

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



ATITUDES E INTENÇÕES DE INCLUSÃO: UM ESTUDO
COM PROFESSORES

Carla Maria da Costa Inocêncio

MESTRADO EM PSICOLOGIA DE EDUCAÇÃO
E ACONSELHAMENTO

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



ATITUDES E INTENÇÕES DE INCLUSÃO: UM ESTUDO
COM PROFESSORES

Carla Maria da Costa Inocêncio

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA DE EDUCAÇÃO
E ACONSELHAMENTO

2022

Quando a educação inclusiva é plenamente abraçada, abandonamos a ideia de que as crianças têm de se tornar 'normais' a fim de contribuírem para o mundo. Começamos a olhar para além das formas típicas de nos tornarmos membros valiosos da comunidade, e ao fazê-lo, começamos a realizar o objetivo realizável de proporcionar a todas as crianças um autêntico sentido de pertença".

-Norman Kunc.

Agradecimento

À minha orientadora de dissertação, a professora doutora Maria Odília Teixeira que, com o seu conhecimento e experiência, me guiou atentamente e ajudou na compleção deste caminho. Obrigada pelo seu carinho, atenção e dedicação, por me orientar, transmitindo sempre o seu conhecimento com precisão.

À doutoranda Márcia, por todo o contributo e ajuda prestada no desenvolvimento desta investigação, muito obrigada!

A todos os professores, que participaram neste projeto, numa aprendizagem conjunta, continua e de reconhecimento, do papel que cada um representa nas escolas.

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram, de uma maneira ou de outra, a completar este caminho e a ultrapassar todos os obstáculos.

À minha família, pelo apoio e orgulho transmitido ao longo deste percurso tão árduo.

A todas as minhas amigas, pelas amizade incondicional e troca de conhecimento, que tão importantes foram.

Resumo

Numa preocupação de escola inclusiva, esta investigação analisa atitudes e intenções de inclusão, numa amostra de professores ($N=116$) que lecionam diferentes anos de escolaridade em escolas públicas e privadas, distribuídas por diferentes zonas geográficas. Os participantes responderam à Escala de Atitudes de Inclusão (EAI), à Escala de Intenções de Inclusão (EII) e a um questionário de dados pessoais e profissionais, relacionados com o tema da inclusão. Nos resultados, verificou-se que os professores apresentaram atitudes e intenções moderadamente favoráveis à inclusão. Salientam-se também os dados sobre as diferenças de médias, em função das variáveis de formação e experiência. Os professores de ensino especial apresentaram atitudes e intenções mais positivas do que os professores da sala de aula regular. A mesma tendência é observada para as variáveis ‘formação em inclusão’ e ‘experiência com alunos com necessidades educativas especiais’. O conjunto dos resultados tem implicações na intervenção em educação, tanto ao nível da consultoria com os decisores políticos e locais, como com os educadores, designadamente os professores, e mesmo com os próprios alunos.

Palavras-Chave: Atitudes, Intenções, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva.

Abstract

In a concern for inclusive schools, this study examines attitudes and intentions towards inclusion, in a sample of teachers (N=116), teaching in different levels of academic grades, in public and private schools, spread across different geographical areas. The participants answered the Attitudes to Inclusion Scale (AIS), the Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS), and a questionnaire of personal and professional data, related to the theme of inclusion. The results indicated that the teachers presented attitudes and intentions moderately favorable to inclusion. The data on the mean differences were also highlighted on the variables of formation and experience. The teachers involved in special education showed more positive attitudes and intentions than regular classroom teachers. The same predisposition is observed for the variables 'formation in inclusion' and 'experience with students with special educational needs'. Subsequently, the results have implications for intervention in education, both at the level of consultation with policy makers and local authorities as well as with educators, namely with teachers, and even with the learners themselves.

Key Words: Attitudes, Intentions, Inclusion, Special Educational Needs, Inclusive School.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1.1. Educação Inclusiva.....	5
1.2. Legislação Portuguesa.....	8
1.3. Papel da Psicologia da Educação na Escola Inclusiva.....	11
1.3.1. Serviços de Psicologia e Orientação.....	13
1.4. Papel dos Professores na Educação Inclusiva	14
1.4.1. Formação e experiência.....	15
1.5. Teoria do Comportamento Planeado (TCP).....	18
1.5.1. Atitudes de Inclusão.....	19
1.5.2. Intenções de Inclusão.....	20
1.6. Objetivos e Hipóteses	21
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	23
2.1. Amostra.....	23
2.2. Instrumentos.....	24
2.3. Procedimentos.....	26
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE RESULTADOS.....	27
3.1 - Análises descritivas dos itens.....	27
3.2. Análise fatorial exploratória.....	28
3.3. Precisão.....	31
3.4. Distribuição dos resultados nas escalas.....	31
3.5. Correlação entre atitudes e intenções de inclusão.....	31
3.6. Diferenças entre médias.....	31
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO.....	34
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
5.1. Limitações do estudo.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

Índice de abreviaturas

NEE= Necessidades Educativas Especiais

SPO= Serviços de Psicologia e Orientação

TCP= Teoria do Comportamento Planeado

EAI= Escala de Atitudes de Inclusão

EII= Escala de Intenções de Inclusão

SPSS= Statistical Package for Social Science

ITICS= Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale

AIS= Attitudes to Inclusion Scale

INTRODUÇÃO

O tema da minha dissertação de mestrado, em Psicologia da Educação e Aconselhamento, decorre da minha experiência profissional, ao longo dos anos de docência, em que trabalhei com alunos com necessidades educativas especiais. Surgiu assim a necessidade de analisar vários fatores sobre a escola inclusiva, nomeadamente, as dimensões das atitudes e intenções dos docentes em ensinar em salas de aula inclusivas. Estas dimensões são críticas porque contribuem para o sucesso das práticas educativas que incluam todos os alunos. Nas últimas décadas, a importância de educação inclusiva dominou o desenvolvimento dos currículos, e as preocupações dos sistemas educativos de muitos países no mundo. Todo este processo decorreu em simultâneo com ações governativas para legislar a educação inclusiva, designadamente em Portugal. Assim, a inclusão tem-se tornado prioridade dos sistemas educativos, na perspetiva de atender às necessidades de todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social. É preocupação que todos os alunos encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de formação facilitadora da sua plena inclusão social. A educação inclusiva é definida como um processo de abordar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do aumento da participação na aprendizagem de todas as culturas e comunidades.

A educação inclusiva tem sido também, desde o início, um tema relevante para o desenvolvimento social, em diferentes países e continentes. O futuro de qualquer nação depende da forma como a geração mais jovem é cuidada e vivencia igualdade de oportunidades, independentemente de características demográficas, sociais, políticas, físicas e psicológicas. Neste contexto, o sistema educativo tem a responsabilidade de proporcionar uma educação que inclua todos os alunos, com diversidade social, educativa, socioeconómica e cultural. As práticas educativas devem respeitar a diferença

de cada ser humano na sua individualidade, provisionar uma melhor qualidade de educação para todos, e concorrer na mudança de atitudes discriminatórias. A educação inclusiva tem que necessariamente perspetivar o futuro com otimismo e esperança.

Neste sentido, a característica fundamental da educação inclusiva é que as escolas se tornem um lugar de pertença, aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças culturais, género, língua, capacidade, estatuto social e etnia.

Contudo, a construção de uma escola inclusiva depende dos vários fatores, por exemplo, das características do próprio sistema educativo, do suporte social, do papel dos professores na implementação da educação inclusiva na sala de aula regulares, e da necessidade de formação pedagógica em educação especial, entre outros. Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) têm também um papel predominante na implementação da escola inclusiva, quer direta, quer indiretamente.

Neste processo, que inclui múltiplas variáveis políticas, sociais, demográficas e pedagógicas, a responsabilidade dos professores é considerada um dos fatores críticos do sucesso da educação inclusiva. Os professores são vistos como mediadores entre o aluno e o conhecimento, e mesmo entre o aluno e a realidade social e familiar.

