



Beatriz Gonçalves Barat

Número: 33183

Atitudes relativamente à educação inclusiva: O papel dos fatores associados aos/às professores/as e ao seu ambiente escolar

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da Prof. Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e a co-orientação do Prof. Doutor Francisco Machado

Instituto Universitário da Maia

outubro, 2019

Dedicatória

Queria dedicar este tese e, principalmente, a conclusão desta etapa à minha criança interior. À Beatriz que, enquanto aluna, reprovou a 7ª série e que, desde sempre, ouviu que não seria capaz, ou que não iria “muito longe”. Só eu sei tudo que passei, para ter conseguido chegar até o fim. Ao longo de toda essa fase e desse percurso me reencontrei, e todo o meu crescimento e o meu amadurecimento tornaram-me mais adulta. Que eu nunca mais me subestime e esqueça que eu posso conquistar tudo aquilo que eu quiser.

Agradecimentos

À minha orientadora, a Professora Doutora Carla Peixoto Melo de Carvalho, pela disponibilidade, por toda dedicação, por todo e cada ensinamento, e, principalmente, por toda paciência que teve comigo. Toda a minha admiração, é para mim um exemplo. Ao meu orientador, o Professor Doutor Francisco Machado, pelas suas palavras sinceras que me incentivaram a ser cada vez uma aluna melhor.

Aos meus pais, que são a razão de eu ter alcançado tudo até hoje. À minha irmã, pelas trocas, pelo crescimento e amadurecimento através das ligações de vídeo e de áudio quando o desespero falava mais alto, e que, mesmo à distância, foi capaz de contribuir imenso com reflexões que me fizeram seguir em frente sem desistir. Ao meu companheiro de vida, por toda paciência, compreensão, ajuda e parceria. E à todos os meus familiares que nunca deixaram de acreditar em mim.

Às minhas amigas do Brasil por cada palavra de incentivo e cuidado. E às minhas amigas do mestrado por toda a solidariedade e consideração.

Não posso deixar de agradecer o tempo dedicado por todos os/as participantes pela contribuição para a realização desta dissertação.

Sou plenamente grata por todos vocês que fazem parte da minha vida e pelas contribuições positivas e singulares ao longo do meu percurso, assim como para a minha evolução enquanto ser humano.

Obrigada!

Resumo

Num momento em que a escola e os/as professores/as se confrontam com mudanças significativas a nível da legislação em torno da educação inclusiva, especificamente com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, o presente estudo procurou analisar as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a sua relação com variáveis associadas aos/às professores/as e ao seu ambiente escolar. Participaram 463 professores/as (81.4% do sexo feminino) de várias zonas do país, maioritariamente do setor público (94.4%). A sua experiência profissional variava entre 1 e 45 anos de serviço ($M = 23.53$, $DP = 9.46$). A recolha de dados realizou-se online, entre março e maio de 2019, através de um questionário sociodemográfico, da *Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Inclusão* (Mahat, 2008; versão portuguesa de Dias & Cadime, 2016), da *Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; versão portuguesa de Dias, 2017) e do *Questionário sobre Ambiente Escolar* (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007; tradução de Barat, Peixoto, & Machado, 2019). Em geral, os resultados indicaram que, em média, os/as professores/as demonstraram atitudes moderadamente positivas relativamente à educação inclusiva. Adicionalmente, verificou-se uma associação estatisticamente significativa negativa entre as atitudes relativamente à inclusão e a idade dos/as professores/as, assim como associações estatisticamente significativas positivas com a participação em formação associada à educação inclusiva nos últimos dois anos, a perceção de autoeficácia para implementar práticas inclusivas e a perceção do ambiente escolar. Os resultados obtidos serão discutidos à luz de investigação prévia, assim como serão discutidas as respetivas implicações para investigação futura e para a prática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atitudes; Autoeficácia; Ambiente Escolar.

Abstract

At a moment when school and teachers struggle with significant changes in the public policy regarding inclusive education, specifically after the release of Law 54/2018, the main goal of this study was to analyze teachers' attitudes toward inclusive education, as well as variables associated with teachers and the school climate they are inserted in. A total of 463 teachers (81.4% female), from several country areas, and mainly from public sector (94.4%) participated in this study. Their professional experience ranged from 1 to 45 years ($M = 23.53$, $DP = 9.46$). Between March and May 2019, data was collected through a sociodemographic questionnaire, the *Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* (Mahat, 2008; Portuguese version from Dias & Cadime, 2016), the *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Portuguese version from Dias, 2017), and the *School Level Environment Questionnaire* (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007; translated by Barat, Peixoto, & Machado, 2019). Generally, results indicated that teachers displayed mildly positive attitudes towards inclusive education. Furthermore, there is a significantly negative association between attitudes towards inclusion and teachers' age, as well as a significantly positive association with participating in inclusive education training in the last two years, self-efficacy regarding inclusive practices implementation, and school climate. The results will be discussed in relation to previous research, as well as future implications for research and practice.

Keywords: Inclusive Education; Attitudes; Self-efficacy; School Climate.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I. Enquadramento teórico-empírico.....	3
1.1. Educação inclusiva: enquadramento histórico e legal.....	3
1.2. Atitudes relativamente à educação inclusiva.....	6
1.3. Fatores associados às atitudes relativamente à educação inclusiva.....	10
1.3.1. Variáveis sociodemográficas e profissionais	10
1.3.2. Perceção de autoeficácia relativamente à implementação de práticas inclusivas .	13
1.3.3. Ambiente escolar.....	15
CAPÍTULO II. Apresentação do estudo empírico	17
2.1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação	17
2.2. Método.....	21
2.2.1. Participantes	21
2.2.2. Instrumentos	24
2.2.3. Procedimentos de recolha de dados.....	27
CAPÍTULO III. Apresentação e discussão de resultados	28
3.1. Resultados.....	28
3.2. Discussão.....	34
Considerações finais.....	40
Referências bibliográficas	44
Anexos.....	52

Lista de abreviaturas e siglas

CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Criança e Jovens
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

Lista de tabelas

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes.....	22
Tabela 2. Experiência profissional no âmbito da educação inclusiva.....	23
Tabela 3. Estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo.....	28
Tabela 4. Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função do sexo.....	29
Tabela 5. Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a idade.....	30
Tabela 6. Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o tempo de serviço.....	31
Tabela 7. Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função de ter ou não participado em formação sobre educação inclusiva nos últimos dois anos.....	31
Tabela 8. Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o número de horas de formação ($N = 260$).....	32
Tabela 9. Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função de ter ou não experiência com alunos com deficiência.....	32
Tabela 10. Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a perceção de autoeficácia da implementação de práticas inclusivas.....	33
Tabela 11. Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a perceção do ambiente escolar.....	34

Lista de Anexos

Anexo A: Questionário Sociodemográfico

Anexo B: E-mail de pedido de autorização para recolha de dados

Anexo C: Consentimento informado

Introdução

A educação inclusiva assenta no pressuposto de que todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação de qualidade, que reconhece e respeita as diferenças e singularidades de cada aluno/a, promovendo assim o seu/sua desenvolvimento. Aceitar a diversidade e as diferenças do/a outro/a é conceder-lhe o direito à igualdade de oportunidades (Ferreira, Prado, & Cadavieco, 2017).

Ainda que a educação inclusiva seja suportada por um enquadramento legislativo, depende de cada elemento que constitui a comunidade educativa consolidá-la. Não chega saber fazer, mas sim querer fazer e acreditar que uma escola e, por sua vez, uma sociedade, onde todos/as têm lugar, é possível (Silva, 2011). Assim, são de extrema importância as atitudes dos elementos que compõem a comunidade educativa, em especial dos/as professores/as, pelo seu papel central enquanto agentes educativos. Por isso, importa que os/as professores/as acreditem na diferença não como um impedimento para a aprendizagem (Silva, 2011), mas como um desafio ou uma oportunidade para se evoluir.

A 6 de julho de 2018 foi publicado em Portugal o Decreto-Lei n.º 54/2018, revogando o Decreto-Lei 3/2008, introduzindo mudanças significativas nas escolas, especificamente nas suas estruturas de apoio e respostas de forma a assegurar que cada aluno/a tenha acesso às aprendizagens. Com efeito, tendo subjacente a perspetiva da educação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º).

Neste sentido, face à recente alteração legislativa em Portugal no âmbito das respostas educativas a crianças e jovens em contexto escolar, especificamente o novo quadro legal para a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), a presente investigação procurou conhecer as

atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva no presente momento, assim como analisar quais os fatores individuais e os fatores associados ao ambiente escolar que podem estar relacionados com essas atitudes.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico-empírico do estudo desenvolvido no âmbito da presente dissertação. É apresentado brevemente o percurso histórico e legal da educação inclusiva e a revisão de literatura sobre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, nomeadamente os resultados da investigação sobre a temática, assim dos fatores individuais e contextuais associados às atitudes que são objeto de análise no estudo empírico. O segundo capítulo apresenta a investigação desenvolvida, destacando, inicialmente, os objetivos, problemas e hipóteses de investigação, e em seguida o método, apresentando os/as participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados. Finalmente, no terceiro capítulo são apresentados os resultados, a respetiva discussão, confrontando os resultados obtidos no presente estudo e a revisão de literatura. Para terminar, nas considerações finais são discutidas algumas reflexões em torno das limitações do trabalho e as implicações para futuras investigações e para a prática.

CAPÍTULO I. Enquadramento teórico-empírico

1.1. Educação inclusiva: enquadramento histórico e legal

Tendo por base a análise crítica de Alves (2019) relativamente ao enquadramento histórico e legal sobre a educação especial/inclusiva em Portugal, pode-se perceber como as transições e as mudanças de conceitos, como por exemplo, educação especial e educação inclusiva ocorreram e as razões subjacentes a estas alterações. A autora considera ainda os princípios histórico-culturais sobre as inspirações internacionais e aspirações nacionais relevantes à temática. Especificamente, Alves (2019) procurou responder às seguintes questões: (a) Quais as semelhanças e as diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva no que diz respeito ao enquadramento legal atual e aos anteriores; (b) Quais as concetualizações de diversidade e as visões de inclusão da legislação portuguesa atual; e (c) Qual o papel que as políticas internacionais, em especial a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), desempenham em Portugal?

