), de modo a garantir um índice adequado de precisão. Este estudo também revelou a existência de três subescalas. A primeira subescala Inclusão em Sala de Aula Regular (itens 1, 4, 7, 14 e 16) engloba as crenças e atitudes sobre a Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular ($\alpha=0,78$). A segunda subescala, Adaptações Curriculares em Sala de Aula Regular (itens 2, 8, 12 e 17), engloba as crenças e atitudes dos professores face às adaptações curriculares necessárias para responder às necessidades dos alunos em sala de aula regular ($\alpha=0,72$). A terceira subescala, constituída pelos itens 9 e 11 foi, posteriormente, eliminada de modo a manter valores razoavelmente bons de consistência interna. As subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares em Sala de Aula Regular encontram-se significativamente correlacionadas ($r=0,50$, $p<0,01$).

O estudo metrológico da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas evidenciou a existência de índices de precisão consideravelmente bons. A análise em componentes principais revelou a existência de quatro subescalas. A primeira, Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor, é constituída pelos itens 7, 10 e 11 ($\alpha=0,77$) e demonstra um conjunto de adaptações na organização da sala de aula e nos planos de aula para responder eficazmente às necessidades dos alunos. A segunda, Recurso à Colaboração com outros Técnicos, é composta pelos itens 1, 6 e 8, e revela as práticas colaborativas como ferramenta para melhor responder à diversidade, fora da sala aula ($\alpha=0,59$). A terceira subescala, Actividades Colaborativas em Sala de Aula, é formada pelos itens 3,

4, 5 e 13 e explora o planeamento flexível das aulas e actividades de cooperação entre os alunos e com outros professores em sala de aula ($\alpha=0,60$). Por fim, a quarta subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo, composta pelos itens 2, 9 e 12, revela os sentimentos de auto-eficácia e confiança nas próprias competências de ensino em ambientes inclusivos ($\alpha=0,50$). As subescalas Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor e Recurso à Colaboração com Outros Técnicos estão significativamente correlacionadas ($r=0,49$, $p<0,01$), tal como as subescalas Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor e Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($r=0,41$, $p<0,01$) e as subescalas Recurso à Colaboração com Outros Técnicos e Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($r=0,28$, $p<0,05$). Não se verificaram correlações entre a subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo e as restantes.

A análise dos resultados do capítulo seguinte baseia-se nestas qualidades metrológicas, partindo-se do pressuposto que quanto mais próximos de 5 forem os resultados do questionário, mais favoráveis à Educação Inclusiva são os participantes.

O Bloco III pretende explorar a capacidade para encontrar soluções adequadas para a resolução de dilemas relativos ao ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. É formado por duas questões de resposta aberta, que foram adaptadas a partir de relatos reais de dois professores que leccionam numa escola do concelho de Amadora. No primeiro Dilema é solicitado aos participantes que apresentem soluções práticas diferentes daquelas que lhes são apresentadas. No segundo Dilema, é apenas solicitado que os participantes apresentem soluções inovadoras e eficazes no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular.

A cotação das respostas do primeiro dilema baseou-se em indicadores específicos relativos à cotação de produtos criativos (Morais, 2005). As dimensões em consideração são: “Número de Soluções”, “Flexibilidade”, “Adequação”, “Clima Criativo” e “Originalidade”.

O “Número de Soluções” refere-se ao número de propostas apresentadas pelos participantes. A “Flexibilidade” das respostas dadas reporta-se aos recursos materiais das práticas sugeridas pelos participantes. A “Adequação” das propostas dadas remete para a aplicação prática dessas mesmas propostas e aos respectivos procedimentos de acordo com os princípios inclusivos. O “Clima Criativo” pretende cotar as preocupações, atitudes, perspectivas e a capacidade de mobilizar recursos para cumprir os princípios da Inclusão. Por fim, a “Originalidade” relaciona-se com a inovação e a

singularidade das soluções apresentadas no conjunto dos indicadores “Número de Soluções”, “Flexibilidade” e “Adequação”.

Na cotação do segundo Dilema, dado a sua natureza, utilizou-se uma nota de atribuição geral segundo estes indicadores.

As cotações destes dois dilemas oscilam entre 1 (“Nada criativo”) e 5 (“Muito Criativo”).

2.2. Participantes

Participaram neste estudo 55 professores de diferentes disciplinas do distrito de Lisboa. Dos 55 participantes, 4 apresentaram questionários inválidos, uma vez que um ou ambos os dilemas do Bloco III não foram respondidos, de modo que a amostra do estudo, caracterizada como de conveniência, é composta por 51 casos válidos. A amostra é constituída por 35 participantes do género feminino e por 15 participantes do género masculino, correspondendo, respectivamente, a 68,6% e 29,4% do total da amostra. As idades dos participantes estão compreendidas entre os 26 e os 55 anos, sendo a média de idades de 34,8 anos, com um desvio-padrão de 7,02. Relativamente aos anos de docência dos participantes, verificou-se a existência de uma média 7,04 anos com um desvio-padrão de 4,47, estando compreendidos entre 1 e 20 anos de experiência. Quanto aos ciclos escolares, foi possível notar que nem todos os participantes se agrupavam apenas num único ciclo de escolaridade. As escolas portuguesas agrupam-se em Escolas Básicas+Jardim de Infância, Ensino Básico do 1º+2º ciclos, Ensino Básico do 2º ciclo, Ensino Básico do 2º+3º ciclos, Ensino Básico do 2º+3º ciclos e Ensino Secundário, Ensino Secundário e Ensino Básico do 3º ciclo (GEPE²). Com base neste agrupamento e na formação superior dos professores, os participantes que leccionavam ao 2º e 3º ciclos de escolaridade foram caracterizados como docentes do 2º ciclo, aqueles que leccionavam ao 3º ciclo e ao ensino secundário foram caracterizados como docentes do 3º ciclo de escolaridade. Os participantes que leccionavam ao ensino profissional foram caracterizados como docentes do ensino secundário. Por sua vez, os participantes que leccionavam apenas a um ciclo de escolaridade foram mantidos nessa mesma categoria. Assim, 4 participantes leccionavam ao 1º ciclo de escolaridade do ensino básico (7,4% do total da amostra), 14 leccionavam ao 2º ciclo de escolaridade do ensino básico (29,4% do total da amostra),

² Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

26 participantes leccionavam ao 3º ciclo de escolaridade do ensino básico (51,0% do total da amostra) e 6 participantes leccionavam ao ensino secundário (11,8% do total da amostra). Estes dados apresentam-se no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 - Distribuição dos participantes pelos níveis de ensino (N=51)

	Frequência	Percentagem
1º Ciclo	4	7,8
2º Ciclo	15	29,4
3º Ciclo	26	51,0
Ensino Secundário	6	11,8
Total	51	100,0

2.3. Procedimento

A recolha de dados foi realizada nos meses de Maio e Junho de 2009. Os participantes foram previamente informados sobre os objectivos do estudo, tendo sido questionados sobre a possibilidade de participação. No momento da aplicação, os participantes foram informados sobre os objectivos do estudo, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas.

O tempo de aplicação foi cerca de 20 minutos. Os dados recolhidos foram analisados com o recurso ao software informático SPSS, versão 17.0 para Windows.

Capítulo III. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo. Encontra-se dividido em duas secções, a primeira pretende apresentar e discutir os dados metrológicos sobre o instrumento desenvolvido e a segunda tem como objectivo explorar possíveis análises sobre as questões de investigação formuladas.

3.1. Dados metrológicos sobre o instrumento

3.1.1. Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

a) Análise em componentes principais

Para perceber se a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva mede o que realmente pretende medir, recorreu-se à análise da validade de construto. Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett permitiram confirmar a validade razoável das variáveis para a aplicação da análise factorial em componentes principais (KMO=0,69; $X^2=163,03$ (55), $p<0,05$). A escala estava inicialmente formulada como tendo três subescalas, no entanto, após a extracção de componentes principais pela rotação ortogonal dos eixos, foi possível extrair 6 componentes com valores próprios superiores a 1, que permitiam explicar cerca de 67% da variância dos resultados. Dado o elevado número de componentes e por dificuldades relacionadas com a sua interpretação, realizaram-se diferentes ensaios com o objectivo de encontrar a melhor solução para definir o número de componentes mais adequado. Este processo foi igualmente auxiliado pelo teste da consistência interna de cada componente, sendo a solução mais adequada constituída por três componentes principais com valores próprios superiores a 1 (3,736, 1,629 e 1,278), que explicam cerca de 60,4% da variância total dos resultados. Cada componente explica, respectivamente, 33,9%, 14,8% e 11,6% dessa mesma variância. Esta solução foi encontrada após a remoção de seis itens (itens 3, 5, 6, 10, 13 e 15).

No Quadro 3.1.1 são apresentados os itens da escala e a sua saturação máxima em cada componente (a negrito) antes e após a rotação ortogonal dos eixos, pelo método *varimax*.