Por um lado, os professores podem escolher estratégias pedagógicas que possibilitem promover o potencial humano dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estas estratégias podem quebrar barreiras e dificuldades, com que estes alunos se confrontam no seu quotidiano social. Por outro lado, numa sala de aula regular, as atitudes e intenções dos professores desempenham um papel fundamental no êxito da inclusão dos alunos com NEE. As atitudes e intenções dos professores são determinantes na implementação da educação inclusiva. A atitude, na sua definição, leva a pessoa a comportar-se de uma determinada forma, sendo previsível que o comportamento é estável

ao longo do tempo. A intenção refere-se à vontade de alguém de implementar uma determinada ação, e é considerada um fator crítico da ação humana.

Na mesma linha, as atitudes e intenções são explicadas mais detalhadamente na Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Ajzen, 1991), que enfatiza aspetos relacionados com as crenças dos professores, sobre a importância percebida da educação inclusiva e o seu grau de confiança em relação às suas capacidades na implementação de práticas inclusivas.

Neste contexto de preocupações associadas à inclusão, o objetivo deste estudo é analisar as atitudes e intenções dos professores, utilizando as Escala de Atitudes de Inclusão (EAI) e de Intenção de Inclusão (EII), desenvolvidas por Sharma e Jacobs (2016). Os resultados destas escalas sobre o domínio da inclusão serão analisados de acordo com a formação em ensino especial e inclusão, experiência profissional e tempo de serviço.

Este trabalho é organizado em três partes. O primeiro capítulo é dedicado à revisão da literatura, que inclui o conceito de educação inclusiva, considerando que o conceito de inclusão não é atribuído aos alunos com dificuldades específicas, mas a todos os alunos que em algum momento da vida escolar podem ter necessidades especiais. No domínio da inclusão, as diferenças não são vistas como uma problemática, mas como uma diversidade. É ainda apresentada a legislação portuguesa sobre inclusão, de que se destaca o Decreto-Lei nº 54/118 sobre a educação inclusiva (Ministério da Educação, 2018). Neste capítulo, são analisados ainda os pontos sobre o Papel da Psicologia da Educação, dos professores e dos SPO's na Escola Inclusiva, bem como a Teoria do Comportamento Planeado, que fundamenta as atitudes e intenções de inclusão. Este capítulo termina com uma síntese de onde decorrem os objetivos e as hipóteses de investigação.

O segundo capítulo centra-se na metodologia. É feita a descrição da amostra e dos instrumentos usados. São ainda descritos os procedimentos éticos e deontológicos da recolha dos dados, e de análise estatística usada.

O terceiro capítulo trata da análise dos resultados. Apresenta-se a análise descritiva dos itens, seguida de análise exploratória dos dados em componentes principais. Ao nível das escalas apresenta-se a estatística descritiva e inferencial dos dados. Por último, no quarto capítulo é apresentada a discussão dos resultados. A conclusão remete para as implicações dos resultados, e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação Inclusiva

O conceito de educação inclusiva surge de duas palavras-chaves: Educação e Inclusão. Por isso, para compreender o que significa a educação inclusiva implica entender estes dois conceitos básicos.

A ideia da educação e do que ela envolve é de extrema importância na concepção de um sistema de educação e respetiva implementação em cada país. A educação é um processo de facilitar a aquisição do conhecimento, valores, crenças e hábitos. Em geral, representa as iniciativas e esforços com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades do ser humano (Bianchi et al., 2016). É um processo contínuo de desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo. Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) preconiza que a educação é dirigida ao desenvolvimento integral do aluno.

Na perspetiva psicológica, a educação abrange o desenvolvimento mental, intelectual, físico, social, emocional e vocacional. Todos estas componentes do desenvolvimento se integram para formar a identidade do estudante (Anita et al., 2008). A abordagem psicológica procura identificar as fontes que originam as diferenças individuais na aprendizagem, e simultaneamente analisar as condições do meio educativo com efeito nesses fatores, que convergem para o desenvolvimento do aluno. A clarificação destes fatores tem impacto na organização da sala de aula culturalmente inclusiva, que torna a aprendizagem acessível a todos (Anita et al., 2008).

Neste sentido, a educação é um direito fundamental que promove o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Em sintonia com a Lei de Bases do

Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (artigo 2).

A inclusão é um conceito que pode ter diferentes significados em diferentes contextos, por exemplo ao nível de cultura, raça, religião, socioeconómico e género. No entanto, no âmago do conceito inclusão está a preocupação de equidade social, independentemente dos contextos de aplicação. Este é um dos elementos que melhor traduz a natureza da democracia. A escola inclusiva não é uma instituição para acolher pessoas com necessidade educativas especiais, mas acima de tudo é um local privilegiado para viver a democracia, em plena igualdade de oportunidades.

Numa forma mais específica para os sistemas escolares, a inclusão pode ser entendida como um processo que acolhe todos os alunos, independentemente dos contextos, deficiência ou outras características pessoais (Malinen et al., 2012). A educação inclusiva representa a convergência de várias correntes de pensamento, nomeadamente social, política e educacional. Surgiu de exigências de maior justiça social, apelos a direitos civis, proibição de discriminação na legislação, investigação educacional e das vozes dos utilizadores de serviços especiais de educação (Kinsella & Senior, 2008). A inclusão, no contexto de educação, aponta para a diversidade de todos os alunos. Este tema educativo tem como finalidade eliminar as barreiras de aprendizagem e favorecer uma escola mais inclusiva para todos, proporcionando a participação em ambientes de aprendizagem diversos e heterogéneos (Sharma & Jacobs, 2016).

A inclusão significa que os alunos com necessidades educativas especiais são incluídos em salas de aula regulares, ao lado dos seus pares, sendo necessário apoio aos alunos e aos professores (Sharma & Jacobs, 2016). A inclusão considera o respeito e

valorização das diferenças das pessoas, permitindo que estas tenham a acesso à educação como direito.

Numa perspectiva ético-social centrada em valores (UNESCO, 1994), a inclusão implica também uma reestruturação do sistema educativo onde as escolas podem acomodar todas as crianças independentemente da deficiência. Deste modo, a escola assegura que todos os alunos pertençam à comunidade educativa e social. O termo inclusão passou a assumir um significado mais amplo ao associar-se ao recente desenvolvimento do conceito de inclusão social, como valor social e político. Neste sentido, é comparável à igualdade como um valor social em relação a todos os aspetos de desvantagem social, opressão e discriminação (Avramidis & Norwich, 2002; Malinen et al., 2012). Segundo a UNESCO, a educação inclusiva é vista como "um processo de abordar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através do aumento da participação na aprendizagem, culturas e comunidades, e da redução da exclusão da educação e da educação interna" (EENET, 2010). Todo o sistema educativo deve facilitar ambientes de aprendizagem onde professores e alunos integrem e acolham os desafios e os benefícios da diversidade, de que resulta um meio inclusivo com sentimentos de pertença, segurança e oportunidades de participação (EENET, 2010). No contexto dos alunos com necessidades educativas especiais, isso implica fazer adaptações adequadas para assegurar que os alunos podem aceder e participar na experiência escolar no seu contexto mais abrangente (Kinsella & Senior, 2008).

A educação inclusiva é importante para promover uma educação de melhor qualidade para todas as crianças e mudar as atitudes discriminatórias. Tendo em conta a sua importância e relevância para o desenvolvimento justo e holístico da sociedade, houve tentativas, por vários países em todo o mundo, para promover e encorajar a educação inclusiva nos seus sistemas educativos.

O direito à educação é fundamental, porque garante o conhecimento e obtenção de outros direitos, como o direito ao acesso à informação, à saúde, ao meio ambiente saudável, a condições adequadas de trabalho e ao bem-estar geral (Opoku et al., 2021). Este argumento baseia-se principalmente em dois fundamentos. Em primeiro lugar, o direito à educação proporciona a oportunidade de desenvolvimento de competências sociais, assegurar meios de sustentabilidade e ter uma vida plena. Em segundo lugar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece a educação como um direito para todas as pessoas (Lee, 2013).