Segundo Alves (2019), a análise mostra que o cenário internacional teve sempre um lugar considerável nas políticas portuguesas relacionadas com a educação especial (i.e., Decreto-Lei 319/91 e Decreto-Lei 3/2008) e a educação inclusiva (Decreto-Lei 54/2018) ao longo dos tempos. Por exemplo, documentos como o Warnock Report (1978), a Declaração de Salamanca (1994) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), em particular, a versão para crianças e jovens (CIF-CJ) (WHO 2001; WHO 2007), tiveram uma forte influência na concetualização de diversidade e inclusão. O conceito de “necessidades educativas especiais” proposto no Relatório Warnock (1978) estava claramente presente no Decreto-Lei 319/1991, enquanto no Decreto-Lei 3/2008 se verificava, sem dúvidas, as contribuições da CIF. Finalmente, as políticas mais recentes, concretizadas no recente Decreto-Lei 54/2018, condizem mais com a Declaração de Salamanca (1994), como por exemplo, no abandono do uso de expressões como alunos/as com “necessidades

especiais”, como anteriormente, e passam a utilizar uma linguagem muito mais inclusiva, considerando “todo e cada aluno”, de maneira a esperar que estes/as aprendam e sejam incluídos na comunidade educativa (Alves, 2019).

Alves (2019) aponta que, no primeiro quadro legal (i.e., Decreto-Lei 319/91), em 1991, era referido que as crianças com necessidades educativas especiais tinham o direito de serem educadas em escola ditas “comuns”. O conceito de necessidades educativas especiais, por exemplo, baseado no Relatório Warnock (1978), substituía as categorizações médicas, utilizadas anteriormente, em categorias mais abrangentes e baseadas em critérios pedagógicos (Alves, 2019). Em 2008, com a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008, era suposto as escolas acolherem os/as “alunos/as tradicionalmente excluídos/as”, sendo que, nesta altura, a definição do conceito de necessidades educativas especiais foi reconsiderada, incluindo apenas deficiências associadas à baixa funcionalidade e problemas de alta intensidade, limitando os apoios disponibilizados pela educação especial às crianças com estas características. Além disso, era sugerido a utilização da CIF/CIF-CJ, quando esta não disponibilizava uma concetualização de diversidade, ou uma definição do que é considerada uma necessidade educativa especial, ou sequer um critério de elegibilidade para um apoio extra. Sendo assim, o uso da CIF/CIF-CJ na lei nacional foi percebido como um retrocesso no que respeita ao desenvolvimento e à evolução de uma escola inclusiva (Alves, 2019). Por fim, tal como discutido por Alves (2019), no Decreto-Lei 54/2018, a inclusão é colocada no centro da legislação, ficando evidente a influência internacional, nomeadamente: definição da UNESCO de educação inclusiva (UNESCO 2009); a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (Congresso de Apoio Educacional Inclusivo, 2015); e Transformando Nosso Mundo: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015). A concetualização de diversidade passou a ser mais abrangente, partindo do princípio de que as escolas devem

oferecer educação de qualidade, ser inclusiva e trabalhar para a remoção de barreiras e estereótipos através de uma abordagem não-categórica. Além disso, a concetualização de diversidade subjacente diz respeito à heterogeneidade de características dos/as alunos/as, desde a deficiência (física, mental, visual, auditiva, etc.), necessidades especiais de saúde, ou de idiomas, por exemplo, exigindo às escolas que percebam e extingam barreiras à participação e inclusão, oferecendo educação de qualidade para todo/a e cada aluno/a. Neste sentido, a concetualização de inclusão implícita é que todos os/as alunos/as devem ter acesso, participar e ter apoio para obter sucesso nos padrões escolares ditos ‘comuns’. Isso faz com que a escola e os/as professores/as trabalhem de forma colaborativa e interdisciplinar, elaborando práticas baseadas em princípios de flexibilidade curricular e autonomia escolar de forma a dar respostas adequadas a todos/as os/as alunos/as (Alves, 2019).

Relativamente ao papel que as políticas internacionais, em especial a Declaração de Salamanca (1994), desempenham em Portugal, Alves (2019) considera que, de maneira geral, a influência das políticas internacionais é mais consistente em relação aos conceitos, às terminologias e às definições, e menos nas estruturas, nos sistemas e nas práticas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, ao revogar o Decreto-Lei 3/2008, veio introduzir mudanças significativas nas escolas, obrigando a escola a reequacionar o seu papel, nomeadamente, na forma como percebe as necessidades dos/as seus/suas alunos/as e como organiza os recursos humanos e a ação educativa para lhes responder. O atual diploma legal obriga a escola a abandonar uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” e correspondente modelo de legislação especial para alunos/as especiais, estabelecendo em substituição um continuum integrado de respostas (i.e., universais, seletivas e adicionais) para todos/as os/as alunos/as, assumindo-se que qualquer aluno/a pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da sua trajetória escolar.

1.2. Atitudes relativamente à educação inclusiva

As atitudes podem ser compreendidas como a forma que o indivíduo se posiciona, podendo ser favorável ou não, relativamente a um objeto, pessoa, conceito, situação, etc. (Ajzen & Cote, 2008; Ajzen & Fishbein, 2000). Adquirimo-las através das experiências do quotidiano e das interações, sejam elas com pessoas, ambientes, entre outros. As atitudes são exteriorizadas, na maioria das vezes, através de predisposições comportamentais (Ajzen & Fishbein, 2000).

As atitudes envolvem informações afetivas, comportamentais e cognitivas. A componente afetiva consiste nas emoções e nos afetos da pessoa em relação ao objeto, especialmente avaliações positivas ou negativas. Já a componente comportamental consiste na forma que a pessoa tende a agir em relação ao objeto. Por último, a componente cognitiva consiste nos pensamentos que a pessoa tem sobre esse objeto, incluindo fatos, conhecimentos e crenças. Estas três componentes de atitudes nem sempre estão altamente relacionadas entre si, por isso é importante considerar os três aspectos (Taylor, Peplau, & Sears, 2003).

Em particular, as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva têm um papel fundamental na implementação eficaz de práticas inclusivas (Dias & Cadime, 2016). Segundo Hussien e Al-Qaryouti (2014), uma educação inclusiva bem-sucedida exige a reestruturação do sistema educacional, o estabelecimento de políticas e procedimentos nacionais que definam e regulem o ensino de alunos/as com deficiência, alocando recursos, criando escolas acessíveis e contando, igualmente, com professores/as competentes e com atitudes positivas relativamente à educação inclusiva.

Com efeito, e tal como defende Czyz (2018), o/a professor/a é um elemento particularmente importante no sistema educativo. Os/as professores/as tornam-se responsáveis por moldar o ambiente educativo e o desenvolvimento dos/as alunos/as neste ambiente. Segundo a autora, algumas das atitudes que promovem o desenvolvimento da educação para

todos são: (a) a convicção do direito de incluir alunos/as com dificuldades diversas na escola; (b) compreender as necessidades dos/as alunos/as; (c) preparar atividades com oportunidades iguais de participação; (d) preparar o/a aluno/a para introduzi-lo no sistema inclusivo, utilizando estratégias para que a sua autonomia e independência sejam alcançadas, a fim de autodesenvolver-se, e compreender as suas próprias dificuldades e como eliminá-las.

Vários estudos têm sido desenvolvidos um pouco por todo o mundo sobre esta temática (Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Bradshaw & Mundia, 2006; Czyz, 2018; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Hofman & Kilimo, 2014; Hussien & Al-Qaryouti, 2014; Memisevic & Hodzic, 2011; Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), incluindo em Portugal (Dias & Cadime, 2016; Sampaio & Morgado, 2015; Santos e César, 2010). A análise de muitos destes estudos permitiu perceber que têm sido recolhidos dados com amostras muito diversificadas, nomeadamente em termos de dimensão: variando entre 68 e 1666 participantes. Nos mesmos estudos, as atitudes foram avaliadas através da aplicação de diferentes instrumentos, como por exemplo: *My Thinking About Inclusion* (MTAI) (Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998); *Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat 2008); *Attitudes toward Inclusive Education Scale* (ATIES) (Wilczenski, 1992; Wilczenski, 1995); *The attitudes towards education inclusion of children with intellectual disability* (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998); *Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (TAIS) (Saloviita, 2015); *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education* (SACIE) (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007); *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education-Revised* (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011), além de questionários desenvolvidos pelos próprios autores. Em seguida, apresenta-se uma revisão de um conjunto de estudos desenvolvidos em vários países um pouco por todo o mundo e também em Portugal, dando destaque aos estudos mais recentes, e sintetizando, em

particular, os principais resultados relativamente à natureza das atitudes dos/as professores relativamente à educação inclusiva.

Muito recentemente, na Bélgica (Emmers, Baeyens, & Petry, 2019), foi realizado um estudo com o objetivo de explorar a relação entre as atitudes, a autoeficácia e o comportamento dos/as professores/as relativamente aos/às alunos/as com deficiência. Através do questionário *Sentiments, Attitudes, Concerns regarding Inclusive Education-Revised* (SACIE-R) (Forlin et al., 2011), os autores recolheram dados junto de 75 professores/as do ensino superior. Os resultados indicaram atitudes moderadamente positivas relativamente aos/às alunos/as com deficiência, assim como os resultados de outros estudos no contexto internacional, nomeadamente no estudo de Avramidis, Bayliss e Burmen (2000; Inglaterra), Avramidis e Kalyva (2007; Grécia), Gyimah, Sugden e Pearson (2009; Gana) e Memisevic e Hodzic (2011; Bósnia e Herzegovina).

Já, na Polónia, os resultados de um estudo desenvolvido por Czyz (2018) com 224 participantes, sendo estes professores/as do ensino regular e especial, permitiram verificar a existência de atitudes indiferentes/neutras face a estes/as alunos/as, assim como na investigação dos autores Hussien e Al-Qaryouti (2014; Oman) e Tsakiridou e Polyzopoulou (2014; Grécia).

Por sua vez, na Tanzânia, Hofman e Kilimo (2014) desenvolveram um estudo com 100 professores/as de 10 escolas inclusivas com o objetivo de explorar as atitudes e a autoeficácia dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o tipo de problemas que os/as professores/as enfrentavam na implementação da inclusão no país. Através de um questionário desenvolvido pelos próprios autores, os resultados indicaram que os/as professores/as tem atitudes mais negativas do que positivas relativamente à educação inclusiva.

Como referido previamente, também podemos encontrar alguns trabalhos desenvolvidos em Portugal sobre esta temática, sendo que, do nosso conhecimento, todos os estudos foram desenvolvidos antes da entrada em vigor do atual quadro legal da educação inclusiva.