Quadro 3.1.1 - Análise em componentes principais da escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva antes e após da rotação ortogonal dos eixos (N=51)

Item	Sem rotação			Após Rotação			Comunalidades h ²
	Componentes			Componentes			
	1	2	3	1	2	3	
1	0,80	-0,16	-0,10	0,64	0,47	-0,21	0,68
2	0,73	-0,14	0,17	0,41	0,62	-0,17	0,58
4	0,58	-0,16	-0,37	0,66	0,12	-0,21	0,50
7	0,58	0,01	-0,50	0,76	0,02	-0,04	0,59
8	0,63	-0,08	0,38	0,20	0,70	-0,11	0,55
9	0,01	0,83	0,00	0,06	0,02	0,82	0,68
11	-0,18	0,76	0,12	-0,16	-0,03	0,78	0,63
12	0,61	0,07	0,50	0,11	0,78	0,06	0,62
14	0,71	0,13	-0,09	0,59	0,42	0,08	0,52
16	0,61	0,50	-0,40	0,76	0,13	0,45	0,79
17	0,47	0,13	0,52	0,00	0,71	0,12	0,51

De acordo com a agregação dos itens em cada componente, a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva, é composta pela *i*) subescala Inclusão em Sala de Aula Regular (itens 1, 4, 7, 14 e 16) que engloba as crenças e atitudes sobre a inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular, *ii*) subescala Adaptações Curriculares (itens 2, 8, 12 e 17) que reflecte as crenças e atitudes dos professores face às adaptações curriculares necessárias para responder às necessidades dos alunos em sala de aula regular e também pela *iii*) subescala Aceitação da Necessidade de Diferenciação (itens 9 e 11) que revela as crenças e as atitudes dos professores face ao potencial educativo de cada aluno e à importância do trabalho colaborativo no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular.

b) Precisão

A análise da consistência interna permitiu verificar que, de uma forma geral, as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares possuem índices de precisão razoáveis ($\alpha=0,78$ e $\alpha=0,72$, respectivamente). A subescala Consideração da Necessidade de Diferenciação não obteve valores de consistência interna aceitáveis. Os índices de consistência interna foram analisados tendo em conta a correlação do item e o total, bem como tendo em conta os valores de *alpha* de Cronbach sem o item. Estes dados são apresentados no Quadro 3.1.2.

Quadro 3.1.2 – Análise dos índices de precisão das subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

Subescala	Itens	Média em cada item	Desvio – padrão	Correlação item - total sem item	Alpha de Cronbach (sem item)
Inclusão em Sala de Aula Regular ($\alpha=0,78$)	1	3,14	1,17	0,62	0,69
	4	2,45	1,15	0,47	0,75
	7	4,18	0,82	0,50	0,73
	14	3,78	0,92	0,54	0,71
Adaptações Curriculares ($\alpha=0,72$)	16	4,18	0,71	0,60	0,71
	2	4,53	0,64	0,51	0,62
	8	4,33	0,65	0,52	0,62
	12	3,86	0,92	0,52	0,60
Aceitação da Necessidade de Diferenciação ($\alpha=0,57$)	17	3,49	1,06	0,44	0,68
	9	4,75	0,44	0,39	-
	11	4,59	0,54	0,39	-

O Quadro 3.1.2 evidencia que os valores das correlações item-total são razoáveis. Os valores de *alpha* indicam que todos os itens constituintes das subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares contribuem para o aumento da consistência interna, apesar de esta se verificar apenas razoavelmente boa. Face aos valores dos itens constituintes da subescala Aceitação da Necessidade de Diferenciação, pode-se afirmar que estes, pela reduzida correlação com o total e por constrangimentos ao nível da precisão, já que são apenas dois itens, não contribuem para a consistência interna da escala. Estes dois itens, e apesar da análise em componentes principais, foram eliminados de modo a garantir análises quantitativas e interpretativas relativamente válidas e precisas.

c) Correlações entre subescalas

Ao nível da correlação entre as subescalas é possível verificar uma correlação significativamente positiva entre a subescala Inclusão em Sala de Aula Regular e a subescala Adaptações Curriculares ($r=0,50$, $p<0,01$). Dado o número elevado de casos, foi pertinente calcular a média dos itens da subescala, dividindo a média em cada subescala pelo seu número total de itens, de modo a observar o comportamento global das respostas. Os valores referentes à subescala Inclusão em Sala de Aula Regular, em média, são os mais reduzidos ($M=3,55$), em relação aos valores médios da subescala Adaptações Curriculares ($M=4,06$). Estes resultados são apresentados no Quadro 3.1.3.

Quadro 3.1.3 - Matriz de correlação entre as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

Subescalas	Média	Desvio - padrão	Média dos itens da subescala	1	2
1. Inclusão em Sala de Aula Regular	17,73	3,48	3,55	-	
2. Adaptações Curriculares	16,22	2,42	4,06	0,50**	-

** Valor significativo para $p < 0,01$

Tal como pode ser visto no quadro anterior, a correlação existente entre as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares leva a considerar que os professores que possuem crenças e atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência mental, em sala de aula regular, são aqueles que também possuem crenças e atitudes mais favoráveis à realização de adaptações curriculares mais flexíveis capazes de responder às necessidades dos alunos. Face aos valores médios obtidos em cada subescala, os que se mostraram mais baixos ocorrem na subescala Inclusão em Sala de Aula Regular, o que poderá transmitir que os professores possuem crenças e atitudes que revelam reservas quanto à possibilidade de inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. Os valores médios relativamente elevados na subescala Adaptações Curriculares parecem transmitir que os professores possuem crenças e atitudes mais favoráveis à realização de adaptações curriculares de modo a responder às necessidades dos alunos.

3.1.2. Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

a) Análise em componentes principais

A validade de construto da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas foi medida através da análise factorial em componentes principais. Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett permitiram confirmar a validade razoável das variáveis para a aplicação da análise factorial em componentes principais (KMO=0,69; $X^2=179,23$ (78), $p < 0,05$). A escala estava inicialmente organizada segundo quatro subescalas, contudo, e após a extracção em componentes principais através da rotação ortogonal dos eixos, foi possível obter uma organização dos itens em quatro componentes principais com valores próprios superiores a 1, cujos valores são 3,917, 1,613, 1,264 e 1,086. Cada componente explica, respectivamente, 30,1%, 12,4%, 9,7% e 8,4% da variância e, em conjunto, explicam cerca de 60,6% da variância total dos resultados. No Quadro 3.1.4 apresenta-se a saturação máxima dos itens para cada

componente (a negrito) antes e após a rotação ortogonal dos eixos, pelo método *varimax*.

Quadro 3.1.4 - Análise em componentes principais antes e após a rotação ortogonal dos eixos, método *varimax* (N=51)

Item	Sem rotação				Após rotação				Comunalidades h ²
	Componentes				Componentes				
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	0,53	0,41	-0,33	0,11	0,25	0,59	-0,05	0,40	0,57
2	0,10	0,77	0,36	-0,04	0,06	-0,18	-0,01	0,83	0,73
3	0,40	-0,20	0,32	-0,15	0,38	-0,09	0,42	-0,03	0,33
4	0,39	-0,41	0,24	0,37	-0,01	0,19	0,66	-0,20	0,51
5	0,71	-0,29	0,13	0,15	0,36	0,35	0,60	-0,08	0,63
6	0,44	-0,26	-0,33	0,53	-0,10	0,70	0,34	-0,19	0,65
7	0,74	0,04	-0,34	-0,30	0,71	0,50	0,00	0,05	0,76
8	0,69	0,14	-0,45	0,10	0,37	0,74	0,04	0,14	0,71
9	0,14	0,61	0,01	0,25	-0,13	0,22	-0,04	0,63	0,46
10	0,74	-0,02	0,07	-0,29	0,71	0,22	0,29	0,12	0,64
11	0,61	-0,15	0,05	-0,55	0,82	0,03	0,15	-0,07	0,71
12	0,66	0,28	0,29	0,17	0,29	0,25	0,49	0,49	0,63
13	0,45	-0,05	0,58	0,18	0,16	-0,08	0,70	0,23	0,57

Com base na agregação dos itens, é possível verificar que a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas é constituída pela *i*) subescala Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor (itens 7, 10 e 11) que se refere às adaptações que o professor faz na estrutura da sala de aula e nos planos de aula para dar resposta às necessidades dos alunos, pela *ii*) subescala Recurso à Colaboração com outros Técnicos (itens 1, 6 e 8) que revela as práticas de ensino em colaboração com outros professores e técnicos de modo a responder à diversidade fora da sala de aula, pela *iii*) subescala Actividades Colaborativas em Sala de Aula (itens 3, 4, 5 e 13) que engloba a construção e implementação de actividades em cooperação entre alunos e com outros professores e técnicos em sala de aula regular e pela *iv*) Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo (itens 2, 9, 12) que demonstra os sentimentos de auto-eficácia e confiança nas próprias competências de ensino em ambientes inclusivos.

b) Precisão

A análise da consistência interna das subescalas Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor, Recurso à Colaboração com outros Técnicos, Actividades Colaborativas em Sala de Aula e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo, permitiu

verificar índices de precisão consideravelmente consistentes ($\alpha=0,77$, $\alpha=0,62$, $\alpha=0,60$ e $\alpha=0,50$, respectivamente). Estes dados são apresentados no Quadro 3.1.5.