Por isso, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos estabelece uma visão global através da universalização ao acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos, como meio de promover a equidade. Isto indica tomar iniciativa na identificação dos obstáculos que limitam o acesso às oportunidades educativas e na identificação dos recursos indispensáveis para superar esses obstáculos (Opoku et al., 2021). Em vários países, tem havido uma forte defesa a favor da implementação de educação inclusiva que foi reconhecida como uma importante iniciativa destinada a promover a educação para todas as pessoas (UNESCO 1994).

1.2. Legislação Portuguesa

De acordo com as diretrizes da UNESCO (2009), em Portugal, o compromisso com a educação inclusiva foi aprovada pela Assembleia da República (nº 56/2009, de 30 de julho), e retificada pelo decreto de presidente de República e reafirmada na declaração de Lisboa sobre equidade educativa (Ministério da Educação, 2018).

De acordo com o programa do XXI Governo Constitucional, a prioridade da ação governativa é dirigida para as condições que criam uma escola inclusiva. Esta prioridade

política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades (Ministério da Educação, 2018).

Neste sentido, no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. E de acordo com este pressuposto, o decreto-Lei nº 54/2018 tem como eixo principal a orientação de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos. Desta forma, é responsabilidade de cada escola encontrar estratégias para lidar com as diferenças e adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno (Ministério da Educação, 2018).

O Decreto-Lei nº 54/2018 legisla a educação inclusiva do sistema educativo, implicando estratégias de diferenciação pedagógica, para todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de perturbação de aprendizagem. É um diploma que procura promover uma visão mais holística da escola e do processo ensino aprendizagem. Assim, a escola é vista em toda a sua multiplicidade e interação das suas dimensões (Ministério da Educação, 2018). Este documento alerta para o facto de qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso escolar, poder necessitar de medidas de apoio de suporte à aprendizagem. Isto implica ter em conta o perfil de aprendizagem do aluno, para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo do sistema educativo. Assim, as medidas propostas dividem-se em universais, seletivas e adicionais, sempre enquadradas numa abordagem multinível (Ministério da Educação, 2018).

As medidas universais privilegiam as respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria nas aprendizagens (Ministério da Educação, 2018).

Relativamente às medidas seletivas as respostas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação das medidas universais

e que necessitam a elaboração de um Relatório Técnico Pedagógico, quando esta medida é mobilizada (Ministério da Educação, 2018).

Por fim, as medidas adicionais visam abranger as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, da interação, da cognição ou aprendizagens que requerem recurso a técnicos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Estas só devem ser mobilizadas após a sua fundamentação no relatório técnico pedagógico e em situações em que as medidas universais e seletivas sejam insuficientes para o sucesso dos alunos (Ministério da Educação, 2018).

A mobilização destas medidas é decidida ao longo do percurso escolar e em função das necessidades educativas do aluno, e as medidas de diferentes níveis podem ser aplicadas em simultâneo. A definição das respetivas medidas é feita com base em evidências que decorrem da monitorização, da avaliação e da eficácia das medidas de resposta educativa, tendo em consideração os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem e progresso do aluno, nomeadamente fatores do contexto escolar e familiar e individuais. No que se refere às medidas seletivas e adicionais, estas são determinadas pela equipa multidisciplinar, pelos pais e por outros profissionais que intervêm diretamente com o aluno.

Para garantir que a lei supramencionada seja implantada, é crucial que as instituições educativas tenham consciência das mudanças a operar. Os professores desempenham um papel importante neste processo de educação inclusiva porque são vistos como agentes-chave na transformação da educação inclusiva em prática nas salas de aula.

Este regime jurídico da Educação Inclusiva, articula-se com outros normativos legais como o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho), a Flexibilidade Curricular e a Autonomia

(publicada pelo Decreto-lei n. °55/2018, de 6 de julho) e as Aprendizagens Essenciais (homologado pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho). O presente diploma identifica as medidas de suporte à inclusão e à aprendizagem, as áreas curriculares específicas e os recursos específicos que podem ser mobilizados para responder às diferentes necessidades educativas dos alunos durante todo o seu percurso escolar e nas várias ofertas ao nível da educação e de formação.

1.3. Papel da Psicologia da Educação na Escola Inclusiva

A Psicologia da Educação contribui para a prática educativa, sobretudo através do desenvolvimento de estratégias direcionadas para as finalidades da educação. Isso permite ao psicólogo incluir aspetos relevantes do funcionamento humano com implicações no desenvolvimento, no bem-estar e na aprendizagem (Martinez, 2001).

A relevância da psicologia educacional no âmbito de democratização da escola e da defesa dos direitos humanos afirma a dimensão plural e multidisciplinar do sistema educativo. Isso implica convergência de objetivos e conhecimentos dos professores, dos técnicos, dos alunos, dos pais, da comunidade e dos outros profissionais envolvidos na ação educativa.

Apesar das oposições e críticas ao longo da história da relação entre psicologia e educação, é importante persistir nos contributos das ciências psicológicas para aperfeiçoar a prática educativa. Nesta linha, o papel do psicólogo educacional não se restringe aos aspetos psicológicos, mas engloba aspetos de realidade educacional e social (Dazzani, 2010).

Neste âmbito, a intervenção dos psicólogos da educação assume um carácter sistemático e de garantia de um contínuo de respostas à diversidade de necessidades de todos, bem como prever, sempre que possível, uma abordagem que permita apoiar o

desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem, ao longo do ciclo da vida (OPP, 2019).

O papel do psicólogo é o da prevenção e o da promoção da saúde e do bem-estar, desenvolvendo atividades que ajudem os alunos a obterem sucesso nas suas atividades de vida (Dazzani, 2010). Neste sentido, a prevenção é também equacionar situações de risco, de fracasso escolar e de outros fatores que possam ameaçar a saúde mental e o sucesso escolar. Por isso, o psicólogo deve estar preparado para integrar equipas, comissões e grupos de trabalho multidisciplinares, com o objetivo de colaborar no desenvolvimento da criança, da família, da escola e da comunidade (Dazzani, 2010).

Na mesma linha, o trabalho do psicólogo educacional deve ainda considerar o aluno inserido no sistema social que implica uma atenção às influências sistémicas, e ter em conta que os problemas têm um contexto institucional e social onde a criança vive e não são problema exclusivo da própria criança (Dazzani, 2010).

A compreensão deste processo pressupõe uma avaliação holística e não somente das variáveis diretamente ligadas ao aluno (Dazzani, 2010). Os conflitos que ocorrem, em ambiente escolar devem ser interpretados de acordo com as diferenças, e devem ser exploradas para o aluno expressar as suas expectativas e interesses.

Por último, a meta do papel do psicólogo deve ser dirigida à comunidade escolar, quer nas relações interpessoais, quer nas exigências sociais e expectativas do estudante e dos outros atores educacionais (Dazzani, 2010).

Assim a educação inclusiva é um tema pertinente, e o papel do psicólogo escolar é considerado a partir de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência para buscar ações que resultem em saúde, qualidade de vida e cidadania (Larissa & Grecco, 2019).

Para os psicólogos, promover a educação inclusiva é também planejar ações de formação, que envolvam outros profissionais em novos domínios de compreensão e de vivência da inclusão no âmbito escolar (Larrissa & Grecco, 2019). Tal fundamentação é indicativa da urgência de investimento na criação de condições que possibilitem aos professores tomarem decisões mais informadas sobre as suas possibilidades de ação. Nessa perspectiva, a psicologia educacional vem contribuir no desenvolvimento da educação inclusiva, e proporcionar as ferramentas de transformação da dinâmica institucional (Larrissa & Grecco, 2019).