O estudo de Dias e Cadime (2016) teve como objetivo explorar as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva na educação pré-escolar e identificar variáveis pessoais e profissionais relacionadas com estas atitudes. Os autores utilizaram o *Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008) para recolher os dados de 68 educadores/as de infância. Os resultados indicaram que os/as educadores/as demonstravam atitudes positivas face à inclusão. Da mesma forma, os autores Sampaio e Morgado (2015), num estudo desenvolvido com objetivos similares junto de 79 professores/as do primeiro ciclo, constataram que, de maneira geral, as atitudes dos/as professores/as revelaram-se favoráveis à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Por fim, Santos e César (2010) desenvolveram um estudo cujo principal objetivo era analisar que sentimentos, atitudes e preocupações apresentam os agentes educativos, antes e após uma formação relacionada com a educação inclusiva. Para o efeito, utilizaram a escala *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education* (SACIE) (Loreman et al., 2007). Os autores recolheram dados junto de uma amostra de 81 participantes, entre eles: professores/as e futuros/as professores/as; profissionais de reabilitação psicomotora; e outros agentes educativos, como psicólogos/as escolares. No mesmo sentido dos resultados obtidos nos estudos acima referenciados no contexto português, os autores referiram que, na sua maioria, os/as participantes assumem atitudes favoráveis à inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais.

Em suma, a partir da revisão de literatura em torno desta temática, é possível perceber a variabilidade existente entre os/as professores/as a nível das atitudes relativamente à

educação inclusiva, ainda que seja evidente uma tendência para os/as professores/as demonstrarem mais atitudes positivas do que negativas relativamente à educação inclusiva.

1.3. Fatores associados às atitudes relativamente à educação inclusiva

Como referido anteriormente, as atitudes relativamente à educação inclusiva parecem representar uma influência determinante na atuação dos/as professores e que, como vimos, existe variabilidade entre os/as professores/as a este nível. Neste sentido, importa explorar e compreender os fatores que podem afetar a natureza das atitudes dos/as professores/as.

Através da revisão de literatura, foi possível verificar que as atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão são influenciadas por múltiplos fatores, podendo estes ser de natureza individual (e.g., variáveis sociodemográficas e profissionais, perceção de autoeficácia) ou contextual (e.g., ambiente escolar). Neste sentido, iremos abordar em seguida alguns fatores individuais e associados ao ambiente escolar que podem ajudar a explicar a variabilidade a nível das atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão.

1.3.1. Variáveis sociodemográficas e profissionais

Atendendo às variáveis em análise no presente trabalho, consideramos a seguir alguns dos estudos que analisaram o papel de fatores sociodemográficos, nomeadamente género e idade, assim como o tempo de serviço, formação na área, e ter ou não experiência com aluno(s)/a(s) com deficiência na sala de aula, como variáveis profissionais.

Relativamente ao género, vários estudos conduzidos em diferentes países incluíram esta variável nas análises: Inglaterra (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), Brunei (Bradshaw & Mundia 2006), Bélgica (Emmers, Baeyens, & Petry, 2019), Gana (Gyimah, Sudgen, & Pearson, 2009), Tanzânia (Hofman & Kilimo, 2014), Oman (Hussien & Al-Qaryouti, 2014), Bósnia e Herzegovina (Memisevic & Hodzic, 2011), Finlândia (Saloviita,

2018), Grécia (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) e, finalmente, Portugal (Sampaio & Morgado, 2015). A maioria dos estudos revelou que não há diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres no que concerne às suas atitudes (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Bradshaw & Mundia 2006; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Hofman & Kilimo, 2014; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015). Note-se, no entanto, que o estudo desenvolvido em Oman (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) indicou que os homens têm atitudes mais positivas relativamente à inclusão do que as mulheres. Por sua vez, os estudos desenvolvidos na Finlândia (Saloviita, 2018) e na Grécia (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014) revelaram que as mulheres apresentam atitudes mais positivas comparativamente aos homens.

Alguns estudos similares ao presente trabalho investigaram a relação entre a idade e as atitudes dos/as professores/as em relação à inclusão (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Hofman & Kilimo, 2014; Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Podemos perceber que também nesta variável há uma inconsistência dos resultados da investigação. Há vários estudos que documentam que a idade não se relaciona com a natureza das atitudes dos/as professores/as (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009), enquanto outros estudos demonstram associações negativas, isto é, quanto mais novos/as são os/as professores/as, mais positivas são as atitudes relativamente inclusão (Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Foi ainda possível encontrar um estudo que demonstrou uma associação positiva entre as variáveis, ou seja, quanto mais velhos/as são os/as professores, mais positivas são as atitudes inclusivas (Hofman & Kilimo, 2014).

No que diz respeito à literatura relativamente à associação entre o tempo de serviço e as atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão, pode-se notar que, na sua grande maioria, os estudos não revelaram associações estatisticamente significativas (Avramidis,

Bayliss, & Burden, 2000; Dias & Cadime, 2016; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015). Porém, um estudo desenvolvido em Oman (Hussien & Alqaryouti, 2014), revelou uma correlação negativa, indicando que quanto menos tempo de serviço os/as professores/as tinham, mais positivas eram as suas atitudes relativamente à inclusão. Pelo contrário, no Bangladesh, um estudo revelou uma correlação positiva, sugerindo que quanto mais tempo de serviço os/as professores/as tinham, mais inclusivas eram as suas atitudes (Hofman & Kilimo, 2014).

Os resultados das investigações sobre a relação entre as atitudes e a participação dos/as professores/as em formação sobre questões relacionadas com a inclusão têm sido, igualmente, inconsistentes. Enquanto os estudos de Bradshaw e Mundia (2006), Sampaio e Morgado (2015) e Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) revelaram que os/as professores/as que participaram em alguma formação sobre inclusão demonstravam atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva, os resultados do estudo de Hofman e Kilimo (2014) indicaram a ausência de associações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Por fim, importa destacar que alguns estudos, que têm procurado analisar a associação entre as atitudes relativamente à educação inclusiva e a experiência dos/as professores/as no que concerne a alunos/as com deficiência na sala de aula, documentam uma associação positiva entre estas variáveis, demonstrando que os/as professores/as que têm experiência apresentam atitudes mais inclusivas (Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). No entanto, num estudo desenvolvido em Portugal por Dias e Cadime (2016), verificou-se uma associação estatisticamente significativa negativa, sendo que os/as educadores/as de infância com experiência de trabalho em salas que incluíam crianças com necessidades educativas especiais demonstraram atitudes menos inclusivas. Por sua vez, os resultados do estudo de Sampaio e Morgado (2015), também desenvolvido em Portugal, indicaram a ausência de associação entre estas variáveis.

1.3.2. Perceção de autoeficácia relativamente à implementação de práticas inclusivas

A autoeficácia dos/as professores/as é entendida como um construto chave quando procuramos compreender a implementação de práticas inclusivas na educação (Hosford & O'Sullivan, 2016). Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é um dos preditores mais fortes do comportamento humano. A autoeficácia é a crença que cada indivíduo tem sobre a sua capacidade de executar determinada ação, sendo determinante para perceber as suas decisões e o esforço que demanda nas tarefas ou na persistência perante uma situação desafiadora e a qualidade da sua realização (Bandura, 1997; Zimmerman & Cleary, 2006). De acordo com Schunk e Meece (2005), a autoeficácia afeta o comportamento do ser humano e os ambientes com os quais interage e também é influenciada pelas ações e condições desses ambientes.

Nesse sentido, no contexto educativo, segundo Bandura (1997), a perceção de autoeficácia dos/as professores/as influencia tanto o tipo de ambiente que eles/as criam para os/as seus/suas alunos/as, como os seus julgamentos sobre as diferentes tarefas que eles/as mesmos/as farão para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as. Aplicando esta teoria no cenário da educação inclusiva, os/as professores/as com maior perceção de autoeficácia na implementação de práticas inclusivas, acreditarão que os/as alunos/as com necessidades educativas especiais podem ser ensinados/as de maneira efetiva na sala de aula regular (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). No entanto, professores/as com baixa perceção de autoeficácia relativamente à implementação de práticas inclusivas podem considerar que os/as alunos/as com necessidades educativas especiais não beneficiam com a inclusão na sala de aula regular e, por isso, podem estar menos disponíveis para colaborar no seu processo de inclusão (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Segundo Malinen, Savolainen e Xu (2012), o conceito de autoeficácia dos/as professores/as é visto como um constructo multidimensional, tendo por base as investigações

feitas em vários contextos culturais e países diversos. Através da revisão de literatura feita pelos autores, o constructo foi relacionado com várias dimensões, nomeadamente a gestão de sala de aula, estratégias de ensino, motivação e envolvimento dos/as alunos/as, e cooperação com outros/as profissionais e famílias (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012).

Alguns estudos foram desenvolvidos com a finalidade de investigar a associação entre a autoeficácia relativamente à implementação de práticas inclusivas e as atitudes dos/as professores/as no que concerne a inclusão (e.g., Engstrand & Roll-Pettersson, 2012; Hofman & Kilimo, 2014; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2014; Malinen, Savolainen, & Xu, 2012; Özokcu, 2018; Romi & Leyser, 2006; Saloviita, 2018; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Weisel & Dror, 2006).

A maioria dos estudos revelou uma associação positiva entre as variáveis. Uma investigação feita na Turquia com 1163 professores/as do ensino regular e do ensino especial revelou uma associação estatisticamente significativa positiva entre as atitudes dos/as professores/as e a perceção de autoeficácia para as práticas inclusivas (Özokcu, 2018). Também num estudo realizado na Finlândia (Saloviita, 2018), se registou uma associação positiva, ainda que fraca, assim como na investigação de Romi e Leyser (2006), desenvolvida em Israel com 1155 futuros professores/as. Por sua vez, os resultados do estudo de Hofman e Kilimo (2014) indicaram que os/as professores/as com uma perceção de autoeficácia mais baixa enfrentam mais problemas na implementação de práticas inclusivas.

No entanto, um estudo desenvolvido na China (Malinen, Savolainen, & Xu, 2012) junto de 451 professores/as, onde se analisaram, tal como no presente estudo, três dimensões da autoeficácia, sendo elas, estratégias de ensino inclusivas, eficácia na colaboração com profissionais e família e eficácia no controlo de comportamentos disruptivos, verificou-se que apenas a autoeficácia na colaboração com profissionais e família apresentou uma forte associação com as atitudes dos/as professores/as, não havendo relação significativa com os

outros dois fatores. Por sua vez, um estudo realizado na Suécia (Engstrand & Roll-Pettersson, 2012), com 21 docentes da educação pré-escolar, revelou não existir qualquer tipo de associação entre a percepção de autoeficácia e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.