Quadro 3.1.5 – Análise dos índices de precisão das subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

Subescalas	Itens	Correlação item - total sem item	Alpha de Cronbach (sem item)
Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor ($\alpha=0,77$)	7	0,56	0,72
	10	0,60	0,68
	11	0,63	0,65
Recurso à Colaboração ($\alpha=0,62$)	1	0,48	0,34
	6	0,32	0,62
	8	0,40	0,48
Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($\alpha=0,60$)	3	0,31	0,58
	4	0,39	0,52
	5	0,49	0,43
Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclsuivo ($\alpha=0,50$)	13	0,34	0,56
	2	0,40	0,20
	9	0,27	0,43
	12	0,30	0,43

De acordo com o Quadro 3.1.5, é possível verificar que a correlação item-total é, de uma forma geral, razoável. Do mesmo modo, pode-se verificar que estes mesmos itens contribuem para o aumento da consistência interna de cada subescala. Apesar da análise item-total dos itens 6, 3, 9 e 12 mostrar que estes não possuem correlações razoáveis com o total, é possível verificar, pelos valores de *alpha* de Cronbach, que não contribuem para a diminuição da precisão das subescalas. A sua eliminação não aumentaria a consistência interna das mesmas.

c) Correlações entre subescalas

No Quadro 3.1.6 apresentam-se a média e o desvio padrão, bem como a média dos itens em cada subescala, calculada através da divisão da média em cada subescala pelo seu número de itens. Estes dados foram calculados de modo a obter uma visão global e das respostas dos participantes e comparáveis entre si. Os valores de *r* de Pearson são, igualmente, apresentados.

A subescala Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor está significativamente correlacionada com a subescala Recurso à Colaboração com outros Técnicos ($r=0,49$, $p<0,01$) e com a subescala Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($r=0,41$, $p<0,01$). A subescala Recurso à Colaboração com Outros Técnicos encontra-se significativamente correlacionada com a subescala Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($r=0,28$, $p<0,05$). A subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor

Inclusivo e as restantes subescalas. Relativamente aos valores médios obtidos, a subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo apresenta os valores mais baixos ($M=3,23$), enquanto que a subescala Actividades Colaborativas com outros Técnicos ($M=4,34$) possui os valores mais elevados.

Quadro 1.1.6 - Matriz de correlações entre as subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

Subescalas	Média	Desvio padrão	Média dos itens da subescala	1	2	3	4
1. Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor	12,69	1,52	4,23				
2. Recurso à Colaboração com outros Técnicos	12,92	1,71	4,31	0,49**			
3. Actividades Colaborativas em Sala de Aula	17,35	1,55	4,34	0,41**	0,28*		
4. Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo	9,69	2,35	3,23	ns	ns	Ns	

**Significativo a $p<0,01$; * Significativo a $p<0,05$; ns – não significativo

Com base no Quadro 3.1.6, é possível indicar que, se um professor faz adaptações na estrutura da sala de aula e nos planos de aula que constrói (Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor), logo será provável que também venha a colaborar com outros professores e técnicos fora da sala de aula, de modo a responder mais eficazmente às necessidades dos alunos, nomeadamente, daqueles com deficiência mental (Recurso à Colaboração com outros Técnicos; $r=0,49$, $p<0,01$). Do mesmo modo, os professores que possuem práticas mais flexíveis na organização da sala de aula e no planeamento das aulas, podem promover mais actividades em cooperação entre os seus alunos e outros professores e técnicos dentro da sala de aula regular (Actividades Colaborativas em Sala de Aula; $r=0,41$, $p<0,01$). Ainda neste âmbito, os professores que se mostram colaborativos com outros professores e técnicos (Recurso à Colaboração com outros Técnicos) são aqueles que o poderão ser na sala de aula, promovendo essa colaboração também entre os próprios alunos (Actividades Colaborativas em Sala de Aula; $r=0,28$, $p<0,05$). A subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo não apresentou correlações significativas com as outras subescalas. Este resultado poderá evidenciar, não só a necessidade de reestruturar os itens desta subescala, mas também pode denunciar a possibilidade de uma relação entre os sentimentos de auto-eficácia e confiança nas próprias competências no ensino em

salas inclusivas e as crenças e atitudes face à Educação Inclusiva em geral (esta hipótese será analisada no ponto 3.2.1.).

Em relação aos valores médios obtidos, a subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo é aquela que apresenta valores mais baixos, o que poderá indicar que os professores, quando questionados sobre as suas próprias práticas, parecem possuir sentimentos de auto-eficácia e de confiança nas competências de ensino mais reduzidos perante alunos com deficiência mental em sala de aula regular. Por outro lado, os valores, em média, mais elevados surgem na subescala Actividades Colaborativas em Sala de Aula, demonstrando que os professores consideram que possuem práticas pedagógicas com base na cooperação, tanto entre alunos, como com outros professores e técnicos na sala de aula regular.

3.1.3. Resolução de Dilemas

a) Dilema 1

Com o intuito de perceber a validade de construto do conjunto de indicadores escolhidos, procedeu-se à análise em componentes principais. Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett permitiram verificar que os indicadores escolhidos possuem uma boa validade para a aplicação da análise factorial em componentes principais (KMO=0,83; $X^2=146,75$ (10), $p<0,05$). Desta análise resultou um componente principal com valor próprio superior a 1 (3,484), que explica cerca de 69,7% da variabilidade dos resultados. Este componente é composto pela saturação de todos os indicadores escolhidos, pelo que não se realizou a rotação ortogonal dos eixos. Os resultados são apresentados no Quadro 3.1.7.

Quadro 3.1.7 - Análise em componentes principais dos indicadores de criatividade do Dilema 1

Indicadores	Componente	Comunalidades
	1	h^2
Número Soluções	0,84	0,75
Flexibilidade	0,77	0,82
Adequação	0,87	0,59
Clima Criativo	0,79	0,63
Originalidade	0,91	0,70

Ao nível da consistência interna, obteve-se um *alpha* de Cronbach consideravelmente bom ($\alpha=0,89$). A análise das correlações entre os indicadores, permitiu verificar que estes se encontram altamente correlacionados entre si o que

poderá indicar que, se um dos indicadores apresenta valores elevados, então é provável que os outros também se comportem da mesma forma. Para perceber o comportamento das respostas dadas pelos participantes, analisaram-se as médias obtidas em cada indicador, oscilando entre 1,90 (DP=0,78) e 2,31 (DP=0,95). No Numero de Soluções a média foi de 2,12 (DP=0,79), na Flexibilidade a média foi de 1,90 (DP=0,78), na Adequação obteve-se uma média de 2,10 (DP=1,03), no Clima Criativo a média foi de 2,02 (DP=1,14) e na Originalidade a média foi 2,31 com desvio-padrão de 0,95. Os resultados aqui descritos encontram-se no Quadro 3.1.8.

Quadro 3.1.8 - Matriz de correlações entre os indicadores de criatividade do Dilema 1

Indicadores	Média	DP	1	2	3	4	5
1. Número Soluções	2,12	0,79	1				
2. Flexibilidade	1,90	0,78	0,70**	1			
3. Adequação	2,10	1,03	0,63**	0,54**	1		
4. Clima Criativo	2,02	1,14	0,51**	0,41**	0,63**	1	
5. Originalidade	2,31	0,95	0,67**	0,58**	0,77**	0,73**	1

** Correlação significativa no nível de significância 0,01

De acordo com o quadro, os participantes mostraram-se menos flexíveis nas soluções propostas, recorrendo a um número reduzido de recursos materiais mobilizados para a resolução do problema (M=1,90; DP=0,78). A Originalidade, apesar de ter sido o indicador com valores, em média, mais altos, obteve valores baixos (M=2,31; DP=0,95), culminando com valores igualmente baixos ao nível da Adequação das propostas ao contexto sala de aula e aos princípios inclusivos (M=2,10; DP=1,03) e também ao nível do Clima Criativo (M=2,02; DP=1,14).

Tendo em conta que o valor máximo, em média, seria 5, pode-se afirmar que os professores não se mostraram muito criativos na resolução do problema apresentado. Uma vez que o objectivo deste dilema é sugerir práticas e estratégias de ensino mais eficazes, logo mais inclusivas, para além das que são sugeridas no enunciado, se a média é de 2,09 com desvio-padrão 0,78, então pode-se afirmar que os professores, na aplicação concreta e objectiva de práticas pedagógicas, revelaram formas de resolução de problemas pouco criativas e pouco adequadas aos princípios da inclusão.