1.3.1. Serviços de Psicologia e Orientação

Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio estabelece as atribuições e competências dos Serviços de Psicologia e Orientação-SPO, constituindo o seu papel no acompanhamento do aluno ao longo do percurso escolar, nos domínios das relações interpessoais, psicopedagógico e da orientação escolar e profissional. Assim, neste âmbito está em foco o desenvolvimento pessoal do aluno, bem como a construção do seu próprio projeto de vida e o sucesso na aprendizagem.

Este Decreto-Lei salienta a necessidade de implementar serviços de apoio psicológico e orientação escolar e define, no art.º 8, como elementos da equipa técnica psicólogos, especialistas de apoio educativo, conselheiros de orientação e técnicos de Serviço Social (Mendes, 2017).

O SPO inclui-se no conjunto de recursos educativos com possibilidades de concretização dos desafios, no que respeita à melhoria do sucesso educativo, à redução do abandono escolar precoce, à atratividade do ensino profissional e à melhoria do ajustamento entre as competências dos jovens e as necessidades do mercado de trabalho (Mendes, 2017).

Neste sentido, o SPO deve contribuir na implementação de uma escola inclusiva e de qualidade, onde todos e cada um dos alunos encontre respostas para a realização máxima do seu potencial, utilizando medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e dando respostas à diversidade de necessidades de todos os alunos.

O insucesso, o abandono e a indisciplina são questões centrais no sistema educativo português, em que os Serviços de Psicologia e Orientação são parceiros ativos no encontrar de estratégias e soluções.

1.4. Papel dos Professores na Educação Inclusiva

A inclusão requer que os professores aceitem a responsabilidade pela criação de escolas em que todas as crianças possam aprender e possuir o sentimento de pertença. Nas tarefas educativas, os professores são cruciais devido ao papel principal que desempenham na promoção, participação, realização, bem como na redução dos obstáculos, particularmente nas crianças com dificuldades na aprendizagem (Jaiswal, 2021). Em geral, quem interage diretamente com os alunos são os professores.

Foi realizado uma investigação com 423 professores das escolas particulares e públicas do Brasil, para explorar as dinâmicas de escola inclusiva, identificar as dificuldades dos professores, e as possíveis soluções (Capellini & Rodrigues, 2009). De acordo com os autores, a escola inclusiva centra-se na construção de um sistema que garanta a permanência e o desenvolvimento de cada aluno. Resumindo, o trabalho, desenvolvido por Capellini e Rodrigues (2009) aponta as crenças dos professores sobre inclusão como responsáveis pelo processo do envolvimento dos alunos com NEE. Adicionalmente, as dificuldades apontadas por professores referem-se às características dos alunos e do seu ambiente de origem, que não oferecem possibilidade de desenvolvimento. Considerando isso, cabe ao professor oferecer cursos e programas que

não só informam, mas que possibilitam a reflexão e a troca de experiências de práticas de avaliação e intervenção que favorecem o sucesso da criança com NEE no sistema educativo (Capellini & Rodrigues, 2009).

Neste sentido, para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, é importante que o professor considere as diferenças existentes entre os alunos como uma oportunidade, capaz de enriquecer as atividades educativas. Por outro lado, as dificuldades evidenciadas pelo aluno podem contribuir para o avanço das práticas do ensino, uma vez que aprender consiste em dar um sentido próprio às experiências (Capellini & Rodrigues, 2009). É o aluno que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem. Isso quer dizer que a interação social possibilita à criança as experiências que contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento educacional (Capellini & Rodrigues, 2009).

Deste modo, o papel do professor não é apenas ensinar, mas também proporcionar aprendizagens sociais e mesmo de autocuidado. O professor deve preparar estratégias e recursos de acordo com as necessidades das crianças com NEE, formação na utilização e manutenção de materiais auxiliares (Angelides et al., 2006; Jaiswal, 2021). Subsequentemente, alguns cuidados necessitam de uma atenção, no processo de ensino da criança com NEE. Por exemplo, dividir a tarefa em passos menores; eliminar algumas etapas da atividade; copiar enunciados; se a criança tem dificuldade em escrever, fornecer um acompanhamento mais individualizado (Capellini & Rodrigues, 2009).

1.4.1. Formação e experiência

A necessidade de formação dos professores, enquanto elemento essencial do sistema educativo é apontada como um fator de particular relevância, nomeadamente numa perspetiva de mudança de atitudes promotoras de processos educativos inovadores. A formação inicial desempenha um papel importante na educação inclusiva, porque não

só determina as expectativas do professor, mas também a oferta de oportunidades para desenvolvimento dos alunos com NEE (Capellini & Rodrigues, 2009). A trajetória profissional dos professores deve ser acompanhada por formação contínua, que apoie os docentes nas adaptações exigidas pelas transformações políticas e sociais.

A educação inclusiva é um desafio e exige que os professores estejam preparados para ensinar todos estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem (Song et al., 2019). A investigação feita por Sharma & Nuttal (2016) mostrou que houve uma melhoria significativa no nível de confiança dos educadores para ensinar em salas de aula inclusivas, pós um curso de formação. Os professores que tinham sido formados para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem expressaram atitudes e reações emocionais mais favoráveis aos estudantes com NEE e à sua integração, do que aqueles que não tinham tal formação.

Para enfatizar a importância da formação, outros dados mostram que os professores que não participaram na formação de inclusão tinham sentimentos fortes e negativos sobre a inclusão, e vontade reduzida de incluírem alunos com deficiência numa sala de aula regular (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma & Nuttal, 2016). A educação e a formação são determinantes da atitude e da confiança de um professor perante a implementação de inclusão numa sala de aula (Sharma & Nuttal, 2016). Para além da formação, os professores identificaram vários fatores que afetariam o sucesso da inclusão, incluindo a dimensão da turma, recursos inadequados, e a preparação adequada dos professores (Avramidis & Norwich, 2002).

Adicionalmente, as experiências diretas dos professores com as crianças nas suas salas de aula também foram consideradas como influenciadoras em relação à inclusão (Sharma & Jacobs, 2016). A resposta à atitude de inclusão também é influenciada pela própria natureza da deficiência do aluno. Quanto mais grave a deficiência do estudante,

mais apreensivos os professores na inclusão dos estudantes com deficiência em salas de aula (Avramidis & Norwich 2002; Sharma & Jacobs 2016). Assim, o grau de aceitação da integração achou-se elevado para crianças consideradas como tendo Necessidades Educativas Especiais leves ou moderadas (Avramidis & Norwich, 2002). Estes investigadores também descobriram que os professores que estão apoiados pela própria direção da instituição tinham mais probabilidade de ter uma atitude positiva sobre a inclusão, em comparação com os que não tinham esse tipo de apoio.

O trabalho de revisão de literatura realizado por Avramidis e Norwich (2002), em investigações dos anos 80 e 90, indica o efeito dos anos de experiência do educador nas intenções e práticas de inclusão. O sentido das diferenças é favorável aos professores mais novos, com menos anos de experiência. As atitudes mais positivas são associadas a professores com menos anos de experiência. Noutras investigações mais recentes, os dados revelam algo semelhante, concluindo os respetivos autores pela verificação de diferenças nas atitudes (Boer et al., 2011, Coutsocostas & Alborz, 2010). Contudo, há dados inconclusivos sobre esta variável.

As experiências prévias dos professores com os alunos com Necessidades Educativas Especiais são decisivas na integração de novas referências (Luseno, 2001). As investigações sugerem que atitudes neutras ou negativas dos professores, no início da profissão, podem melhorar à medida que aumenta a confiança no ensino dos alunos com NEE (Avramidis & Norwich, 2002). Esta é a uma relação que tem sido demonstrada por vários estudos, tanto com experiências ocorridas em contexto de formação inicial, como após o início de exercício da profissão como educadores. Há uma relação direta entre a experiência dos professores com crianças NEE e a confiança pessoal para ensinar estas crianças (Avramidis & Norwich, 2002).