1.3.3. Ambiente escolar

Outro fator que pode ajudar a explicar a variabilidade a nível das atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão é o ambiente escolar. No entanto, são poucos os estudos que têm explorado a associação entre estas variáveis a nível internacional, não se tendo encontrado qualquer estudo publicado em Portugal.

Segundo Cohen, McGabe, Michelli e Pickeral (2009), o ambiente escolar é mais do que uma experiência individual, é um fenómeno social. Um ambiente escolar saudável e positivo contribui para o desenvolvimento dos/as jovens e ensina o necessário para que os/as alunos/as tornem-se indivíduos produtivos, colaborativos e tenham uma vida satisfatória. Este ambiente inclui normas, valores e expectativas que ajudam as pessoas a se sentirem social, emocional e fisicamente seguras (Cohen et al., 2009). O ambiente escolar é também determinante para a atuação dos/as professores, sendo afetado pela qualidade e a acessibilidade de suporte, colaboração entre os/as professores/as e a relação professor/a-aluno/a, entre outros aspetos (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007; Weisel & Dror, 2006).

De acordo com Weisel e Dror (2006), uma liderança apoiante e a cooperação entre os/as professores/as são contributos importantes e significantes para alcançar sucesso na inclusão. Com efeito, num estudo desenvolvido por estes autores em Israel, foram avaliadas várias dimensões do ambiente escolar, nomeadamente, liderança apoiante, autonomia, reconhecimento, abertura para inovação, relação entre os/as professores/as e carga de trabalho. Esta investigação procurou analisar a relação entre as seis dimensões do constructo e

as atitudes dos/as professores/as relativamente à inclusão. Os resultados do estudo indicaram a existência de uma relação positiva entre o ambiente escolar e as atitudes, sendo que as seis dimensões da variável ambiente escolar explicaram 23% da variância das atitudes dos/as professores/as. Em resumo, verificou-se que o ambiente escolar estava diretamente relacionado com as atitudes dos/as professores/as. Por sua vez, num estudo desenvolvido no Bangladesh, por Ahmmed, Sharma e Deppeler (2014), foram exploradas as variáveis que se relacionavam com as intenções dos/as professores/as em incluir na sala regular os/as alunos/as com deficiência. Os resultados revelaram que o apoio da instituição de ensino é significativo para a inclusão.

Em suma, pese embora a parca investigação desenvolvida sobre o impacto do ambiente escolar nas atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, especialmente em Portugal, alguns estudos parecem sugerir a relevância desta variável, incentivando o desenvolvimento de mais investigação neste âmbito.

CAPÍTULO II. Apresentação do estudo empírico

2.1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação

Face à alteração legislativa recente em Portugal no âmbito da educação inclusiva, importa explorar as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e identificar as variáveis associadas aos/às professores/as e ao seu ambiente escolar que podem explicar essas atitudes. Especificamente, o presente estudo procurou:

1. Caracterizar as atitudes de professores/as relativamente à educação inclusiva.
2. Analisar a associação entre as atitudes relativamente à inclusão e variáveis sociodemográficas dos/as professores/as (i.e., género, idade).
3. Analisar a associação entre as atitudes relativamente à inclusão e variáveis profissionais dos/as professores/as (i.e., tempo de serviço, formação em educação inclusiva, ter ou não alunos/as com deficiência na sala de aula).
4. Analisar a associação entre as atitudes relativamente à inclusão e a perceção de autoeficácia dos/as professores/as no que concerne a implementação de práticas inclusivas.
5. Analisar a associação entre as atitudes relativamente à inclusão e a perceção dos/as professores/as no que se refere ao seu ambiente escolar.

Tendo em conta os objetivos referidos e a revisão de literatura realizada, foram definidos os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

Problema 1: Como se caracterizam atualmente as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva?

Hipótese 1: É esperado que as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva sejam tendencialmente positivas.

Com base na revisão de literatura, e apesar do estudo de Hofman e Kilimo (2014) apontar que os/as professores/as na Tanzânia tem atitudes mais negativas do que positivas e dos estudos de Czyz (2018), Hussien e Alqaryouti (2014) e Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) indicarem atitudes neutras e/ou indiferentes, a maioria dos resultados da investigação têm demonstrado que as atitudes dos/as professores/as relativamente a educação inclusiva tendem a ser, em geral, positivas, incluindo em Portugal (e.g., Avramidis, Bayliss, & Burmen, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Dias & Cadime, 2016; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015; Santos & César, 2010).

Problema 2: Será que o género e a idade se relacionam com as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva?

Hipótese 2: É esperado não se verificar diferenças estatisticamente significativas entre professores e professoras no que concerne as suas atitudes relativamente à inclusão.

A maioria dos estudos encontrados na revisão de literatura aponta a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres (Avramidis, Bayliss, & Burmen, 2000; Bradshaw & Mundia, 2006; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Hofman & Kilimo, 2014; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015).

Hipótese 3: É esperado não se verificar uma associação estatisticamente significativa entre a idade dos/as professores/as e as suas atitudes relativamente à inclusão.

Apesar de alguns estudos terem mostrado que os/as professores/as mais novos/as tendem a apresentar atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva (Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014), e um estudo ter concluído que são os/as

professores/as mais velhos/as que tendem a apresentar atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva (Hofman & Kilimo, 2014), a maioria dos estudos analisados no âmbito da revisão de literatura documentaram a ausência de associações entre as variáveis em questão (Avramidis, Bayliss, & Burmen, 2000; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009).

Problema 3: Será que o tempo de serviço, a formação relacionada com a educação inclusiva, e o fato dos/as professores/as terem ou não alunos/as com deficiência na sala se relacionam com as atitudes dos/as professores relativamente à educação inclusiva?

Hipótese 4: É esperado não se verificar uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço dos/as professores e as suas atitudes relativamente à inclusão.

Apesar do estudo de Hofman e Kilimo (2014) ter apontado uma associação positiva (i.e., os/as professor/as com mais tempo de serviço apresentam atitudes mais positivas relativamente à inclusão) e, pelo contrário, o estudo de Hussien e Al-Qaryouti (2014) ter revelado uma associação negativa (i.e., os/as professores/as com menos tempo de serviço demonstram atitudes mais positivas), a revisão de literatura, no geral, aponta para a ausência de associações estatisticamente significativas entre as variáveis (Avramidis, Bayliss, & Burmen, 2000; Dias & Cadime, 2016; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015).

Hipótese 5: É esperado que os/as professores/as que tenham participado em formação nos últimos dois anos sobre educação inclusiva apresentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva comparativamente aos/as professores/as que não tenham participado em qualquer formação.

Embora o estudo de Dias e Cadime (2016) não tenha revelado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de professores/as, os resultados das

investigações de Sampaio e Morgado (2015) e de Tsakiridou e Polyzopoulou (2014) sugerem que os/as professores/as que participaram em alguma formação sobre inclusão, demonstraram ter atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva.

Hipótese 6: É esperado que os/as professores/as que têm alunos/as com deficiência na sala de aula apresentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva comparativamente aos/às professores/as que referiram não ter alunos/as com deficiência na sala de aula.

De acordo com a revisão de literatura, a maioria dos estudos documenta a existência de associações positivas entre a experiência em ter alunos/as com deficiência na sala de aula e as atitudes relativamente à inclusão (Bradshaw & Mundia, 2006; Sampaio & Morgado, 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Problema 4: Será que a percepção de autoeficácia dos/as professores/as relativamente à implementação de práticas inclusivas se relaciona com as suas atitudes relativamente à educação inclusiva?

Hipótese 7: É esperado que os/as professores/as com uma percepção de maior autoeficácia no que respeita à implementação de práticas inclusivas, apresentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva.

De acordo com a literatura, as atitudes tendem a ser mais positivas quanto maior for a percepção de autoeficácia relativamente à implementação de práticas inclusivas (Hofman & Kilimo, 2014; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2014; Özokcu, 2018; Romi & Leyser, 2006; Saloviita, 2018; Weisel & Dror).

Problema 5: Será que a percepção dos/as professores/as no que respeita ao seu ambiente escolar se relaciona com as suas atitudes relativamente à educação inclusiva?

Hipótese 8: É esperado que os/as professores/as com uma percepção mais positiva do seu ambiente escolar, apresentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva.

Através da análise de investigação sobre a relação entre estas variáveis, foi possível perceber que os estudos existentes sugerem a existência de uma associação positiva entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a percepção do seu ambiente escolar (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014; Weisel & Dror, 2006).

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Participaram neste estudo 463 professores/as do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, sendo que 377 eram do género feminino (81.4%). Os/as participantes tinham idades compreendidas entre os 24 e 67 anos ($M = 49.22$, $DP = 7.92$). Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos/as professores/as era licenciada (62.2%), 19.2% tinha mestrado, 11.4% tinha pós-graduação, 4.1% tinha doutoramento e 3% tinha bacharelato.

É ainda possível confirmar na tabela 1 que 94.4% dos/as participantes lecionava em instituições de ensino público. O seu tempo de serviço geral variava entre 1 e 45 anos ($M = 23.53$, $DP = 9.46$), sendo que o seu tempo de serviço na escola atual variava entre 1 e 38 anos ($M = 11.02$, $DP = 10.01$). Os/as professores/as exerciam a sua atividade em diferentes regiões do país, maioritariamente no norte (41.3% na Região Norte, 22.3% na Região de Lisboa, 21.00% na Região Centro, 8.2% na Região do Alentejo, 6.1% na Região do Algarve, 0.7% na Região Autónoma dos Açores e 0.7% na Região Autónoma da Madeira).

Tabela 1.