É de realçar que quando se fala em propostas menos criativas tem-se em conta a adequabilidade, flexibilidade, originalidade das soluções práticas, bem como o conjunto de preocupações e atitudes que estas soluções transmitem (clima criativo).

b) Dilema 2

Atendendo à natureza mais geral e abrangente deste dilema, já que não continha pistas de práticas pedagógicas já utilizadas como no Dilema 1, realizou-se uma análise das frequências dos resultados globais obtidos: seis dos participantes (11, 8%) obtiveram uma nota correspondente a 1, vinte e três participantes (45,1%) obtiveram uma nota global correspondente a 2, quinze participantes (29,4%) obtiveram uma nota correspondente a 3 e sete dos participantes (13,7%) obtiveram uma nota correspondente a 4, não ocorrendo casos de notas correspondentes a 5. Estes resultados estão presentes no Quadro 3.1.10. Estes resultados organizaram-se de acordo com uma média de 2,45 e desvio-padrão 0,88. Tal como foi discutido no Dilema 1, estes resultados podem indicar que os professores mostraram-se pouco criativos na resolução de problemas no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência mental em sala de aula regular.

Quadro 3.1.9 - Tabela de frequências da cotação global do Dilema 2 (N=51)

Cotação global	Frequência	Porcentagem
1	6	11,8
2	23	45,1
3	15	29,4
4	7	13,7

c) Correlação entre dilemas

A análise dos coeficientes de correlação de Pearson permitiu verificar a existência de uma correlação significativamente positiva entre os resultados médios do Dilema 1 e os resultados médios do Dilema 2 ($r=0,50$, $p<.01$). Também foi importante comparar os valores médios obtidos em cada dilema (Quadro 3.1.11), sendo as diferenças encontradas significativas ($t(51) = -3,095$ (50) $p<0,01$).

Quadro 3.1.10 – Matriz de correlações entre o Dilema 1 e o Dilema 2

	Média	Desvio-padrão	1	2
1. Dilema 1	2,09	0,78	1	
2. Dilema 2	2,45	0,88	0,50**	1

** Significativo a $p<0,01$

Estes resultados parecem demonstrar que há uma tendência para que as respostas mais criativas e eficazes na resposta à diversidade no Dilema 1 o sejam igualmente no

Dilema 2. Ora, apesar no Dilema 1 haver o apoio de um conjunto de soluções não eficazes no ensino de alunos com deficiência mental, os professores, no Dilema2, conseguem sugerir outras formas e práticas de ensino a um nível mais geral e abstracto. Contudo, é possível observar que as soluções dadas, no geral, são pouco criativas, apresentando-se como pouco flexíveis, adequadas e, por isso, pouco promotoras da Inclusão.

3.2. Questões de investigação

3.2.1. Questão 1

A primeira questão de investigação remete para a possível relação entre crenças e atitudes face à Educação Inclusiva, e a Inclusão de alunos com deficiência mental e as práticas desenvolvidas para cumprir este propósito.

Uma vez que não se observaram correlações significativas entre a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas procedeu-se à análise das médias obtidas em ambas as escalas. A média obtida para a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva foi de 33,94, com desvio-padrão de 5,14, enquanto que a média para a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas foi de 52,75 e desvio-padrão de 4,84. Calculou-se a média dos itens da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas através do recurso ao teste *t* para amostras relacionadas, de modo a comparar em que medida os seus valores se classificam como mais ou menos favoráveis à Educação Inclusiva ($M=3,77$; $DP=0,57$ e $M= 4,06$; $DP=0,37$, respectivamente). As diferenças encontradas entre as médias destas escalas foram significativas ($t(51)=-3,33$ (50) $p<0,01$). O Quadro 3.2.1 apresenta os dados aqui mencionados.

Quadro 3.2.1 – Matriz de correlação entre a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

Escalas	Média	Desvio-padrão	Média dos itens em cada escala	Desvio-padrão	Erro padrão da média	1	2
1. Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva	33,94	5,14	3,77	0,57	0,08	1	
2. Práticas Pedagógicas Inclusivas	52,75	4,84	4,06	,37	0,05	0,21	1

A análise dos resultados evidenciados no Quadro 3.2.1, parecem indicar que, quando os professores são questionados sobre as práticas que desempenham em sala de aula

regular, estas surgem como mais favoráveis à Inclusão de alunos com deficiência mental (M=4,06; DP=0,37). No entanto, quando são abordadas questões sobre os princípios inclusivos, estes parecem possuir crenças e atitudes que se mostram menos favoráveis (M=3,77; DP=0,57).

Ainda no sentido de responder à relação entre crenças e atitudes e práticas consideradas apoiantes da Educação Inclusiva, analisou-se o significado das correlações existentes entre as diferentes subescalas de cada escala do instrumento (a negrito), destacando-se também a média dos itens em casa subescala (Quadro 3.2.2).

Quadro 3.2.2 - Matriz de correlação entre as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e as subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

	Média dos itens em cada subescala	Desvio-padrão	1	2	3	4	5	6
1. Inclusão em Sala de Aula Regular	3,55	0,70	1					
2. Adaptações Curriculares	4,05	0,65	0,50**	1				
3. Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor	4,23	0,51	-0,12	0,06	1			
4. Recurso à Colaboração com Outros Técnicos	4,31	0,57	0,23	0,08	0,49**	1		
5. Actividades Colaborativas em Sala de Aula	4,31	0,43	0,02	0,03	0,41**	0,28*	1	
6. Percepção da Eficácia Enquanto Professor Inclusivo	3,29	0,74	0,48**	0,47**	0,07	0,06	0,04	1

** Correlação significativa para $p < 0,01$; * Correlação significativa para $p < 0,05$

Com base no Quadro 3.2.2, verificaram-se correlações significativamente positivas entre as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo ($r=0,48$, $p < 0,01$) e as subescalas Adaptações Curriculares e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo ($r=0,47$, $p < 0,01$). No que respeita aos valores médios obtidos em casa subescala, é de notar que os mais baixos surgem nas subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo (M=3,55; DP=0,70 e M=3,29; DP=0,74, respectivamente), sendo os valores mais elevados pertencentes à subescala Adaptações Curriculares (M=4,05; DP=0,65) e à subescala Actividades Colaborativas em Sala de Aula (M=4,31; DP=0,43).

Relativamente à interpretação dos resultados obtidos, e a partir da análise da média por itens de cada subescala, é possível verificar que os valores da subescala Inclusão em

Sala de Aula Regular e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo são os mais inferiores. Estas duas subescalas também se encontram significativamente correlacionadas. Ora, estes resultados podem admitir que as crenças e atitudes sobre a Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular estão associadas a sentimentos de auto-eficácia e de confiança nas próprias competências perante o ensino de alunos em salas de aula inclusivas. Os valores das médias destas subescalas sugerem, tanto a existência de um conjunto de crenças e atitudes sobre a Inclusão menos favoráveis, como um conjunto de percepções de auto-eficácia e de confiança nas próprias competências reduzidas para o ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular.

Ainda com o apoio do referido quadro, as correlações positivamente significativas entre Adaptações Curriculares e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo, evidenciam que os professores que demonstram crenças e atitudes mais favoráveis à realização de modificações curriculares surgem como associados a sentimentos de auto-eficácia e de confiança nas próprias competências mais elevados. No entanto, existe uma diferença significativa no leque de respostas face a estas duas subescalas. Os valores na subescala Adaptações Curriculares são, em média, mais elevados do que os obtidos na subescala Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo. Estes dados parecem sugerir que, apesar da existência de crenças e atitudes que se caracterizam como mais inclusivas na gestão curricular, os professores, quando questionados sobre as suas próprias práticas quotidianas, revelam níveis mais reduzidos no modo como percebem o sucesso das suas estratégias na possibilidade de inclusão de alunos com deficiência mental ($t(51) = -6,18$ (50) $p < 0,01$).

É de notar que não foi possível estabelecer a direcção em que estas relações se efectuam. Apesar de as práticas, que os professores afirmam desenvolver, conduzirem a posições mais apoiantes da Inclusão, reservam-se questões sobre até que ponto os professores recorrem, efectivamente, às práticas que mencionaram.

O leque de evidências obtido neste estudo mostra a possível existência de factores mais profundos que parecem influenciar o modo como os professores mobilizam os recursos existentes para realizarem mudanças nas práticas pedagógicas que utilizam (e.g., mobilização de pedidos de ajuda).

3.2.2. Questão 2

Esta questão de investigação pretende perceber o modo como os professores desenvolvem práticas concretas e objectivas na resposta às necessidades de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. Procurou-se encontrar relações entre a resolução criativa de problemas e as práticas pedagógicas favoráveis à Inclusão.

A exploração dos coeficientes de Pearson entre os Dilemas 1 e 2 com a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas permitiu verificar a ausência de correlações significativas. Para compreender o comportamento das respostas nos dilemas e na escala apresentada, recorreu-se à comparação dos valores médios obtidos através do recurso ao teste *t* para amostras relacionadas. As diferenças encontradas entre o Dilema 1 (M=2,09; DP=0,78) e a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas (M=4,06; DP=0,37) mostraram-se significativas ($t(51) = -15,97$ (50) $p < 0,01$), assim como entre o Dilema 2 (M=2,45; DP=0,88) e a mesma escala ($t(51) = -11,21$ (50) $p < 0,01$).