Assim, indo ao encontro desta linha de análise, a literatura defende que os professores que aceitam a responsabilidade de responder à diversidade dos seus alunos apresentam também maior grau de confiança nas suas capacidades para ações de educação inclusiva (Avramidis & Norwich, 2002).

1.5. Teoria do Comportamento planejado (TCP)

O reconhecimento de que os professores representam um papel importante na educação dos alunos com necessidades educativas especiais despertou o interesse de muitos teóricos, nomeadamente a partir do estudo da Teoria do Comportamento Planeado (TCP) (Sharma et al. 2017). A TCP defende que o comportamento dos indivíduos pode ser previsto pelas intenções em realizar esse comportamento (Ajzen, 1991). A TCP tem sido aplicada no contexto do ensino, designadamente na investigação sobre os professores e a inclusão (Song et al., 2019).

De acordo com a TCP, a intenção de um indivíduo executar qualquer comportamento (por exemplo, incluir estudantes com deficiência na sala de aula normal) depende de três fatores: as atitudes em relação ao comportamento, as normas subjetivas ao desempenho do comportamento e o controlo comportamental percebido. Consequentemente, um indivíduo que apresente uma atitude positiva em relação ao desempenho de um comportamento específico, que tenha normas subjetivas de apoio (perceções de apoio) e um elevado grau de controlo percebido, terá uma forte intenção de executar o comportamento.

A TCP enfatiza aspetos relacionados com as crenças dos professores, sobre a importância percebida da educação inclusiva e o seu grau de confiança em relação às suas capacidades na implementação de práticas inclusivas. Esta teoria procura crenças individuais importantes (atitudes, normas subjetivas e controlo de comportamento

percebido), que influenciam as intenções das pessoas em relação à execução de um determinado comportamento. Aplicada à educação inclusiva, centra-se em aspetos relacionados com as crenças dos professores, sobre percepção da importância da educação inclusiva (Opoku et al., 2021).

1.5.1. Atitudes de inclusão

O conceito de atitude é geralmente entendido como uma avaliação concreta ou abstrata de objetos que uma pessoa possa ter em mente (Yada & Savolainen, 2017). Neste sentido, as atitudes são consideradas predisposições internas estáveis, sendo preditivas do comportamento em relação a outras pessoas, objetos ou situações específicas.

No ambiente escolar, os professores são orientados a ter atitudes positivas em relação à educação inclusiva, bem como as competências e conhecimentos adequados, se quiserem levar a cabo com sucesso práticas de educação inclusivas (Yada & Savolainen, 2017). As atitudes dos professores são fundamentais para garantir o sucesso das práticas inclusivas, uma vez que a aceitação da política de inclusão pelos professores é suscetível de afetar o seu compromisso de a implementar (Avramidis & Norwich, 2002). Num dos estudos foi verificado que as atitudes positivas dos professores em relação à inclusão eram fator-chave para determinar o sucesso da educação inclusiva (Sharma & Jacobs, 2016; Song et al., 2019) .

As atitudes de inclusão dependem em grande parte da consideração, procedimento e ação dos professores numa sala de aula. Os professores são um dos principais elementos de todo o processo educativo e a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam (Warwick, 2001).

1.5.2. Intenções de inclusão

A intenção é considerada como um fator imediato para executar a ação humana, ou seja, a intenção refere-se à vontade de alguém de implementar uma determinada ação. As atitudes positivas em relação à inclusão não preveem, por si só, se um professor incluirá efetivamente ou não os estudantes com deficiência. Outros fatores desempenham claramente um papel na influência sobre o comportamento dos professores

De acordo com os principais teóricos (Ajzen, 1991), as intenções de realizar um comportamento são os melhores preditores do comportamento real. De facto, as meta-análises de vários investigadores, dos estudos que examinam as relações entre intenções e comportamentos, sugeriram que as correlações entre as duas construções variam entre 0,42 a 0,67 (Sharma & Jacobs, 2016).

Neste sentido, a teoria TCP tem sido amplamente utilizada para entender as intenções dos professores de praticar a inclusão em sala de aula, através da combinação das crenças sobre os comportamentos, as normas e o controle, para realizar um determinado comportamento (Sharma & Jacobs, 2016).

Assim, as crenças comportamentais referem-se às perceções dos professores sobre o comportamento que é indicado por atitudes em relação a ensinar alunos com deficiência. As crenças normativas evoluem para normas, interpretadas como pressão ou apoio, para que os professores incluam alunos com deficiências. Por fim, as crenças de controlo referem-se ao controlo do comportamento percebido, ou seja, refere-se à confiança dos professores na sua capacidade de serem inclusivos na sala de aula. Assim, o foco na educação inclusiva e do controlo comportamental percebido é geralmente operacionalizado como autoeficácia dos professores (Opoku et al., 2021).

Num estudo realizado com professores australianos e italianos sobre as atitudes, preocupações, crenças de eficácia e intenção de inclusão alunos NEE nas salas de aulas,

os resultados referem que os professores italianos revelaram mais atitudes positivas e menor grau de preocupações e um maior nível das intenções de implementar a inclusão nas suas salas de aula (Sharma et al, 2018). Para além disto, em ambos os países, as atitudes e eficácia surgiram como preditores significativos de intenções dos participantes de incluir alunos NEE, em salas de aula. A investigação feita por Sharma & Jacob (2016) mostrou também que as atitudes e a eficácia do ensino desempenham um papel significativo na influência das intenções dos educadores.

1.6. Objetivos e hipóteses

Na revisão de literatura, nomeadamente no âmbito da TCP, foi analisado o papel dos professores na implementação das práticas inclusivas em sala de aula regulares e no sucesso de educação inclusiva. A maioria da literatura indica que as atitudes e as intenções dos professores em relação a inclusão são elementos-chave das práticas de ensino inclusivas, e estas dimensões estão associadas à formação e à experiência especializada em ensino inclusivo.

Neste âmbito, o principal objetivo deste estudo é analisar as atitudes e intenções dos professores face à inclusão, em salas do ensino regular, e como estas atitudes e intenções estão associadas às variáveis tempo de serviço e formação em práticas inclusivas. Os objetivos específicos são formulados para a investigação como:

- a) Analisar as atitudes e intenções dos professores em relação à educação inclusiva, numa amostra de professores portugueses;
- b) Analisar a correlação entre atitudes e intenções dos professores.
- c) Analisar a influência da formação na educação inclusiva e formação pedagógica em inclusão nas atitudes e intenções dos professores em relação à educação inclusiva.

d) Analisar a influência da experiência com NEE nas atitudes e intenções dos professores.

e) Analisar a influência do tempo de serviço nas atitudes e intenções dos professores em relação à educação inclusiva;

Da literatura emergem as seguintes hipóteses para esta investigação:

1. Os professores têm atitudes e intenções de inclusão positivas;
2. Os professores com formação em inclusão apresentam atitudes e intenções de inclusão mais positivas;
3. Os professores com experiência com alunos NEE, apresentam atitudes e intenções de inclusão mais positivas;
4. Os professores com menos anos de serviço apresentam atitudes e intenções de inclusão mais positivas.

CAPÍTULO II - MÉTODO

Este capítulo descreve a metodologia utilizada neste estudo, nomeadamente a amostra dos professores do ensino básico e secundário, os instrumentos e procedimentos usados. Este estudo é exploratório e descritivo e apresenta uma abordagem quantitativa que visa caracterizar e descrever os resultados obtidos nesta amostra.

2.1. Amostra

A amostra é de conveniência e consiste em 116 professores (17 homens e 99 mulheres), que lecionam em diferentes escolas públicas e privadas, distribuídas por agrupamentos de escolas da Amadora, Portalegre, Oeiras e Elvas.

A idade dos participantes encontra-se entre os 20 e os 65 anos. A variável idade foi delimitada em intervalos de 10 anos, ou seja, 20-30 anos, 30-40 anos, 40-50 anos e 50-65 anos. Quanto ao nível das habilitações académicas, 3 (2.6%) tinham bacharelato, 4 (3.4%) doutoramento, 91 (78.4%) licenciatura e 18 (15.5%) outras habilitações académicas (Tabela 1).