Caraterização sociodemográfica e profissional dos/as participantes

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Idade			49.22 (7.92)	24.00 – 67.00
Género				
Feminino	377	81.4		
Masculino	86	18.6		
Habilitações académicas				
Bacharelato	14	3.0		
Doutoramento	19	4.1		
Licenciatura	288	62.2		
Mestrado	89	19.2		
Pós-graduação	53	11.4		
Tempo de serviço			23.53 (9.46)	1.00 – 45.00
Tempo de serviço na atual escola			11.02 (10.01)	1.00 – 38.00
Tipo de estabelecimento				
Público	437	94.4		
Privado com fins lucrativos	25	5.4		
Privado sem fins lucrativos	1	0.2		
Situação contratual atual				
Contrato	76	16.5		
Prestação de Serviço	5	1.1		
Quadro	380	82.4		
Distrito				
Região do Alentejo	38	8.2		
Região do Algarve	28	6.1		
Região Centro	97	21		
Região de Lisboa	103	22.3		
Região Norte	191	41.3		
Região Autónoma da Madeira	3	0.7		
Região Autónoma dos Açores	3	0.7		

De referir ainda que 78.4% dos/as professores referiram ter aluno(s)/a(s) com deficiência na sala. A maioria (79%) dos/as professores/as não fazia parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), sendo que 11.7% era membro

variável e 9.3% membro efetivo. Nos últimos dois anos, 56.2% dos/as professores/as referiram ter participado em algum tipo de formação relacionada com a educação inclusiva. Destes, tal como é possível confirmar na tabela 2, 40.8% dos/as participantes capacitaram-se em conferências, palestras ou seminários, 18.8% em workshops e 29.2% em curso ou oficina, sendo que 36.5% frequentaram algum tipo de formação até 5 horas.

Tabela 2.

Experiência profissional no âmbito da educação inclusiva

	<i>n</i>	<i>%</i>
Aluno(s)/a(s) com deficiência na sala		
Sim	363	78.4
Não	100	21.6
Elemento da EMAEI		
Sim, como membro efetivo	43	9.3
Sim, como membro variável	54	11.7
Não	366	79.0
Participação em formação relacionada com educação inclusiva nos últimos 2 anos		
Sim	260	56.2
Não	203	43.8
Tipo de formação (<i>N</i> = 260)		
Conferência / Palestra / Seminário	106	40.8
Workshop	49	18.8
Curso / Oficina	76	29.2
Pós-graduação	1	0.4
Mestrado	2	0.8
Doutoramento	1	0.4
Outro	19	7.3
Número de horas de formação		
Até 5 horas	92	36.5
De 6 a 10 horas	36	14.3
De 11 a 25 horas	80	31.7
De 26 a 50 horas	32	15.7
De 51 a 100 horas	7	2.8
De 101 a 150 horas	3	1.2
Acima de 150 horas	2	0.8

2.2.2. Instrumentos

Com a finalidade de recolher os dados para o presente estudo, foi constituído um protocolo de recolha de dados constituído pelos seguintes instrumentos:

2.2.2.1. *Questionário sociodemográfico* (cf. Anexo 1). Com o intuito de obter informação sociodemográfica e profissional dos/as participantes, criou-se um questionário específico para o presente estudo. É composto por 16 itens (e.g., género, idade, habilitações académicas, distrito, número de anos de serviço, tipo de instituição onde está a exercer atualmente) de resposta fechada ou aberta.

2.2.2.2. *Questionário Multidimensional de Atitudes em Relação à Inclusão* (Mahat, 2008; tradução e adaptação de Dias & Cadime, 2016). Este questionário foi utilizado com o objetivo de avaliar as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva. Esta escala é composta por 18 itens, avaliados numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - nem concordo, nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo totalmente), incluindo oito itens distratores. Os itens estão organizados em três subescalas: *afetiva* (e.g., Fico frustrado quando tenho dificuldade em comunicar com os alunos com deficiência); *cognitiva* (e.g., Acredito que os alunos com deficiência devem ser ensinados em escolas de educação especial); e *comportamental* (e.g., Estou disposto a adaptar a avaliação de cada aluno para que a educação inclusiva aconteça) (Dias & Cadime, 2016). A pontuação total e de cada subescala é obtida através da soma dos valores atribuídos a cada um dos itens correspondentes. Assim, quanto maior a pontuação obtida, mais positivas são as atitudes dos professores relativamente à inclusão.

No estudo original de adaptação para português, os dados obtidos através desta medida revelaram boas qualidades a nível da consistência interna (alfa de *Cronbach*): .78 na subescala afetiva; .77 na subescala cognitiva; .91 para a subescala comportamental (Dias & Cadime, 2016). No presente estudo, a escala total apresentou um bom índice de consistência

interna ($\alpha = .84$), assim como a maioria das subescalas: .86 na subescala comportamental; .73 na subescala cognitiva; e .67 na subescala afetiva (sem incluir o item 3).

2.2.2.3. *Escala de Autoeficácia na Implementação de Práticas Inclusivas* (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; tradução e adaptação de Dias, 2015). Esta escala permite avaliar a percepção dos/as professores/as sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas. É composta por 18 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - nem concordo, nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo totalmente), distribuídos por três subescalas: *estratégias de ensino inclusivas* (e.g., Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos/as alunos/as acerca do que ensinei); *eficácia na colaboração com profissionais e famílias* (e.g., Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola); e *eficácia no controlo de comportamentos disruptivos* (e.g., Sou capaz de serenar um/a aluno/a indisciplinado/a ou barulhento/a). Também nesta escala a pontuação total e de cada subescala é obtida através da soma das respostas em cada um dos itens correspondentes, sendo que quanto maior a pontuação obtida, maior é a percepção de autoeficácia do/a professor/a relativamente à implementação de práticas inclusivas.

Relativamente à consistência interna dos dados obtidos no estudo de adaptação para Portugal (Dias, 2015), verificou-se um alfa de *Cronbach* de .90 para a escala total, .86 na subescala de estratégias de ensino inclusivas, .83 na subescala de eficácia na colaboração com profissionais e famílias e .81 na subescala de eficácia no controlo de comportamentos disruptivos. Os índices de fidelidade obtidos no presente estudo são considerados igualmente satisfatórios: .83 na subescala de estratégias de ensino inclusivas, .83 na subescala de eficácia na colaboração com profissionais e famílias, .85 na subescala de eficácia no controlo de comportamentos disruptivos e .90 na pontuação total.

2.2.2.4. *Questionário sobre Ambiente Escolar* (Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007). Para o efeito de avaliar as percepções dos/as professores/as acerca do seu ambiente

escolar, traduziu-se no âmbito do presente estudo o *Revised-School Level Environment Questionnaire* (R-SLEQ), após pedido de autorização aos autores originais. Este questionário é composto por 21 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - nem concordo, nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo totalmente), incluindo oito itens distratores. Os itens estão organizados em cinco subescalas: *colaboração* (e.g., Existe uma boa comunicação entre os/as professores/as); *relações com os/as alunos/as* (e.g., A maioria dos/as alunos/as ajuda e coopera com os/as professores/as); *recursos da escola* (e.g., A disponibilidade de equipamentos e de recursos não é adequada); *tomada de decisão* (e.g., Os/as professores/as são frequentemente convidados/as a participar nas decisões a nível de escola); e *inovação educacional* (e.g., Ideias novas e diferentes estão sempre a ser experimentadas). A pontuação total e de cada subescala é obtida através da média dos valores obtidos em cada um dos itens correspondentes, sendo que quanto maior a pontuação obtida, maior a perceção de um ambiente escolar apoiante.

No estudo original, Johnson, Stevens e Zvoch (2007) relatam valores adequados de consistência interna, nomeadamente de .90 na pontuação total, variando entre .77 e .86 nas cinco subescalas (.82 na subescala *colaboração*, .86 na subescala *relações com os/as alunos/as*, .77 na subescala *recursos da escola*, .78 na subescala *tomada de decisão* e .79 na subescala *inovação educacional*). Relativamente ao presente estudo, a consistência interna dos dados é considerada igualmente adequada na pontuação total ($\alpha = .86$) e respetivas subescalas (.78 na subescala de *colaboração*, .83 na subescala de *relações com os/as alunos/as*, .75 na subescala de *recursos da escola* e .75 na subescala de *inovação educacional*), exceto na subescala *tomada de decisão* ($\alpha = .51$), tendo-se optado por não utilizar os dados nas análises.

2.2.3. Procedimentos de recolha de dados

O protocolo de recolha de dados que incluía os instrumentos referidos acima foi preenchido pelos/as participantes numa plataforma online própria para o propósito (www.mysurveio.com). A recolha de dados decorreu entre março e maio de 2019.

Relativamente ao procedimento adotado para o recrutamento dos/as participantes, recorreu-se às seguintes estratégias: (1) divulgação do estudo nas redes sociais (e.g., Facebook); (2) e divulgação via correio eletrónico junto de pessoas e instituições-chave (e.g., diretores/as dos agrupamentos de escolas em território nacional; Sindicatos de professores/as) com acesso privilegiado à população em análise, solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo.

Antes de iniciar o preenchimento do protocolo online, os/as participantes tinham acesso ao consentimento informado, onde estavam expressos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética (i.e., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de interromperem a sua participação no estudo a qualquer momento). Estava ainda disponível a indicação do email da mestrande, caso algum/a professor/a quisesse esclarecer alguma discussão.

Terminada a recolha de dados, seguiu-se a inserção e verificação dos dados e respetiva análise no programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 25.0), incluindo os seguintes procedimentos de análise: (1) estatística descritiva e (2) estatística inferencial (teste *t* de *Student* para amostras independentes e coeficiente de correlação momento produto de *Pearson*).

CAPÍTULO III. Apresentação e discussão de resultados

3.1. Resultados

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos no âmbito do presente estudo empírico. A tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo.

Inicialmente, relativamente ao primeiro problema de investigação, procurou-se analisar os resultados descritivos obtidos a nível das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva. De acordo com os resultados apresentados na tabela 3, importa salientar que os valores médios para a dimensão afetiva foram de 16.60 ($DP = 3.42$), para a dimensão cognitiva foram de 22.59 ($DP = 3.96$), para a dimensão comportamental foram de 24.42 ($DP = 3.69$) e, por fim, para o total da escala foram de 66.49 ($DP = 9.10$). Apesar da variabilidade encontrada, uma vez que a pontuação total variou entre 39 e 88, verificou-se que, em média, os/as professores/as demonstraram atitudes moderadamente positivas relativamente à educação inclusiva.

Tabela 3.

Estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo

	<i>M (DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
Atitudes relativamente à inclusão		
Dimensão afetiva	16.60 (3.42)	5.00 – 25.00
Dimensão cognitiva	22.59 (3.96)	10.00 – 30.00
Dimensão comportamental	24.42 (3.69)	9.00 – 30.00
Total	66.49 (9.10)	39.00 – 88.00
Autoeficácia		
Estratégias de ensino inclusivas	23.97 (3.26)	12.00 – 30.00
Colaboração com profissionais e famílias	23.10 (3.36)	11.00 – 30.00
Controlo de comportamento disruptivos	23.33 (3.19)	12.00 – 30.00
Total	70.41 (8.16)	44.00 – 90.00
Ambiente escolar		
Colaboração	3.53 (0.68)	1.00 – 5.00
Relação com os/as estudantes	3.17 (0.84)	1.00 – 5.00
Recursos da escola	3.20 (0.86)	1.00 – 5.00
Inovação educacional	3.36 (0.70)	1.00 – 5.00
Total	3.28 (0.52)	1.48 – 4.76

Note-se ainda que os resultados médios obtidos a nível da autoeficácia sugerem que os/as participantes julgam ser moderadamente competentes na implementação de práticas

inclusivas, nas várias dimensões avaliadas. Por sua vez, os resultados médios obtidos a nível do ambiente escolar indicam que os/as participantes do presente estudo demonstram uma percepção relativamente neutra, avaliando, especificamente, de forma mais positiva a dimensão da colaboração ($M = 3.53$, $DP = 0.68$).

No que diz respeito ao segundo problema de investigação, procurou-se analisar a relação entre as atitudes relativamente à inclusão e as variáveis sociodemográficas dos/as professores/as, especificamente género e idade. Para tal, recorreu-se ao teste *t* de *Student* para amostras independentes no caso da variável género e ao coeficiente de correlação momento produto de *Pearson* no caso da variável idade. Os resultados obtidos encontram-se apresentados nas tabelas 4 e 5, respetivamente.

Tabela 4.

Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função do género

	Homens (<i>n</i> = 86)	Mulheres (<i>n</i> = 377)	<i>t</i> (<i>gl</i>)	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)		
Atitudes relativamente à inclusão				
Dimensão afetiva	16.24 (3.57)	16.68 (3.38)	1.07 (461)	.285
Dimensão cognitiva	21.74 (3.82)	22.78 (3.97)	2.20 (461)	.028
Dimensão comportamental	23.28 (3.76)	24.68 (3.63)	3.21 (461)	.001
Escala total	64.13 (8.99)	67.03 (9.05)	2.69 (461)	.007

Através da análise da tabela 4, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres na dimensão cognitiva, na dimensão comportamental e na escala total: cognitiva, $t(461) = 2.20$, $p < .05$; comportamental, $t(461) = 3.21$, $p < .01$; e pontuação total, $t(461) = 2.69$, $p < .01$. Partindo dos valores médios obtidos por cada um dos grupos nestas variáveis, é possível concluir que as mulheres possuem atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva em comparação com os homens.

Tabela 5.

Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a idade

	Idade
Atitudes relativamente à educação inclusiva	
Dimensão afetiva	-.027
Dimensão cognitiva	.005
Dimensão comportamental	-.107*
Escala total	-.047

*Nota. * $p < .05$*

No que se refere à idade, tal como é possível verificar na tabela 5, os resultados obtidos sugerem a existência de uma associação estatisticamente significativa negativa entre esta variável e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, apenas a nível da dimensão comportamental ($r = -.107, p < .05$). De acordo com este resultado, os/as professores/as mais novos tendem a relatar atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva.

Para responder ao terceiro problema de investigação, o qual previa analisar a associação entre as atitudes relativamente à inclusão e variáveis profissionais dos/as professores/as, como o tempo de serviço, a formação associada à educação inclusiva e ter ou não alunos/as com deficiência na sala de aula, recorreu-se ao seguinte conjunto de análises: o teste *t* de *Student* para amostras independentes no caso das variáveis formação e ter ou não alunos/as com deficiência na sala de aula; e o coeficiente de correlação momento produto de *Pearson* no caso das variáveis tempo de serviço e número de horas de formação. Os resultados obtidos encontram-se apresentados nas tabelas 6, 7, 8 e 9.

Tabela 6.

Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o tempo de serviço

	Tempo de serviço
Atitudes relativamente à educação inclusiva	
Dimensão afetiva	.008
Dimensão cognitiva	.044
Dimensão comportamental	-.026
Escala total	.015

Conforme os resultados expostos na tabela 6 não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa entre as atitudes relativamente à inclusão e o tempo de serviço dos/as professores/as.

Tabela 7.

Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função de ter ou não participado em formação sobre educação inclusiva nos últimos dois anos

	Não	Sim	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
	(<i>n</i> = 203)	(<i>n</i> = 260)		
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Atitudes relativamente à inclusão				
Dimensão afetiva	16.05 (3.36)	17.03 (3.41)	-3.07 (461)	.002
Dimensão cognitiva	21.78 (3.90)	23.21 (3.90)	-3.86 (461)	.000
Dimensão comportamental	23.58 (3.64)	25.08 (3.61)	-4.44 (461)	.000
Escala total	64.35 (8.84)	68.16 (8.96)	-4.56 (461)	.000

Através da análise da tabela 7, é possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas a nível das atitudes relativamente à educação inclusiva na escala total e respetivas dimensões entre os/as professores/as que frequentaram formação e os/as professores/as que não frequentaram formação nos últimos dois anos: afetiva, $t(461) = -3.07$, $p < .01$, cognitiva, $t(461) = -3.86$, $p < .001$; comportamental, $t(461) = -4.44$, $p < .001$; e pontuação total, $t(461) = -4.56$, $p < .001$. Tendo por base os valores médios obtidos por cada um dos grupos de professores/as, é possível concluir que os/as professoras/as que

frequentaram formação nos últimos dois anos relataram atitudes significativamente mais positivas relativamente à educação inclusiva em comparação com os/as professores/as que não frequentaram formação.

Tabela 8.

Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e o número de horas de formação (N = 260)

	Número de horas de formação
Atitudes relativamente à inclusão	
Dimensão afetiva	.049
Dimensão cognitiva	.082
Dimensão comportamental	.106
Escala total	.095

Conforme os resultados expostos na tabela 8, onde se apresenta os resultados relativos ao grupo de professores/as que desenvolveu formação (N = 260), o número de horas de formação relacionada com a educação inclusiva frequentada por este grupo de professores/as nos últimos dois anos não parece ter contribuído para distinguir os/as professores relativamente às suas atitudes, uma vez que não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa entre as variáveis.

Tabela 9.

Atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva em função de ter ou não experiência com alunos/as com deficiência na sala de aula

	Não (n = 100)	Sim (n = 363)	<i>t (gl)</i>	<i>p</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Atitudes relativamente à inclusão				
Dimensão afetiva	16.71 (3.25)	16.57 (3.47)	0.36 (461)	.718
Dimensão cognitiva	22.48 (3.78)	22.62 (4.01)	-0.31 (461)	.755
Dimensão comportamental	24.36 (3.30)	24.44 (3.80)	-0.19 (461)	.852
Escala total	66.49 (8.58)	66.49 (9.25)	0.00 (461)	1.00

Tal como é possível constatar pela análise da tabela 9, verificou-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas a nível das atitudes relativamente à educação inclusiva entre os/as professores/as com alunos/as com deficiência e os/as professores/as sem alunos/as com deficiência na sala.

Para responder ao quarto problema de investigação, em que se procurou analisar a associação entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a sua perceção de autoeficácia no que concerne à implementação de práticas inclusivas, recorreu-se, mais uma vez, ao coeficiente de correlação momento produto de *Pearson* (cf. tabela 10).

Tabela 10.

Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a perceção de autoeficácia da implementação de práticas inclusivas

	Perceção de autoeficácia da implementação de práticas inclusivas			
	Estratégias de ensino inclusivas	Eficácia na colaboração com profissionais e famílias	Eficácia no controlo de comportamentos disruptivos	Escala total
Atitudes relativamente à inclusão				
Dimensão afetiva	.290*	.315*	.244*	.341*
Dimensão cognitiva	.262*	.327*	.271*	.345*
Dimensão comportamental	.398*	.434*	.299*	.455*
Escala total	.369*	.422*	.317*	.445*

Nota. * $p < .01$

Verificaram-se associações estatisticamente significativas positivas entre todas as variáveis, incluindo as respetivas subescalas. De acordo com estes resultados, os/as professores/as que se sentem mais competentes para implementar práticas inclusivas expressaram atitudes mais positivas relativamente à inclusão.

Finalmente, utilizou-se o coeficiente de correlação momento produto de *Pearson* para responder ao quinto problema de investigação, o qual previa verificar a associação entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a percepção do seu ambiente escolar (cf. tabela 11).

Tabela 11.

Correlações Momento Produto de Pearson entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a percepção do ambiente escolar

	Percepção do ambiente escolar				Escala total
	Colaboração	Relações com os/as alunos/as	Recursos da escola	Inovação educacional	
Atitudes relativamente à inclusão					
Dimensão afetiva	.160**	.194**	.111*	.143**	.228**
Dimensão cognitiva	.115*	.211**	.060	.128**	.204**
Dimensão comportamental	.156**	.169**	.033	.189**	.201**
Escala total	.156**	.222**	0.78	.175**	.238**

Nota. ** $p < .01$. * $p < .05$

Em geral, verificaram-se associações estatisticamente significativas positivas entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a percepção do seu ambiente escolar. Note-se, no entanto, que a percepção dos/as professores/as relativamente à adequação da disponibilidade de recursos na sua escola apenas se associou significativamente com a dimensão afetiva das atitudes. Estes resultados sugerem que os/as professores/as que expressaram atitudes mais positivas, tendem a considerar o seu ambiente escolar como mais positivo, particularmente a nível da colaboração, relações com os/as alunos/as e inovação educacional.

3.2. Discussão

A presente investigação surge na sequência da recente alteração legislativa em Portugal no âmbito das respostas educativas a crianças e jovens em contexto escolar,

especificamente o novo quadro legal para a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018). Teve por objetivo geral explorar as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e identificar variáveis dos/as professores/as e do ambiente escolar associadas a essas atitudes. Especificamente, procurou-se responder aos seguintes problemas de investigação:

1. Como se caracterizam as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva?
2. Será que o género e a idade se relacionam com as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva?
3. Será que o tempo de serviço, a formação relacionada com a educação inclusiva, e o fato dos/as professores/as terem ou não alunos/as com deficiência na sala se relacionam com as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva?
4. Será que a percepção de autoeficácia dos/as professores/as relativamente à implementação de práticas inclusivas se relaciona com as suas atitudes relativamente à educação inclusiva?
5. Será que a percepção dos/as professores/as no que respeita ao seu ambiente escolar se relaciona com as suas atitudes relativamente à educação inclusiva?