Ainda na exploração da existência de possíveis relações entre a resolução criativa de problemas e as práticas pedagógicas, analisou-se a relação entre as quatro subescalas e as notas globais obtidas nos Dilemas 1 e 2, não se observando correlações significativas entre os dilemas e as subescalas da escala Práticas Pedagógicas Inclusivas. No entanto, nas médias obtidas nos dilemas e nas subescalas (Quadro 3.2.3), observaram-se diferenças significativas: Dilema 1 – Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor ($t(51) = -16,44$ (50) $p < 0,01$); Dilema 1 – Recurso à Colaboração com outros Técnicos ($t(51) = -15,65$ (50) $p < 0,01$); Dilema 1 – Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($t(51) = -18,10$ (50) $p < 0,01$) ; Dilema 1 – Percepção da Eficácia Enquanto Professor Inclusivo ($t(51) = -7,79$ (50) $p < 0,01$); Dilema 2 – Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor ($t(51) = -11,66$ (50) $p < 0,01$); Dilema 2 - Recurso à Colaboração com outros Técnicos ($t(51) = -11,34$ (50) $p < 0,01$); Dilema 2 – Actividades Colaborativas em Sala de Aula ($t(51) = -13,61$ (50) $p < 0,01$); Dilema 2 – Percepção da Eficácia Enquanto Professor Inclusivo ($t(51) = -4,94$ (50) $p < 0,01$).

Quadro 3.2.3 – Comparação dos valores médios entre os Dilemas 1 e 2 e as subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas

	Dilema 1	Dilema 2	1	2	3	4
Média	2,09	2,45	4,23	4,31	4,31	3,29
Desvio padrão	0,78	0,88	0,51	0,57	0,43	0,74
Erro padrão da média	0,11	0,12	0,07	0,08	0,06	0,10

1 – Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor; 2 – Recurso à Colaboração com Outros Técnicos; 3 – Actividades Colaborativas em Sala de Aula; 4 – Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo

A ausência de correlações entre a Resolução de Dilemas e a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas parece indicar que a resolução criativa de problemas não está relacionada com práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, é possível verificar que as diferenças encontradas entre os valores médios dos Dilemas e da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas são significativas, demonstrando um desfasamento entre o comportamento na Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas e o comportamento na resolução de problemas relacionados com situações de ensino-aprendizagem específicas. De acordo com o exposto, em média, os professores possuem resultados mais inferiores na resolução prática e concreta de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula, do que nas práticas (inclusivas) que consideram utilizar no quotidiano. Estes dados parecem indicar que, apesar de os participantes afirmarem o uso de práticas que se mostram inclusivas, a capacidade de mobilizar recursos e a adequação das propostas para cumprir os princípios inclusivos não se revelam concordantes com essas práticas.

Estes dados podem sugerir a existência de outros factores, como a existência de distorções na auto-avaliação das práticas pedagógicas usadas, tendência para a atribuição de uma imagem mais positiva de si (*faking-good*) e carência de experiências na resolução concreta de problemas e na busca de soluções no âmbito educativo.

3.2.3. Questão 3

Esta questão de investigação pretende perceber as possíveis relações entre a resolução criativa de problemas concretos no ensino de alunos com deficiência mental e as crenças e atitudes relacionadas com a Educação Inclusiva.

Da análise da matriz de correlações obtida, não se verificaram correlações significativas entre os Dilemas 1 e 2 e destes com a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva. Através da exploração dos valores médios dos Dilemas e da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva pelo uso de testes *t* para amostras relacionadas, foi possível verificar que os valores médios do Dilema 1 ($M=2,09$; $DP=0,78$) e os valores médios do Dilema 2 ($M=2,45$; $DP=0,88$) são inferiores aos valores médios obtidos na Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva ($M=3,77$; $DP=0,57$), sendo estas diferenças significativas ($t(51)=13,42$ (50) $p<0,01$ e $t(51)= 8,84$ (50) $p<0,01$, respectivamente).

Os coeficientes de Pearson obtidos entre os Dilemas e as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares não foram significativos. Por sua vez, a comparação dos valores médios (Quadro 3.2.4) possibilitou a observação de que os valores médios obtidos nos Dilemas 1 e 2 (já apresentados) são inferiores aos valores médios obtidos nas subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular (M=3,55; DP=0,70) e Adaptações Curriculares (M=4,05; DP=0,61), sendo estas diferenças significativas: Dilema 1 – CR1 (t(51)= -11,07 (50) p<0,01), Dilema 1 – CR2 (t(51)= -14,49 (50) p<.01); Dilema 2 – CR1 (t(51)= -7,07 (50) p<0,01), Dilema 2 – CR2 (t(51)= -10,17 (50) p<0,01).

Quadro 3.2.4 – Comparação dos valores médios entre os Dilemas 1 e 2 e as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva

	Dilema 1	Dilema 2	1	2
Média	2,09	2,45	3,55	4,05
Desvio padrão	0,78	0,88	0,70	0,61
Erro padrão da média	0,11	0,12	0,10	0,09

1 – Inclusão em Sala de Aula Regular; 2 – Adaptações Curriculares em Sala de Aula Regular

A ausência de correlações significativas entre a procura de soluções, para a resolução de problemas educativos, e as crenças e atitudes face à Educação Inclusiva não permite afirmar a existência de uma relação a resolução mais criativa de problemas e a maior aceitação dos valores inclusivos na educação.

As diferenças significativas observadas nos valores médios de ambos os dilemas e os valores médios da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva, permitem afirmar que as crenças e atitudes que os professores possuem face à Educação Inclusiva em geral, face à inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular em particular e às adaptações curriculares, revelam-se como mais favoráveis à Inclusão do que, propriamente, as práticas aplicadas pelos professores para solucionar as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência mental, em sala de aula regular.

De acordo com a análise interpretativa da questão de investigação 2, estes resultados também podem sugerir a interferência de outros factores como a carência em experiências que fomentam a resolução de problemas de ensino-aprendizagem ou até oportunidades de reflexão sobre a eficácia das práticas pedagógicas que os professores

utilizam no seu cotidiano e no modo como essas se relacionam com as crenças e atitudes pedagógicas que possuem.

3.2.4. Questão 4

Esta questão pretende explorar se os anos de docência e o ciclo de escolaridade se relacionam com as crenças e atitudes face à educação inclusiva e também com as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Na exploração desta questão, não se observaram correlações significativas entre anos de docência e ciclo de escolaridade e *i)* as escalas Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas Inclusivas, *ii)* as subescalas constituintes de cada escala e *iii)* as notas globais obtidas em ambos os Dilemas.

Com base nestes resultados, verifica-se, então, que factores demográficos como o número de anos de experiência docente e os ciclos de escolaridade leccionados pelos professores parecem não ser fundamentais na construção de crenças e atitudes inclusivas, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas consideradas como eficazes na Inclusão.

Capítulo IV. Conclusões

O presente estudo pretendeu analisar a relação entre crenças e atitudes inclusivas e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para a inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular. Pretendeu-se explorar a relação entre a resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental e a existência de crenças, atitudes e práticas favoráveis à inclusão. Por fim, pretendeu-se conhecer a relação entre variáveis demográficas (como o número de anos de docência e os ciclos de escolaridade leccionados) e crenças, atitudes e práticas mais ou menos favoráveis à Inclusão de alunos com deficiência mental. A análise sintética dos resultados obtidos permite responder e levantar considerações sobre as questões de investigação previamente formuladas. São também reflectidas as qualidades psicométricas do instrumento desenvolvido e as respectivas limitações e potencialidades. Este capítulo apresenta-se dividido em três secções. Na primeira são analisadas as características psicométricas do instrumento, na segunda, exploram-se as análises sobre as questões de investigação, atendendo às limitações do estudo e, por fim, na terceira secção, expõem-se possíveis implicações práticas decorrentes deste estudo.

4.1. Características psicométricas do instrumento

Com base nas qualidades metrológicas do instrumento Crenças, Atitudes e Práticas Inclusivas, é possível afirmar que, apesar de ter servido os propósitos do estudo, possui, pela sua natureza exploratória, algumas limitações. A primeira refere-se ao entendimento cuidadoso dos resultados obtidos e das respectivas análises e conclusões, uma vez que, perante as características não representativas da amostra, teve-se em conta a reduzida possibilidade de generalização, enfatizando-se o levantamento de hipóteses, de considerações e possíveis explicações. A segunda implica questões no âmbito da medição de crenças e de atitudes, pois são construtos difíceis de definir e medir pelo comportamento observável (Pajares, 1992), sendo a medição das intenções (i.e., da tomada de decisão) uma boa forma de aceder a essas mesmas (Hofer & Pintrich, 1997, citado por Jordan et al., 2009). Neste estudo, recorreu-se à recolha de perspectivas e posições existentes na literatura com o intuito de reduzir esta limitação, no entanto, é provável que os dados possam ter sido contaminados com um certo grau de subjectividade e distorções do tipo *faking-good*.

A Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva é composta por 2 subescalas com níveis de consistência interna consideráveis, verificando-se que todos os itens contribuem para o aumento da precisão, com exceção dos itens 9 e 11. Estes itens surgem como compósitos da subescala Aceitação da Necessidade de Diferenciação e esta não apresentou correlações com as subescalas as restantes, tendo sido eliminada. As correlações significativas entre as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Adaptações Curriculares em Sala de Aula Regular permitem afirmar que as crenças e as atitudes face à Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular parecem estar associadas a crenças e atitudes sobre a realização de adaptações curriculares necessárias para responder às necessidades dos alunos.

A Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas é constituída por 4 subescalas, sendo a precisão razoavelmente boa. Apenas 3 subescalas se encontram significativamente correlacionadas entre si, verificando-se uma correlação razoável. A subescala Percepção enquanto Professor Inclusivo não apresenta correlações significativas com as restantes. As correlações, significativamente positivas, entre as subescalas Estratégias Inclusivas Utilizadas pelo Professor, Actividades Colaborativas em Sala de Aula e Recurso à Colaboração mostram que as acções que os professores realizam com o intuito de modificar a estrutura da sala de aula e de construir planos de aula mais flexíveis, estão relacionadas, tanto com a tendência para promover a cooperação entre os alunos e outros professores ou técnicos dentro da sala de aula, como com a tendência para colaborar com outros professores e técnicos fora da sala de aula. Por outro lado, as correlações positivamente significativas entre as subescalas Recurso à Colaboração e Actividades Colaborativas em Sala de Aula demonstram que os professores com maior tendência à procura de ajuda através da colaboração com outros professores e técnicos fora da sala de aula, também poderão ser mais colaborativos dentro da própria sala de aula.

Os dados obtidos em ambas as escalas parecem ir de encontro aos resultados evidenciados no estudo de caso desenvolvido por Freire e César (2003). De acordo com os autores, os professores-participantes apresentavam verbalizações concomitantes com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Aqueles que revelaram posições mais favoráveis à Inclusão dos alunos na sua sala de aula e que se sentiam responsáveis pelo ensino dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, desenvolveram práticas que se mostraram eficazes no ensino e na aprendizagem académica e social destes mesmos alunos.

No que toca à Resolução de Dilemas, os indicadores escolhidos revelaram-se adequados, obtendo-se valores de consistência interna consideravelmente bons e correlações significativas entre os mesmos. De uma forma geral, pode-se afirmar que os professores mostraram-se pouco criativos na solução dos problemas relativos ao ensino de alunos com deficiência mental. Este resultado global adveio de valores baixos de adequação, flexibilidade e de originalidade das soluções propostas, mas também devido a poucas considerações relativas ao clima criativo, isto é, às preocupações na mobilização de recursos (e.g., aprendizagem cooperativa e ensino colaborativo) para cumprir os propósitos da Inclusão.

As características psicométricas do instrumento desenvolvido parecem proporcionar um leque de análises e de conclusões que se revelam válidas e consideravelmente precisas, dando uma visão geral sobre o modo como a Educação Inclusiva é vista pelos professores participantes deste estudo, bem como as práticas, estratégias e capacidades que possuem para respeitarem os princípios inclusivos. Por outro lado, este instrumento, pela sua natureza exploratória, necessita de um conjunto de reformulações no âmbito dos itens compósitos da Escala Crenças e Atitudes sobre a Inclusão, em particular os itens eliminados. Esta necessidade também surge ao nível dos itens 2, 9 e 12 da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas. Contudo, tendo em conta que o instrumento foi desenvolvido para obter as respostas às questões de investigação formuladas, uma das suas potencialidades é a combinação de duas formas diferentes de recolha de informação. Uma requer que os participantes classifiquem as suas respostas segundo as suas crenças, atitudes e práticas tal como os próprios as vêem e, a outra, permite a recolha de respostas abertas, posteriormente classificadas por avaliadores externos. Daqui decorre a possibilidade de cruzar a informação obtida através de dois pontos de vista diferentes.

4.2. Questões de Investigação

A **questão de investigação 1**, pretendeu explorar possíveis relações entre crenças e atitudes face à Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular e as práticas pedagógicas para cumprir esse objectivo. De acordo com a concepção de Jordan, et al. (2009), esperava-se encontrar correlações entre a Escala Crenças e Atitudes Inclusivas e a Escala Práticas Pedagógicas sobre a Educação Inclusiva, bem como valores médios equivalentes. Na ausência de correlações significativas entre ambas, a análise dos valores médios obtidos em cada escala e as diferenças encontradas

verificaram-se díspares e significativas entre si, sugerindo que os professores são capazes de mobilizar práticas pedagógicas que são apoiantes da Inclusão, no entanto, as crenças que possuem não correspondem a essa realidade. Na exploração mais profunda entre da relação entre as escalas apresentadas, foi possível obter correlações significativas entre as subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo e Adaptações Curriculares em Sala de Aula e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo. Estes resultados indicam que as crenças e atitudes sobre a Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular estão positivamente relacionados com o conjunto de sentimentos de auto-eficácia e de confiança nas próprias competências de ensino em contextos inclusivos. As apreciações sobre as adaptações curriculares na resposta à diversidade surgem, igualmente, associadas a sentimentos de auto-eficácia e confiança nas próprias competências. Os dados aqui obtidos parecem ir de encontro ao estudo de Romi e Leyser (2007) que aponta para a intervenção da auto-eficácia na gestão da sala de aula e na própria percepção das competências de ensino. Destes resultados emergem a importância da auto-eficácia como uma “força” motiva os professores para o desenvolvimento de respostas eficazes a desafios educativos e, conseqüentemente, para a promoção da Inclusão (Weiner, 2003).

Um dos resultados que parece contribuir para a compreensão do modo como os professores têm vivenciado as mudanças relativas à Educação Inclusiva, são os valores médios obtidos nas subescalas Inclusão em Sala de Aula Regular e Percepção da Eficácia enquanto Professor Inclusivo. Os professores deste estudo, não só apresentaram crenças e atitudes pouco favoráveis à Inclusão, como possuem sentimentos de auto-eficácia e de confiança nas próprias capacidades igualmente baixos para ensinar em salas de aula inclusivas.

Esta situação parece anunciar que os professores, apesar de mencionarem esforços na busca de práticas mais inclusivas (resultados médios elevados na Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas), não parecem possuir ferramentas que os ajudem a encontrar soluções verdadeiramente adequadas no ensino de todos os alunos.

Concomitante com esta análise, as **questões de investigação 2 e 3**, revelaram que os professores foram pouco criativos na resolução dos dilemas reais. Esta tarefa exige a aplicação directa e objectiva de práticas e estratégias pedagógicas que se mostrem eficazes na solução de problemas, no entanto, essas práticas foram pouco adequadas, flexíveis e originais e, conseqüentemente, pouco construtivas da Inclusão. Embora não

tenha sido possível verificar se os professores mais criativos seriam os mais inclusivos, tanto ao nível das práticas pedagógicas, como ao nível das crenças e atitudes que possuem, as diferenças entre a resolução de problemas e as crenças, atitudes e práticas pedagógicas foram significativas. Deste panorama pode emergir a hipótese de que a criatividade, sendo o resultado das interações entre o indivíduo e o contexto sociocultural no qual age (Csikszentmihalyi, 1988), associada à mobilização de práticas de ensino inclusivas, parece constituir um indicador do modo como os professores se têm adaptado ao contexto escolar e educativo no qual estão inseridos.

De uma forma geral, os resultados médios obtidos em ambas as Escalas e na Resolução de Dilemas podem evidenciar que *i*) os professores consideram o ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular uma realidade difícil de acontecer, podendo, possivelmente, existir sentimentos de responsabilidade reduzidos pelo processo de ensino-aprendizagem destes alunos; existindo um conjunto de preocupações, dúvidas e inseguranças no que respeita à percepção das próprias competências para o ensino em ambientes inclusivos; *ii*) os professores podem possuir dificuldades na mobilização de práticas e recursos para ultrapassar os desafios inerentes ao ensino de grupos heterogéneos; *iii*) os resultados ao nível das práticas parecem destacar uma carência de oportunidades de reflexão e avaliação das próprias práticas pedagógicas. Ora, parece coexistir, não só uma lacuna entre aquilo que os professores acreditam e as práticas que constroem e que consideram como inclusivas, mas também entre o que acreditam e o modo como aplicam um conjunto de práticas “antigas” à luz de um conjunto de “novas” situações.

Estes dados aparentemente divergentes, parecem convergir para a existência de um desfasamento entre crenças e atitudes inclusivas e práticas desenvolvidas pelos professores (Watkins, 2007), entre as práticas recomendadas pela literatura e práticas realizadas (Soodak et al., 2002).

A **questão de investigação 4** permitiu verificar que os factores demográficos, como os anos de docência e os ciclos de escolaridade leccionados pelos professores não são factores determinantes das crenças e atitudes e das práticas pedagógicas face à Inclusão (e.g., McGhie-Richmond et al., 2007; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2008).