Em relação às características específicas para o tema, 31 (26.7%) tinham formação em NEE, enquanto 85 (73.3%) não tinha formação. Em relação a formação pedagógica em inclusão, 48 (41.4%) responderam sim e 68 (58.6%) não. Na experiência com alunos NEE, 89 (76.7%) tinha pouca experiência e 27 (23.3%) muita experiência com NEE. Em relação ao grau de confiança com alunos NEE, 19 (16.4%) responderam baixa confiança, 81 (70.7%) média e 15 (12.9%) alta confiança (Tabela 1). Adicionalmente, 10 (8.6%) percecionavam baixo sucesso no ensino com NEE, 84 (72.4%) médio e 22 (19%) alto sucesso (Tabela 1).

Tabela 1

Caracterização da amostra dos professores do Ensino Básico ao Secundário ($N= 116$).

	Frequência	Porcentagem
Sexo		
Masculino	(17)	(14,7%)
Feminino	(99)	(85,3 %)
Idade		
20-30	(5)	(4,3%)
30-40	(12)	(10,3%)
40-50	(41)	(35,3%)
50-65	(58)	(50)
Habilitações académicas		
Bacharelado	(3)	(2,6%)
Doutoramento	(4)	(3,4%)
Licenciatura	(91)	(78,4%)
Outras	(18)	(15,5%)
Formação NEE		
Sim	(31)	(26,7%)
Não	(85)	(73,3%)
Formação pedagógica em inclusão		
Sim	(48)	(41,4%)
Não	(68)	(58,6%)
Experiência com alunos NEE		
Nenhuma	(9)	(7,8%)
Alguma	(80)	(69%)
Muita	(27)	(23,3%)
Grau de confiança com NEE		
Baixa	(19)	(16,4%)
Média	(81)	(70,7%)
Alta	(15)	(12,9%)
Sucesso no Ensino com NEE		
Baixo	(10)	(8,6%)
Médio	(84)	(72,4%)
Alto	(22)	(19%)

2.2 Instrumentos

2.2.1. Escala de Atitudes de Inclusão (EAI)

A Escala de Atitudes de Inclusão (EAI), originalmente designada por Attitudes to Inclusion Scale (Sharma & Jacobs, 2016) avalia as atitudes dos professores relativamente à educação inclusiva, sendo constituída por duas subescalas: crenças (e.g. “Acredito que

todos os alunos, independentemente das suas capacidades, devem ser ensinados em salas de aula regulares”) e sentimentos (e.g. “Estou feliz pelo facto de na minha sala de aula ter alunos que precisam de ajuda nas suas atividades diárias”).

Embora a escala tenha sido originalmente construída com 10 itens, é recomendada a eliminação dos dois itens formulados pela negativa (“Acredito que colocar alunos com deficiências severas em escolas especiais é a melhor opção” e “Acredito que os alunos com comportamentos socio emocionais desajustados devem ser ensinados em escolas especiais”). Estes dois itens não contribuem para a consistência da escala. Deste modo, nesta investigação foram utilizados os 8 itens propostos pelos autores. A resposta é dada numa escala de *Likert* de 7 pontos (1 – *discordo totalmente*, 7 – *concordo totalmente*). Nos estudos originais, os indicadores de consistência interna são superiores a 0.80 (Sharma & Jacobs, 2016).

2.2.2. Escala de Intenções de Inclusão (EII)

A Escala de Intenções de Inclusão (EII) representa a versão portuguesa da Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (Sharma & Jacobs, 2016). A escala é composta por 7 itens que avaliam as intenções dos professores em ensinar de forma inclusiva.

Embora na sua construção estivesse subjacente uma natureza unidimensional da medida, a análise fatorial do estudo original (Sharma & Jacobs, 2016) demonstrou a existência de duas subescalas: intenções de alterar o currículo, com 3 itens (e.g. “Alterar o currículo para atender às necessidades de aprendizagem de um aluno com dificuldades, matriculado na turma”); e intenções de trabalho colaborativo, com 4 itens (e.g. “Reunir com os pais de um aluno que está com problemas na minha turma”). Tal como as atitudes, as intenções são também medidas numa escala de *Likert* de 7 pontos (1 – *extremamente improvável*, 7 – *extremamente provável*).

Os coeficientes de consistência interna encontrados nos estudos originais variam entre 0.74 e 0.84 na subescala de intenções de trabalho colaborativo. No entanto, na subescala de intenções de alterar o currículo são inferiores ao limite considerável aceitável (entre 0.48 e 0.67), o que poderá estar relacionado com o reduzido número de itens desta subescala (Sharma & Jacobs, 2016).

2.3. Procedimentos

Ao longo de investigação, todos os princípios éticos foram respeitados, incluindo o consentimento informado dos participantes, e a obtenção de autorização dos diretores dos agrupamentos de escola das respetivas instituições, onde ocorreu a recolha de dados.

Na fase inicial do estudo procedeu-se ao contacto com os agrupamentos das escolas pretendidas para a investigação, procedendo-se ao envio de email explicativo do estudo. Após aceitação por parte dos agrupamentos para a realização do estudo, iniciou-se a recolha de dados através do *Google Forms*. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o utilizador pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões dedutivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

As análises estatísticas foram executadas utilizando o software Statistical Package for Social Science (SPSS) na versão-25. Numa primeira fase, o procedimento incluía a criação da base de dados, mais concretamente, das variáveis que compõem as duas subescalas e as informações sociodemográficas dos participantes. Em seguida, foram realizadas as análises estatísticas que respondem aos objetivos de investigação, nomeadamente análises descritivas, psicométricas e inferenciais.

CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta resultados em relação à Escala de Atitudes de Inclusão (EAI) e à Escala de Intenções de Inclusão (EII; Sharma & Jacobs, 2016).

3.1. Análises descritivas dos itens

Escala de Atitudes de Inclusão (EAI)

As análises descritivas das respostas dos participantes aos itens da EAI são apresentadas na Tabela 2. Como descrito anteriormente, os itens são respondidos num formato de 7 pontos. A amplitude das respostas variou entre 1 e 7, demonstrando a sensibilidade dos itens. Como se pode verificar, as médias são superiores ao valor central da escala de resposta (ponto 4), indicando uma tendência positiva nas atitudes de inclusão. Os valores absolutos de assimetria (assimetria/erro-padrão) e curtose (curtose/erro-padrão) indicam que a maioria dos itens apresenta uma distribuição enviesada.

Tabela 2

Estatísticas descritivas dos itens da EAI.

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	1	7	4.53	1.73	1.11	2.21
2	1	7	5.62	1.46	4.60	0.84
3	1	7	4.96	1.70	2.12	1.86
4	1	7	4.69	1.82	1.37	2.44
5	1	7	5.02	1.63	3.69	0.15
6	1	7	4.96	1.62	2.53	0.93
7	1	7	5.13	1.54	3.75	0.21
8	1	7	4.71	1.69	1.98	1.51

Escala de Intenções de Inclusão (EII)

Na tabela 3 apresentam-se as estatísticas descritivas das respostas aos itens da EII. A amplitude de resposta demonstrou que os itens são capazes de captar as diferenças individuais nas intenções de inclusão. O ponto central da escala de resposta é o 4, pelo que as médias das respostas aos itens tendem a evidenciar intenções favoráveis à inclusão. Os valores absolutos de assimetria (assimetria/erro-padrão) e curtose (curtose/erro-padrão) indicam que apenas o item 4 apresenta uma distribuição próxima da normal.

Tabela 3

Estatísticas descritivas dos itens da EII.