Relativamente ao primeiro problema de investigação, em que se procurou analisar os as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, os resultados obtidos são congruentes com a maior parte da literatura analisada, uma vez que permitiram concluir que as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva são, em média, moderadamente positivas (Avramidis, Bayliss, & Burmen, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Dias & Cadime, 2016; Emmers, Baeyens, & Petry, 2019; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Memisevic & Hodzic, 2011; Sampaio & Morgado, 2015; Santos & César, 2010). Neste sentido, os resultados obtidos permitem confirmar a hipótese 1. Estes resultados são bastante animadores, atendendo à relevância das atitudes dos/as professores no processo de

implementação eficaz de práticas inclusivas (Dias & Cadime, 2016). Com efeito, tal como referido previamente, as atitudes positivas dos/as professores relativamente à educação inclusiva constituem um fator determinante para uma educação inclusiva bem-sucedida a par do estabelecimento de políticas e procedimentos nacionais e da disponibilidade recursos, entre outros aspetos (Hussien & Alqaryouti, 2014).

Pese embora os valores médios obtidos indicarem atitudes moderadamente positivas dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, importa referir que os resultados descritivos obtidos mostraram, no entanto, alguma variabilidade entre os/as professores relativamente às suas atitudes. Neste sentido, parece que nem todos/as os/as professores/as acreditam, por exemplo, que a sala de aula regular é o melhor local para ensinar alunos/as com deficiência ou estão dispostos/as a adaptar a avaliação de cada aluno/a para que a educação inclusiva aconteça.

No que concerne ao segundo problema de investigação, procurou-se analisar a relação entre as atitudes relativamente à inclusão e as variáveis sociodemográficas dos/as professores/as, especificamente género e idade. Foram testadas duas hipóteses, esperando-se não se verificar diferenças estatisticamente significativas entre professores e professoras, assim como entre os/as professores/as mais novos/as e os/as professores/as mais velhos/as a nível das suas atitudes relativamente à inclusão. Ambas as hipóteses foram refutadas. Com efeito, os resultados do presente estudo mostraram que as professoras apresentam atitudes mais positivas em comparação com os professores. Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos mencionados na revisão desenvolvidos na Finlândia e na Grécia (Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Os nossos resultados podem estar relacionados com o facto das professoras poderem demonstrar um “instinto”/sentido maior de proteção e de acolhimento comparativamente aos professores.

Quanto à idade dos/as professores/as, os resultados obtidos indicaram que os/as professores/as mais novos/as apresentam atitudes mais positivas em comparação com os/as professores/as mais velhos/as, tal como em algumas investigações referidas na revisão (Saloviita, 2018; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Este resultado é particularmente preocupante, atendendo aos dados que mostram que a população docente é tendencialmente envelhecida em Portugal (OCDE, 2019). Será que este resultado pode estar relacionado com a formação inicial dos/as professores/as? Importa explorar em futuras investigações a evolução dos programas de formação inicial de professores/as no que concerne aos conteúdos relacionados com a diversidade e inclusão no sentido de perceber se esta formação responde às necessidades e características da população escolar.

No que diz respeito ao terceiro problema de investigação, foram testadas três hipóteses, 4, 5 e 6, respetivamente, esperando-se, não se encontrar uma associação entre o tempo de serviço e as atitudes relativamente à inclusão, que os/as professores/as que tenham participado em formação nos últimos dois anos sobre educação inclusiva apresentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva, assim como os/as professores/as que referiram ter alunos/as com deficiência na sala de aula apresentem atitudes mais positivas relativamente à inclusão. A quarta hipótese foi confirmada, tendo os resultados demonstrado a ausência de associação estatisticamente significativa entre o tempo de serviço e as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, o que vai ao encontro do que é mencionado na literatura a nível internacional (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Gyimah, Sugden, & Pearson, 2009; Memisevic & Hodzic, 2011), incluindo em estudos desenvolvidos em Portugal (Dias & Cadime, 2016; Sampaio & Morgado, 2015).

Também a quinta hipótese foi confirmada, tendo os resultados mostrado que os/as professoras/as que relataram ter frequentado formação contínua nos últimos dois anos, aproximadamente mais de metade da amostra, demonstraram atitudes significativamente mais

positivas relativamente à educação inclusiva, comparativamente aos/às professores que não realizaram qualquer formação nesta área. Estes resultados são coerentes com outros mencionados na revisão da literatura (Bradshaw & Mundia, 2006; Sampaio & Morgado, 2015; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Importa referir que a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 foi acompanhada por um grande incentivo ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as nas questões associadas à nova legislação, mesmo antes de entrar em vigor, incluindo ações de formação disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Sendo o presente estudo de natureza correlacional, não podemos assegurar que a formação fez a diferença nas atitudes dos/as professores/as, uma vez que podem ter sido os/as professores/as que já tinham atitudes mais positivas que optaram por fazer formação ao se confrontarem com as mudanças significativas a nível da legislação em torno da educação inclusiva.

Adicionalmente, procuramos perceber se o número de horas de formação se relacionava com as atitudes dos/as professores que referiram ter apostado no seu desenvolvimento profissional. Apesar da variabilidade encontrada a nível do número de horas de formação relatada pelos/as professores, não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa com as suas atitudes. Este resultado pode reforçar a ideia de que, efetivamente, os/as professores/as que já tinham atitudes mais positivas foram aqueles que optaram por fazer formação nos últimos dois anos. De qualquer maneira, será importante explorar esta questão em futuras investigações, assim como desenvolver estudos de natureza experimental para avaliar de forma precisa o impacto de ações de desenvolvimento profissional nas atitudes dos/as professores/as.

Ainda relativamente ao segundo problema de investigação, especificamente à sexta hipótese, os resultados demonstraram a ausência de diferenças estatisticamente significativas a nível das atitudes relativamente à educação inclusiva entre os/as professores/as com alunos/as com deficiência e os/as professores/as sem alunos/as com deficiência na sala,

refutando-se, desta forma, a hipótese formulada. Note-se que este resultado também já tinha sido encontrado num outro estudo português mencionada na revisão de literatura (Sampaio & Morgado, 2015). Importa explorar este resultado em futuras investigações, uma vez que não consideramos neste estudo as experiências passadas dos/as professores/as que afirmaram ter alunos/as com deficiência na sala relativamente ao sucesso da sua atuação, ao contrário do estudo desenvolvido por Dias e Cadime (2016). Com efeito, a natureza das experiências passadas dos/as professores/as pode influenciar as suas atitudes no presente e futuro.

Relativamente ao quarto problema de investigação, que pretendia analisar a relação entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a sua perceção de autoeficácia a nível da implementação de práticas inclusivas, os resultados obtidos são congruentes com a literatura analisada, uma vez que permitiram concluir que os/as professores/as que se sentem mais competentes para implementar práticas inclusivas expressaram atitudes mais positivas relativamente à inclusão, tal como nos estudos referidos anteriormente na revisão de literatura (Hofman & Kilimo, 2014; Lifshitz, Glaubman, & Issawi, 2004; Ozokcu, 2018; Romi & Leyser, 2006; Saloviita, 2018; Weisel & Dror, 2006). Confirmou-se, neste sentido, a hipótese formulada. Atendendo que a investigação tem documentado que os/as professores/as que se sentem mais competentes para promover a inclusão tendem a criar oportunidades de aprendizagem mais adequadas à diversidade de necessidades e de potencialidades dos/as alunos/as na sua sala de aula (e.g., Dias & Cadime, 2016; Sharma & George, 2016), é expectável que a experiência positiva nestes processos fomentem atitudes mais positivas relativamente à educação inclusiva. Assim, os resultados obtidos no presente estudo incentivam a aposta em ações que potenciam a autoeficácia dos/as professores/as relativamente à implementação de práticas inclusivas. O desenvolvimento de ações de capacitação profissional neste âmbito deve ser uma prioridade, sendo

particularmente importantes que estas ações sejam desenhadas “à medida”, assegurando a resposta às necessidades identificadas pelos/as professores/as.

Finalmente, no que respeita ao quinto problema, que pretendia analisar a relação entre as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva e a sua perceção no que respeita ao ambiente escolar, os resultados obtidos no presente trabalho vão ao encontro da revisão de literatura realizada. Foi possível concluir que os/as professores/as que expressaram atitudes mais positivas, tendem a considerar o seu ambiente escolar como mais apoiante, tal como referenciado nos estudos antes mencionados (Ahmed, Sharma, & Deppeler, 2014; Weisel & Dror, 2006). Pese embora os resultados tenham sido menos evidentes na dimensão dos recursos da escola, associando-se significativamente apenas com a dimensão afetiva das atitudes relacionadas com a educação inclusiva, os resultados obtidos no presente trabalho representam um importante contributo para a literatura em Portugal, considerando a pertinência, a atualidade e a escassez de conhecimento acerca do papel do ambiente escolar e a sua influência nas atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.

Considerações finais

Num momento em que a escola e os/as professores/as se confrontam com mudanças significativas a nível da legislação em torno da educação inclusiva, especificamente com a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018, o presente estudo empírico procurou contribuir para a compreensão das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva, analisando especificamente a sua relação com variáveis de natureza individual e associadas ao ambiente escolar dos/as professores/as.

Os resultados obtidos permitiram constatar que as atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva são, em geral, moderadamente positivas, o que nos leva a acreditar na probabilidade destes/as professores atuarem no sentido de criar oportunidades de aprendizagem mais adequadas à diversidade de necessidades e de potencialidades dos/as

alunos/as na sua sala de aula, incluindo alunos/as com deficiência. Adicionalmente, os resultados do presente estudo sugerem que o género, a idade, a formação contínua relacionada com a educação inclusiva, a percepção de autoeficácia e do seu ambiente escolar constituem fatores determinantes para a natureza das atitudes dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva. Apesar das questões levantadas previamente, atendendo à natureza do estudo desenvolvido (natureza correlacional), os nossos resultados vêm reforçar, em particular, a importância da formação contínua dos/as professores/as na área da inclusão, com o objetivo de promover a percepção de autoeficácia dos/as professores/as, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas por partes dos/as docentes. Neste âmbito, e defendendo o desenvolvimento de ações de capacitação profissional “à medida” das necessidades dos/as professores/as, assim como reconhecendo a importância do ambiente escolar, tal como evidenciado no presente trabalho, importa destacar que o/a psicólogo/a em contexto escolar pode desempenhar um papel determinante nestes processos de desenvolvimento profissional e contextual, uma vez que este/a profissional é responsável por intervir junto de toda a comunidade educativa, de forma a desenvolver competências pessoais e sociais promotoras da inclusão (OPP, 2018).