O estudo de Jordan e colegas (2009) enfatiza o papel das *crenças epistemológicas* nas práticas dos professores, como linhas que orientam a acção e as representações que possuem dessas mesmas práticas, das suas responsabilidades e da natureza das necessidades especiais de aprendizagem. No mesmo âmbito, a receptividade à Inclusão

está associada a sentimentos de auto-eficácia elevados no professor, a uso de práticas diferenciadas e à colaboração entre professores, mas também à percepção do tipo de deficiência, sendo maior para alunos com deficiência física, ao invés para alunos com deficiências cognitivas ou perturbações no comportamento (Soodak et al., 1998).

Talvez seja possível a existência de factores mais profundos na construção de crenças e atitudes perante a Educação Inclusiva e a Inclusão de alunos com deficiência mental em sala de aula regular, e na capacidade de mobilização de respostas aos desafios inclusivos na prática docente quotidiana. É possível afirmar que uma das questões-chave relacionadas com a educação inclusiva está na formação profissional de professores e no seu papel na construção de crenças e práticas mais inclusivas (e.g., Buell et al, 1999; Campbell et al., 2003). Neste sentido, Hatch, White e Capitelli (2005) destacaram a intervenção de quatro factores no desenvolvimento profissional de professores, como o conhecimento e as experiências prévias, a natureza das interacções professor-aluno e professor-professor, as representações que produzem sobre as práticas de ensino, o seu papel e sobre o modo como os alunos aprendem e o trabalho colaborativo que desenvolvem com outros professores e profissionais.

Sumariando as diferenças encontradas nestes resultados, é possível verificar a existência de discursos ambíguos e, provavelmente, característicos de um período de transição presente na classe dos professores (Mieto & Barbato, 2009). Este período de transição é concomitante com o ambiente político de transição em Portugal, já que foi apenas em 2008 que se decretou a missão inclusiva das escolas. Segundo a linha de pensamento de Ainscow, a acção dos professores é contextualizada pelas culturas das próprias escolas e estas, para se tornarem verdadeiramente inclusivas, precisam de prestar atenção à sua equipa profissional, valorizando-a e promovendo, em ambientes de motivação o que Soodak et al. (2002) definem de *empowerment* profissional, capaz de reforçar as atitudes de receptividade à inovação.

Em tom conclusivo, esta investigação possibilitou quatro grandes considerações. A primeira engloba a existência de um desfasamento entre as crenças, atitudes e práticas inclusivas defendidas pelos professores e a resolução prática e concreta de problemas de ensino. A segunda consideração revela, um conjunto de crenças e atitudes pouco inclusivas, um conjunto de práticas para a resolução de problemas pouco fundamentadas na reflexão e pouco apoiantes dos princípios inclusivos, existindo, igualmente, um conjunto de sentimentos de auto-eficácia e confiança nas próprias competências de ensino reduzidos para ambientes inclusivos. A terceira consideração, que poderá ter

implicações no entendimento do processo de mudança inerente à Educação Inclusiva, é a ausência de influências dos anos de experiência docente e dos ciclos de escolaridade leccionados na construção de crenças, atitudes e práticas inclusivas. Por fim, e como última consideração, a criatividade parece não ser um factor determinante na mobilização de práticas inclusivas, podendo haver um factor que se apresenta como mais intrínseco nos professores. Este factor parece ir de encontro às crenças e aos sistemas de crenças que os professores possuem, já que estas se apresentam como *mediadoras* de uma Inclusão eficaz (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2008).

4.4. Implicações futuras

A visão geral obtida com esta investigação permite salientar que deste estudo emerge o impacto que a formação profissional de professores poderá ter na formulação das crenças, atitudes e práticas que rumam à Inclusão. Estas crenças e atitudes baseiam-se na aceitação e celebração da diversidade, na consideração dos obstáculos como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo entre professores e alunos (e.g., Ainscow, 2000; Meijer, 2003), uma vez que a resolução de problemas só se torna eficaz se for acompanhada pela interacção e discussão de formas possíveis de resolução desse mesmo problema (Vygotsky, 1988). Weiner (2003) afirma que «uma das crenças mais importantes, relacionada com a mudança da sala de aula e do ambiente de aprendizagem, é a noção de que qualquer criança pode aprender» (p.12), estando implicitamente presente a aceitação do potencial educativo de todo e qualquer aluno e a expectativa de que os professores farão tudo o que puderem para que os seus alunos, independentemente das diferenças, possam aprender com qualidade.

Além da formação profissional de professores, a valorização profissional de professores (Ainscow et al., 1997), como agentes fundamentais da mudança e do sucesso educativo dos alunos e do sistema escolar, surge como uma necessidade de se construir um novo olhar sobre o papel, as responsabilidades e o poder das iniciativas destes profissionais.

A um nível mais prático, seria interessante proporcionar oportunidades que possam cruzar o que está patente na literatura e o que ocorre no contexto prático da vida escolar, através de estudos de caso ou de investigações-participantes possam dotar os seus intervenientes com práticas fundamentadas na teoria e sustentadas pelos problemas que emergem das práticas, das culturas e das políticas das escolas (Ainscow et al., 2004).

Weiner (2003) enfatizou o papel de *facilitadores inclusivos* no apoio à criação de ambientes mais inclusivos. Ainda neste sentido, levantam-se questões sobre o papel actual dos psicólogos da educação (Klassen, 2005) e as suas potencialidades no desenvolvimento sustentável da Inclusão.

Assim, é fundamental apostar na formação profissional dos professores e capacitar esta classe com formas mais eficazes, criativas e inovadoras de ensino, mas também é essencial que os próprios professores se sintam parte integrante e impulsionadora da mudança e da promoção da verdadeira Educação para Todos.

Referências Bibliográficas

- Agelides, P. (2005). The missing piece of the puzzle called 'provision of equal participation in teaching and learning'(?). *The International Journal of Special Education*, 20 (2), 32 – 35;
- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no *Simpósio Improving the Quality of Education for All*, Cardiff;
- Ainscow, M. (2007). Viragem inclusiva. In, Lima-Rodrigues, L. (coord.). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. (pp. 13-19) Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana;
- Ainscow, M; Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125 – 139;
- Ainscow, M; Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367 – 389;
- Booth, T. (2005). *Keeping future alive: putting inclusive values into education and society?* Comunicação apresentada em *North – South Dialogue Conference*, Delhi
Disponível em: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/theory_practice.shtml;
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: *Center for Studies on Inclusive Education*;
- Bruner, J.S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água;
- Bruner, J.S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70;
- Buell, M.J.; Hallam, R.; Gamel-McCormich, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher's perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143 – 156;

- Campbell, J.; Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369–379;
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de e para todos. In, Rodrigues, D. (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. (pp. 117-150) Porto: Porto Editora;
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: collaborative work contribution to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 333-346;
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In, Sternberg, R. J. (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press,;
- Demeris, H.; Childs, R.A & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 609-627;
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48 – 55;
- Farrell, P.; Dyson A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 131 – 145;
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2);
- Florian, L. (1998). Prática Inclusiva: o quê, porquê e como?. In, Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (Eds.) *Promover a educação inclusiva*. (pp. Lisboa: Instituto Piaget;
- Freire, S. & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 341 – 354;
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (s/d). *Estatísticas da Educação 2007/2008*. Disponível em: www.gepe.min-edu.pt/np4/estatísticas;

- Hacth, T.; White, M.E. & Capitelli, S. (2005). In, *Cambridge Journal of Education*, 35 (3),323 – 331;
- Jordan, A.; Shwartz, E. & McGhie-Richmond, D., (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. In, *Teaching and Teacher Education*, 25, 535 - 542;
- Kassar, M.C.M., (2000). Marcas da historia social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In, *Cadernos CEDES*, 20 (50), 41-54;
- Klassen, R. (2005). Inclusive Education: Teachers' Needs and School Psychologists' Roles. Comunicação apresentada em *Conference American Psychological Association 2005 Convention, Washington, DC*;
- Lima-Rodrigues, L.; Ferreira, A.M.; Trindade, A.R.; Rodrigues, D.; Colôa, J.; Nogueira, J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana;
- McGhie-Richmond, D.; Underwood, K. & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 27-52;
- Meijer, C. (Ed.) (2003). Educação inclusiva e práticas de sala de aula. Odense, Dinamarca: *European Agency for Development in Special Needs Education*;
- Mieto, G.S. & Barbato, S. (2009). Construção de significados sobre o processo de Inclusão de crianças com deficiência intelectual: pensando a formação do professor. Comunicação apresentada em *1st International Conference on Psychology and Education: Practices, Training and Research*, Covilhã;
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei nº. 3/2008 de 7 de Janeiro;
- Morais, M. F. (2005). A avaliação da criatividade: A opção pelos produtos criativos. *Recre@rte*, 4 (revista electrónica: www.iacat.com/Revista/recreate)
- Nevin, A.; Cohen, J.; Salazar, L. & Marshall, D. (2007). Student teacher perspectives on inclusive education. Comunicação apresentada em *Annual Meeting of the American Association of Colleges Teacher Education*, New York;