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	1	7	5.64	1.31	5.32	3.71
2	1	7	5.34	2.11	4.68	0.94
3	1	7	6.03	1.42	9.33	9.54
4	1	7	4.39	1.75	1.63	1.74
5	1	7	5.41	1.54	4.45	1.13
6	1	7	5.00	1.75	2.60	1.53
7	1	7	6.41	1.11	11.72	16.82

3.2. Análise fatorial exploratória

Escala de Atitudes de Inclusão (EAI)

A análise fatorial exploratória aos 8 itens da EAI foi conduzida através do método dos Eixos Fatoriais Principais. De acordo com o critério de Kaiser, emergiu apenas um fator, explicativo de cerca de 67% da variância. O valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.88) e o teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2 (28) = 957.7, p < 0.001$ demonstraram a adequabilidade dos dados à aplicação da análise fatorial. Apenas o item 1 apresentou uma comunalidade ligeiramente inferior a 0.50 (Tabela 4). Todos os itens apresentaram cargas fatoriais elevadas (0.69 a 0.91) (Tabela 4). Atendendo à estrutura unidimensional da escala, a solução não foi passível de rotação. Deste modo, a estrutura da EAI nesta

amostra de professores portugueses é composta por apenas um fator, diferindo da estrutura bidimensional encontrada pelos autores do instrumento (Sharma & Jacobs, 2016).

Tabela 4

Comunalidades e pesos fatoriais dos itens da EAI.

Itens	Comunalidades	Pesos fatoriais
1. Acredito que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, devem ser ensinados em salas de aula regulares.	0.48	0.69
2. Acredito que a inclusão beneficia a socialização de todos os alunos.	0.63	0.79
3. Acredito que a inclusão beneficia a aprendizagem de todos os alunos.	0.67	0.82
4. Acredito que todos os alunos podem aprender em salas de aula inclusivas, se os professores estiverem dispostos a adaptar o currículo.	0.63	0.79
5. Estou satisfeito(a) por ter oportunidade de ensinar alunos com baixa capacidade de aprendizagem, em conjunto com os outros alunos.	0.78	0.88
6. Estou animado(a) por ensinar alunos com diferentes capacidades, na minha turma.	0.82	0.91
7. Estou satisfeito(a) por incluir alunos com diferentes capacidades nas minhas turmas, tornando-me melhor professor(a).	0.79	0.89
8. Estou feliz pelo facto de na minha sala de aula ter alunos, que precisam de ajuda nas suas atividades diárias.	0.59	0.77

Escala de Intenções de Inclusão (EII)

A análise anterior foi replicada aos 7 itens da EII. Segundo o critério de Kaiser, emergiu novamente apenas um fator, responsável por cerca de 54% da variância. O valor

KMO (0.89) e o teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2 (21) = 396.1, p < 0.001$ são indicadores da validade da análise. Contudo, os itens 4 e 6 apresentaram comunalidades inferiores a 0.50 (Tabela 5). Apesar das baixas comunalidades destes dois itens, os pesos fatoriais da solução extraída variaram entre 0.60 e 0.84 (Tabela 5). Deste modo, optou-se por prosseguir as análises sem excluir nenhum item. A estrutura unidimensional não permite a rotação da solução e difere da estrutura de dois fatores encontrada pelos autores (Sharma & Jacobs, 2016).

Tabela 5

Comunalidades e pesos fatoriais dos itens da EII.

Itens	Comunalidades	Pesos fatoriais
Alterar o currículo para atender às necessidades de aprendizagem de um aluno com dificuldades, matriculado na turma.	0.53	0.73
Reunir com os pais de um aluno que está com problemas na minha turma.	0.59	0.77
Consultar os meus colegas para identificar possíveis maneiras de ajudar um aluno com dificuldades na minha turma.	0.67	0.82
Implementar um programa de desenvolvimento profissional para ensinar bem os alunos com diversas necessidades de aprendizagem.	0.36	0.60
Reunir com um aluno que exhibe comportamentos desafiadores, para encontrar as melhores estratégias de trabalhar com ele.	0.71	0.84
Incluir alunos com deficiências graves em atividades sociais variadas, na minha turma.	0.38	0.61
Alterar as tarefas de avaliação para se adequarem ao perfil de aprendizagem de um aluno com dificuldades (por exemplo, dar mais tempo para concluir a tarefa ou modificar as perguntas do teste).	0.52	0.72

3.3. Precisão

A análise da precisão dos instrumentos foi realizada considerando a estrutura unidimensional que resultou da análise fatorial exploratória. O coeficiente alfa de Cronbach é de 0.94 para a EAI e de 0.88 para a EII, demonstrando uma elevada consistência interna das medidas.

3.4. Distribuição dos resultados nas escalas

Considerando o valor compósito das escalas, os valores de tendência central e dispersão indicam que os professores demonstraram atitudes moderadamente favoráveis à inclusão ($M = 39.61$, $DP = 11.09$), bem como intenções moderadamente positivas ($M = 38.21$, $DP = 8.49$).

3.5. Correlação entre atitudes e intenções de inclusão

A relação entre as atitudes e as intenções de inclusão foi analisada através de uma análise correlacional. O coeficiente r de Pearson demonstrou a existência de uma associação moderada e significativa ($r = 0.51$, $p < 0.001$) entre as duas variáveis.

3.6. Diferenças entre médias

3.6.1. Formação em ensino especial

Considerando a variável dicotômica “formação em ensino especial”, os resultados do teste t de *Student* demonstraram que os professores com formação apresentam atitudes ($t_{(76.41)} = 3.93$, $p < 0.001$, $d = 0.70$) e intenções ($t_{(94.09)} = 4.21$, $p < 0.001$, $d = 0.69$) significativamente mais favoráveis à inclusão do que os professores sem formação. Apesar da assimetria na dimensão dos grupos, a magnitude dos efeitos é moderada (Tabela 6).

Tabela 6

Médias, desvios-padrão, valores t , significâncias e dimensão dos efeitos das atitudes e intenções de inclusão dos professores em função da formação em ensino especial.

	Formação em Ensino Especial				t	p	d
	Sim ($N = 31$)		Não ($N = 85$)				
	M	DP	M	DP			
Atitudes	45.06	7.98	37.62	11.43	3.93	<0.001	0.70
Intenções	42.32	5.08	36.71	9.00	4.21	<0.001	0.69

3.6.2. Formação em inclusão

À semelhança da formação em ensino especial, os professores com formação em inclusão apresentaram médias mais elevadas nas escalas de atitudes ($t_{(114)} = 2.61$, $p = 0.010$, $d = 0.49$) e intenções de inclusão ($t_{(114)} = 3.13$, $p = 0.002$, $d = 0.59$), do que os seus colegas sem formação em pedagogia inclusiva. O poder dos efeitos é moderado (Tabela 7).

Tabela 7

Médias, desvios-padrão, valores t , significâncias e dimensão dos efeitos das atitudes e intenções de inclusão dos professores em função da formação em inclusão.

	Formação em Inclusão				t	p	d
	Sim ($N = 48$)		Não ($N = 68$)				
	M	DP	M	DP			
Atitudes	42.73	11.16	37.41	10.58	2.61	0.010	0.49
Intenções	41.04	7.88	36.21	8.39	3.13	0.002	0.59

3.6.3. Experiência com alunos com necessidades educativas especiais (NEE)

Os professores que reportam ter muita experiência com alunos com necessidades educativas especiais, apresentaram resultados médios mais elevados nas escalas de atitudes ($t_{(114)} = -2.35$, $p = 0.020$, $d = -0.52$) e de intenções de inclusão ($t_{(114)} = 2.81$, p

= 0.006, $d = - 0.62$), comparativamente com os professores que indicam ter pouca experiência com estes alunos. Embora os efeitos sejam significativos, importa atender ao desequilíbrio na dimensão dos grupos. A magnitude dos efeitos é moderada (Tabela 8).

Tabela 8

Médias, desvios-padrão, valores t , significâncias e dimensão dos efeitos das atitudes e intenções de inclusão dos professores, em função da experiência com alunos com NEE.