Como já referido anteriormente, os estudos focados nesta temática são escassos, sobretudo com a população portuguesa, distinguindo o presente estudo pela novidade e pertinência. No entanto, importa considerar as limitações do presente estudo, as quais impõem alguma cautela na interpretação dos nossos resultados.

Em primeiro lugar, apesar da dimensão alargada da amostra, incluindo professores/as de várias zonas de Portugal, destacamos como limitação o procedimento não probabilístico adotado na seleção da amostra, o que pode limitar a generalização dos resultados para a população. A recolha de dados ocorreu numa plataforma online, sendo que a divulgação do estudo se realizou nas redes sociais, via correio eletrónico junto de pessoas e instituições-

chave (e.g., diretores/as dos agrupamentos de escolas em território nacional; Sindicatos de professores/as) com acesso privilegiado à população em análise. Além disso, entendemos como limitação, o facto do presente estudo não ter abrangido os/as educadores/as de infância e os/as professores/as de educação especial, também agentes educativos que devem reger a sua atuação de acordo com os princípios e normas do Decreto-Lei 54/2018.

Por outro lado, o uso de medidas de autorrelato, que apesar de serem de rápida aplicação e de facilitarem a análise dos resultados, apresenta como uma das principais desvantagens, a desejabilidade social. Atendendo à temática em análise, não podemos assegurar que este efeito não afetou os resultados obtidos. Adicionalmente, importa destacar que, face à ausência de instrumentos validados para a população portuguesa que avaliam a percepção do ambiente escolar, foi necessário recorrer à tradução de um instrumento construído originalmente nos Estados Unidos, especificamente, o *Questionário sobre Ambiente Escolar* (Revised-School Level Environment Questionnaire; R-SLEQ; Johnson, Stevens, & Zvoch, 2007). Não tendo sido possível proceder previamente à sua validação, só obtivemos dados de fidelidade no presente estudo.

Atendendo às limitações, assim como a alguns dos resultados obtidos no presente estudo, sugere-se para investigação futura:

- (i) Desenvolver estudos comparativos nas variáveis em análise, incluindo outros agentes educativos, como educadores/as de infância, professores/as de educação especial, assim como professores/as do ensino superior (neste último caso, apesar do Decreto-Lei 54/2018 não se aplicar, os princípios da Educação Inclusiva são fundamentais, uma vez que o ensino superior é cada vez mais um percurso real para muitos/as estudantes com deficiência);
- (ii) Desenvolver estudos que incluam a percepção dos/as alunos/as relativamente à inclusão, de forma a avaliar de forma mais compreensiva a realidade da

educação inclusiva nas escolas portuguesas nos dias atuais, após a mudança da legislação;

- (iii) Desenvolver estudos que permitam explorar de forma mais aprofundada as variáveis em análise, incluindo outras técnicas de recolha de dados, como a entrevista e a observação, assim como a atuação dos/as professores/as em contexto de sala de aula;
- (iv) Desenvolver estudos de natureza experimental com o intuito de avaliar o impacto da formação nas atitudes relativamente à educação inclusiva, controlando para o efeito esta variável na fase de pré-intervenção.

Referências bibliográficas

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society, 29*(2), 317-331. doi: 10.1080/09687599.2013.796878
- Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). Nova York: Psychology Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology, 11*(1), 1-33. doi: 10.1080/14792779943000116
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 862-875. doi: 10.1080/13603116.2019.1624846
- 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. doi: 10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Basingstoke: W.H. Freeman.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education, 21*(1), 35-41.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2007). School climate: research policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Congresso de Apoio Educacional Inclusivo (2015). *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*. Lisboa, Portugal. Disponível em <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html#>
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special education*, 19(6), 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605
- Czyż, A. (2018). An analysis of polish teachers attitudes towards inclusive education. *Future Human Image*, 2(10), 4-19. doi: 10.29202/fhi/10/1
- Decreto-Lei n.º 3/2008. *Diário da República n.º 4/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 319/1991. *Diário da República n.º 193/1991 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. doi: 10.1080/08856257.2015.1108040
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2019). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. doi: 10.1080/08856257.2019.1628337
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x

- Ferreira, M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2017). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 1-13.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804. doi: 10.1080/13603110802110313
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. doi: 10.5296/jet.v1i2.5760
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. doi: 10.1080/13603116.2015.1102339
- Hussien, J. H., & Al-Qaryouti, I. (2014). Regular education teachers' attitudes towards inclusion in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(4), 617-626.
- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844. doi: 10.1177/0013164406299102
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. doi: 10.1080/08856250410001678478

- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- 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. doi: 10.1016/j.tate.2011.12.004
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. doi: 10.1080/13603110903184001
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP] (2018). *A importância dos psicólogos escolares e da Educação*. Disponível em <http://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/importancia-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao>.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nova York, EUA: ONU. Disponível em https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponível em <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/f8d7880d-en.
- Özokcu, O. (2018). Investigating Preschool Teachers' Self-Efficacy in Inclusion Practices in Turkey. *International Education Studies*, 11(9), 79-89. doi: 10.5539/ies.v11n9p79
- 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. doi: 10.1080/08856250500491880
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66–72. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.003
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2015). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Interações*, 10(33), 163-188. doi: 10.25755/int.6734
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Revista Interações*, 14, 156-184. doi: 10.25755/int.419
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603

- Schunk, D. H., & Meece, J.L. (2005). Self-efficacy development in adolescences. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Sharma, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 37-51). Rotterdam: Sense.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Silva, M. O. E. D. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, (19), 119-134. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80028-3
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2003). *Social Psychology* (11th. Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi: 10.12691/education-2-4-6
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: Unesco, 1–36. doi: ED-2009/WS/31
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO). Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. doi: 10.1177/1746197906064677
- Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312. doi: 10.1002/1520-6807(199210)29:4<306::AID-PITS2310290403>3.0.CO;2-1
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 291-299. doi: 10.1177/0013164495055002013
- World Health Organization [WHO]. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization. Disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf>
- World Health Organization [WHO]. (2007). *International classification of functioning, disability, and health—children and youth*. Geneva: World Health Organization.. Disponível em https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf;jsessionid=B033E8CDF0D6D825472B2B6B93A92A17?sequence=1

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajare & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

ANEXOS

Anexo A

Dados sociodemográficos e profissionais

1. **Sexo:** Feminino Masculino
2. **Idade:** ____ anos
3. **Formação acadêmica:** Bacharelato Licenciatura Pós-graduação Mestrado
 Doutorado
4. **Tempo de serviço:** ____ anos
5. **Tempo de serviço na atual escola:** ____ anos
6. **Nível de ensino em que leciona:** 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário
7. **Número de turmas que leciona:** _____
8. **Disciplinas que leciona (aplicável a professores/as do 2.º, 3.º ciclos e do ensino secundário):** _____
9. **Tipo de instituição em que leciona:** Público Privado IPSS
10. **Vínculo profissional atual (ex., quadro, contrato, prestação de serviços):**

11. **Distrito (onde leciona):** _____
12. **Atualmente, tem algum/a aluno/a com deficiência ou com alguma problemática associada ao insucesso escolar e/ou com restrições na participação no contexto educativo, na(s) turma(s) em que leciona?** Sim Não
13. **Faz ou fez parte da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) da sua escola?** Sim, como membro efetivo Sim, como membro variável Não
14. **Nos últimos 2 anos participou em algum tipo de formação (curso, oficina, workshop, conferência) relacionada com a educação inclusiva?** Sim Não
15. **Se sim, indique qual o tipo de formação em que participou e respetivo número de horas:**
Curso ____ horas
Oficina ____ horas
Workshop ____ horas
Conferência ____ horas
16. **Se sim, indique o número de horas da formação:** ____ horas

Anexo B

E-mail de pedido de autorização para recolha de dados

Assunto: Pedido de colaboração na divulgação de investigação sobre Educação Inclusiva

Exmo(a) Sr(a) Diretor(a),

Sou estudante do Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI) e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação, sob a orientação de Carla Peixoto e Melo de Carvalho e de Francisco Machado.

Esta investigação é sobre o papel do ambiente escolar nas atitudes e na perceção de autoeficácia dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva.

Assim, para a concretização deste estudo, venho solicitar a V. Exa a colaboração e a autorização para o contacto com professores/as do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário da instituição que dirige, para responderem a um conjunto de questões relacionadas com as suas atitudes, autoeficácia e ambiente escolar face à educação inclusiva.

A participação dos/as docentes implica apenas o preenchimento de um questionário online que ocupará, em média, 15 minutos, e que pode ser encontrado em <https://www.surveio.com/survey/d/B5Y7F0G5O5Q4F9X4A>

Importa reforçar que todas as informações recolhidas são confidenciais, incluindo a identidade do/a profissional e da instituição onde trabalha.

Agradeço a atenção disponibilizada e conto com a V. indispensável colaboração.

Melhores cumprimentos,

A mestranda,

Beatriz Gonçalves Barat

Anexo C

Consentimento informado

Eu, Beatriz Gonçalves Barat, gostaria de convidá-lo/a a participar na investigação que estou a desenvolver para a minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação no Instituto Universitário da Maia – ISMAI, a qual está sob a orientação da Prof. Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e a co-orientação do Prof. Doutor Francisco Machado. Esta investigação tem como destinatários/as **professores/as do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário**, a desempenhar funções em escolas no setor público, privado ou semiprivado, e tem por objetivo analisar **o papel do ambiente escolar nas atitudes e na perceção de autoeficácia dos/as professores/as relativamente à educação inclusiva**.

Solicitamos, assim, que dispense alguns minutos do seu tempo para responder a um conjunto de questões relacionadas com a temática em estudo, realçando desde já que a sua participação é essencial. A sua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, os quais serão utilizados unicamente para fins de investigação. Está previsto que o preenchimento deste questionário não ocupe mais do que **15 minutos**. A equipa de investigação coloca-se à sua disposição para eventuais esclarecimentos através do seguinte endereço de e-mail: biabarat@gmail.com.

Agradecemos desde já a sua colaboração.