- ONU (1993). *Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Disponível em: <http://www.pcd.pt/apd/regenaun.php>;
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Pomar, C.; Grácio, L.; Candeias, A.; Santos, G.; Trindade, M.N.; Pires, H. & Chaleta, E. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: fundamentos para uma proposta de formação. Comunicação apresentada em *1st International Conference on Psychology and Education: Practices, Training and Research*, Covilhã;
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In, Rodrigues, D. (Org), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S.Paulo: Summus Editorial.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85 – 105;
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 481 – 493;
- Soodak, L.; Podell, D. & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480 – 497;
- Soodak, L.; Erwin, E.J.; Winton, P.; Turnbull, A.P.; Hanson, M.J. & Brault, M.L. (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (2), 91 – 102;
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre a educação para todos: Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*
(disponível em:
http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1192468471Declaracao_de_Jomtien.doc);
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris, França: UNESCO/ Ministério da Educação e Ciência (Espanha);

- UNESCO (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/ CONSED;
- UNESCO, (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação: um desafio & uma visão, documento conceptual*. Paris, França: Créagraphie;
- Vygotsky, L. (1988). *Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes;
- Watkins, A. (2007). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education;
- Weiner, H.M. (2003). Effective Inclusion: professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35 (6), 12-18;
- Wertheimer, A. (1997). Educação Inclusiva: um enquadramento da acção para a mudança: perspectivas nacionais e internacionais. Expression Printers Ltd, London: *Center for Studies on Inclusive Education*;
- Wolger, J. (1998). Gerir a mudança. In Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (Eds). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 117-130). Lisboa: Instituto Piaget;
- Zoniou-Sideri & Vlachou (2008). “Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education”. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 379 – 394;

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Principais diferenças entre as posições de professores favoráveis à Inclusão (+) e desfavoráveis (-), as suas práticas e as vivências dos alunos com surdez	13
Quadro 2.1 - Distribuição dos participantes pelos níveis de ensino	20
Quadro 3.1.1 - Análise em componentes principais da escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva antes e após a rotação ortogonal dos eixos	22
Quadro 3.1.2 – Análise dos índices de precisão das subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva	23
Quadro 3.1.3 - Matriz de correlação entre as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva	24
Quadro 3.1.4 - Análise em componentes principais antes e após a rotação ortogonal dos eixos	25
Quadro 3.1.5 – Análise dos índices de precisão das subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas	26
Quadro 2.1.6 - Matriz de correlações entre as subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas	27
Quadro 3.1.7 - Análise em componentes principais dos indicadores de criatividade do Dilema 1	28
Quadro 3.1.8 - Matriz de correlação entre os indicadores de criatividade do Dilema 1	29
Quadro 3.1.9 - Tabela de frequências da cotação global do Dilema 2	30
Quadro 3.1.10 – Matriz de correlações entre o Dilema 1 e o Dilema 2	30
Quadro 3.2.1 – Matriz de correlação entre a Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e a Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas	31
Quadro 3.2.2 - Matriz de correlação entre as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva e as subescalas da Escalda Práticas Pedagógicas Inclusiva	32
Quadro 3.2.3 – Comparação dos valores médios entre os Dilemas 1 e 2 e as subescalas da Escala Práticas Pedagógicas Inclusivas	34
Quadro 3.2.4 – Comparação dos valores médios entre os Dilemas 1 e 2 e as subescalas da Escala Crenças e Atitudes sobre a Educação Inclusiva	36

Anexo

Questionário – “Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”

O presente questionário, no âmbito da Tese de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e Orientação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tem como objectivo explorar as crenças e as práticas pedagógicas consideradas por si mais inclusivas.

Para que tal objectivo possa ser cumprido, agradecemos a sua sincera colaboração no preenchimento de todos os itens deste questionário.

É de realçar que todo o conteúdo aqui presente é totalmente confidencial e impassível de ser identificado por outros.

Gratas pela sua atenção.

Questionário

“Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Dados Pessoais

___ ___ ___
(3 últimos dígitos do B.I)

F

M

Idade:

Anos de Docência:

Ciclo e Ano escolar a que
ensina:

O presente questionário está contemplado com três secções distintas, “Bloco I – Crenças sobre a Educação Inclusiva”, “Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas” e “Bloco III – Resolução de Dilemas”.

Para o Bloco I e para o Bloco II do presente questionário, indique, numa escala de 1 a 5, o seu grau de concordância relativamente ao conjunto de afirmações que se seguem, sendo que:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não Discordo, nem Concordo	Concordo	Concordo Totalmente

Pedimos que o questionário seja preenchido sequencialmente.

Questionário

“Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Bloco I – Crenças e Atitudes sobre Educação Inclusiva

		1	2	3	4	5
1.	Considero que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, podem ser ensinados numa sala de aula regular.					
2.	Defendo que a Escola é de todos e para todos.					
3.	Todos os alunos possuem um potencial educativo, incluindo aqueles com deficiência mental.					
4.	Considero essencial que alunos com deficiência mental estejam inseridos em turmas do Ensino Especial.					
5.	Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas como um complemento educativo.					
6.	Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas fora da sala de aula regular.					
7.	É a Escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e dos jovens.					
8.	“A educação deveria ser flexível – refiro-me ao tipo de flexibilidade que permite ao professor inflectir o currículo de modo a ajustá-lo aos seus objectivos”.					
9.	Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.					
10.	Os alunos com deficiência mental devem ser acompanhados por professores de educação especial apenas se for extremamente necessário.					
11.	Considero essencial a colaboração de outros professores e técnicos para o apoio a alunos com maiores dificuldades, nomeadamente aqueles com deficiência					

	mental.					
12.	Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e as diferenças que possuem.					
13.	Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.					
14.	A inclusão de todas as crianças no ensino regular é fundamental para que cada um possa encontrar o seu valor participativo na sociedade.					
15.	A avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las.					
16.	As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.					
17.	As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um currículo diferente.					

Questionário

“Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Bloco II – Práticas Pedagógicas Inclusivas

		1	2	3	4	5
1.	Na minha sala de aula regular, dou valor ao potencial educativo de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental.					

2.	Tenho medo de não ter as competências necessárias para ensinar alunos com deficiência mental.					
3.	No planeamento das actividades de sala de aula, incluo a resolução de tarefas em díades ou em pequeno grupo.					
4.	Habitualmente, e fora dos concelhos de turma, partilho com outros professores as minhas preocupações e dúvidas sobre os alunos, incluindo daqueles com deficiência mental.					
5.	Na construção dos meus planos de aula, incluo a utilização de materiais pedagógicos de natureza diversa para adequar o ensino a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, em sala de aula regular.					
6.	É comum partilhar com outros técnicos (e.g., psicólogo) as minhas dificuldades no ensino dos meus alunos, incluindo daqueles com deficiência mental.					
7.	Realizo adequações na organização da sala de aula para que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, participem activamente nas actividades.					
8.	É comum partilhar com outros professores as minhas práticas pedagógicas que são mais eficazes no ensino dos meus alunos, incluindo daqueles com deficiência mental.					
9.	Sinto-me desconfortável com a presença de alunos com deficiência mental na minha sala de aula regular.					
10.	Promovo a autonomia e a igualdade de participação a todos os meus alunos, incluindo aqueles com deficiência mental, em sala de aula regular.					
11.	Adapto-me aos diferentes estilos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, incluindo os alunos com deficiência mental.					
12.	Acredito nas minhas competências (como a criatividade) para desenvolver estratégias e aplicar práticas pedagógicas mais eficazes na educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência mental.					
13.	Sou flexível nos planos de aula que habitualmente construo.					

Questionário

“Crenças, Atitudes e Práticas Pedagógicas Inclusivas”

Bloco III – Resolução de Dilemas

Este Bloco é constituído por dois dilemas.

De acordo com a sua opinião, tente resolver as questões que são apresentadas, lembrando-se que não existem respostas certas ou erradas.

Dilema I

O António é um aluno de 14 anos sinalizado com deficiência mental. Frequenta o 6º ano de escolaridade em regime regular.

A Professora de Ciências partilhou consigo que já não consegue ensinar mais nada ao António, já não tem imaginação e não tem formação suficiente – o António não consegue tirar notas positivas. A lista apresentada é o conjunto de actividades que a Professora realizou para o António aprender a constituição do Sistema Digestivo Humano.

Com base nesta informação, que conselho daria à colega para conseguir ultrapassar as dificuldades partilhadas?

→ Recorte dos diferentes órgãos do Sistema Digestivo Humano e a respectiva colagem num esquema do corpo humano;

→ Correspondência entre o nome e o respectivo órgão através de setas;

Dilema II

A Teresa é uma aluna de 17 anos. Actualmente frequenta o 7º ano de escolaridade e, depois de ter sofrido um acidente muito grave por inalação de monóxido de carbono, ficou com um deficit cognitivo relativamente acentuado.

A Teresa adora viajar e falar inglês.

Imagine que é o Professor(a) de Geografia desta aluna. Que estratégias desenvolveria para ensinar à Teresa as capitais da Europa?

Fim

Obrigado