	Experiência NEE				t	p	d
	Pouca ($N = 89$)		Muita ($N = 27$)				
	M	DP	M	DP			
Atitudes	38.30	11.05	43.83	10.28	-2.35	0.020	-0.52
Intenções	37.02	8.63	42.11	6.82	-2.81	0.006	-0.62

3.6.4. Tempo de Serviço

Para analisar o efeito do tempo de serviço dos professores nas atitudes e intenções de inclusão, realizou-se uma Análise de Variância Simples (One-way Anova). Embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, os professores com menos anos de serviço apresentaram médias ligeiramente superiores nas atitudes de inclusão ($M = 43.44$, $DP = 9.55$), do que os professores com 16 a 30 anos de serviço ($M = 38.79$, $DP = 10.84$), ou com mais de 30 anos de serviço ($M = 37.88$, $DP = 12.22$).

CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO

Partindo das atuais diretrizes e políticas nacionais e internacionais que estabelecem a inclusão como uma prioridade nos sistemas educativos (UNESCO, 2009), do quadro conceptual da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) e da literatura que identifica as variáveis que contribuem para a implementação das práticas inclusivas (e.g. Avramidis & Norwich, 2002), a presente investigação teve como propósito analisar as atitudes e intenções dos professores face à inclusão, avaliadas através de dois novos instrumentos (Sharma & Jacobs, 2016). Pretendeu-se ainda esclarecer o papel da formação, da experiência com alunos com necessidades educativas especiais e do tempo de serviço nas atitudes e intenções de inclusão dos docentes.

Os dois novos instrumentos apresentaram bons indicadores psicométricos, embora com diferenças relativamente à versão original. Nesta amostra, a análise fatorial exploratória apontou para uma estrutura unidimensional de ambas as escalas, ao contrário da estrutura de dois fatores proposta pelos autores (Sharma & Jacobs, 2016). A dimensão da amostra no presente estudo pode estar na origem da indiferenciação fatorial dos itens. Contudo, os elevados indicadores de consistência interna levam a considerar a possibilidade da utilização do formato unidimensional para a interpretação dos resultados das escalas, tal como inicialmente os autores hipotetizaram durante o processo de construção (Sharma & Jacobs, 2016).

Na análise dos resultados das escalas, verificou-se que os professores apresentam atitudes e intenções tendencialmente favoráveis à inclusão. É possível que as ações desenvolvidas pelas escolas nos últimos anos, com vista à implementação do Decreto-lei nº54/2018, contribuam para o enraizamento da filosofia inclusiva nos contextos educativos e, conseqüentemente, para que docentes se sintam mais confiantes e dispostos à implementação de práticas inclusivas.

Como esperado, os dados demonstraram uma moderada associação entre as atitudes e as intenções de inclusão. Apesar de nesta investigação não ter sido analisada a direção da relação, investigações anteriores fundamentadas na Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) demonstram que as intenções são preditas pelas atitudes (Ahmmed et al., 2014; Hellmich et al., 2019; Sharma et al., 2018).

Relativamente às variáveis que contribuem para as atitudes e intenções de inclusão, verificou-se um efeito da formação em ensino especial e em inclusão: os professores de educação especial e os professores com formação pedagógica em inclusão tendem a apresentar atitudes e intenções mais positivas, comparativamente com os seus colegas que referem não ter formação nestas áreas. Este resultado é corroborado por estudos anteriores, que apontam a formação em disciplinas específicas de inclusão como um fator determinante para as suas atitudes e intenções dos professores (Forlin et al., 2014; Song et al., 2019). A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores (e.g., Sharma et al., 2018) como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Neste sentido, as formações iniciais dos professores devem prepará-los para trabalhar com os alunos NEE dentro de sala de aula regular.

A experiência com alunos com necessidades especiais é outro fator que contribui para as diferenças encontradas. Por si só, a experiência profissional não parece determinar as atitudes e intenções dos professores, tal como se verificou na presente investigação através da ausência de efeito do tempo de serviço. Por outro lado, é a experiência na inclusão de alunos com dificuldades que demonstra ter impacto nas perceções dos docentes, tal como sugerido pelo estudo de Batsiou e colaboradores (2008). Assim, a educação inclusiva bem-sucedida exige que os professores possam ser apoiados para aumentar as competências para ensinar em salas de aula inclusivas.

CAPÍTULO V- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O presente estudo apresentou uma visão geral das atitudes e intenções dos professores na inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares.

Os resultados indicaram o papel fundamental do sistema político que legisla a educação na implementação de medidas educativas especiais no sistema educativo, para que os docentes se sintam mais confiantes e dispostos à implementação de práticas inclusivas. Assim, as decisões políticas são um dos fatores importantes na reforma dos sistemas educativos para a inclusão dos alunos com NEE.

A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Neste sentido as formações iniciais dos professores devem preparar os professores para trabalhar com os alunos NEE em sala de aula regular.

A implementação bem-sucedida da educação inclusiva exige que os professores possam ser apoiados e dada a formação adequada para aumentar as competências para ensinar em salas de aula inclusivas.

Adicionalmente, os resultados mostraram que os professores com mais experiência têm uma atitude mais favorável a inclusão. Isso implica que os professores com menos experiência devem ser ajudados pelos que têm mais experiência com alunos com NEE através de orientação, supervisão, feedback, elaboração dos materiais e avaliações periódicas.

5.1. Limitações do estudo

No que concerne as limitações do estudo, referem-se alguns aspetos metodológicos. A reduzida dimensão da amostra ($N = 116$) e a assimetria na dimensão

dos grupos comparados nos critérios ‘formação em ensino especial’ e ‘experiência com alunos com NEE’ podem conduzir a enviesamentos nos resultados. Outra limitação prende-se com a natureza transversal da investigação.

Estudos futuros poderão replicar esta investigação com uma amostra de maior dimensão e mais heterogénea geograficamente. De modo a esclarecer a estrutura mais adequada para a interpretação dos resultados dos instrumentos, seria pertinente comparar o ajustamento da estrutura unidimensional com o da estrutura de dois fatores. Poderão ainda ser incluídas outras variáveis socioemocionais (e.g. stress ocupacional) e profissionais (e.g. área disciplinar) dos professores, possivelmente associadas às atitudes e intenções de inclusão. Por fim, a adoção de uma metodologia longitudinal permitiria identificar os aspetos que contribuem para a evolução destas variáveis ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability and Society*, 29(2), 317–331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: The impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 18(1), 207–219.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513–522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Anita, W., Malcom, H., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Madrid: Pearson Education Limited.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bianchi, M., Flesch, L. D., da Costa Alves, E. V., Batistoni, S. S. T., & Neri, A. L. (2016). Indicadores psicométricos da Zarit Burden Interview aplicada a idosos cuidadores de outros idosos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1379.2835>
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32(3), 355–364.
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*,

- 25(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/08856251003658686>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica School Psychology and Inclusive Education: A Critical Reading. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 362–375. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>
- EENET. (2010). What is inclusive education. *Enabling Education Network*, 48. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Jaiswal, D. A. (2021). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Multidisciplinary Research Configuration*, 1(1), 20–23. <https://doi.org/10.52984/ijomrc1104>
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Larrissa, D., & Grecco, R. R. (2019). O Papel do Psicólogo na Inclusão Escolar : Da Teoria para a Prática. *Salão Do COhecimento*.
- Lee, S. E. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Education as a Human Right in the 21st Century.*, 21(1), 1.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004>
- Mendes, S. (2017). A Inserção Profissional de Assistentes Sociais na Escola Pública em Portugal Continental. Instituto Superior Miguel TORGA.
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário Da República*, 1.ª Série - N.º 129, 2918–2928. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577–592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>

- OPP, G. de E. de. (2019). A necessidade e o Papel dos Psicólogos na Educação e Formação de Adultos. *Parecer Da Ordem Dos Psicólogos Portugueses*, (41), 297–320. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2019.163635>
- Pinto, A. A., & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177–218.
- Schwab, S., & H. Alnahdi, G. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321–330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2014). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53–73. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Retrieved from http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines of Inclusion in Education*. Paris.
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>