



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**A ATITUDE DE ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO FACE À INCLUSÃO DOS PARES COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS  
TURMAS DE ENSINO REGULAR**

DANIELA ALEXANDRA RAMOS DOS SANTOS

**Orientador de Dissertação:**

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ MORGADO

**Coordenador de Seminário de Dissertação:**

PROFESSORA DOUTORA LOURDES MATA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:  
MESTRE EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de  
Prof, Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário  
para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

## Agradecimentos

Quero agradecer ao professor doutor José Morgado pela proficiência e severidade com que orientou a minha dissertação de mestrado.

À professora doutora Lourdes Mata por todo o conhecimento transmitido, pela paciência e pelo apoio, pela motivação e disponibilidade.

Às professoras do agrupamento de Escolas de Vialonga, pela simpatia e receptividade com que me receberam e pelos conhecimentos transmitidos. Em especial à Coordenadora do Agrupamento de Escolas de Vialonga, Doutora Madalena Cordeiro, sem ela não teria sido possível realizar este estudo.

A todos os alunos que me proporcionaram chegar até eles através da sua participação neste estudo. Pelo carinho com que me receberam e me trataram e pela alegria transmitida.

A todos aqueles que me acompanharam no ISPA. Em especial à Inês Nunes de Brito, à Tânia Sofia Sanches, à Andreia Rodrigues e ao Vítor Sartóris de Lima, por todo o carinho, apoio e dedicação ao longo deste tão desejado percurso académico. Pelo encorajamento transmitido, pelas experiências e aprendizagens que adquirimos juntos.

Aos meus amigos José Narciso, Alexandra Rodrigues e Mónica Nunes obrigada pela amizade e pelo carinho de todos os dias.

Em especial á minha Família por todo o suporte que me deram. Pai, Mãe e Padrasto por todas as aprendizagens e valores. Aos meus quatro irmãos, apesar da dificuldade que foi aturar-me. Aos meus avós, e avó, pelo carinho. Aos meus primos e afilhado, por serem minhas cobaias. Á minha tia e aos meus tios por todos os sorrisos e palavras de carinho. Ao meu padrinho e á minha madrinha pelos gestos e palavras. A todos eles pela forma como me transmitiram segurança e me deram a motivação que precisava para continuar o meu caminho. Principalmente aos que já não estão presentes na minha vida fisicamente mas que ocupam um lugar no meu coração.

E, não menos importante, um especial obrigado ao Daniel. Por seres o namorado que és, pela cumplicidade e dedicação com que me acompanhaste ao longo destes meses e ao longo destes 5 anos. Pelo apoio incondicional nos bons e nos maus momentos, pela força e pensamento positivo que transmitiste quando assim foi necessário. E, essencialmente, por aquilo que és e por me ensinares a viver a vida em harmonia. Pelo pilar que te tornaste na minha vida.

## **Resumo**

As NEE e as atitudes dos alunos face às mesmas têm sido estudadas por vários autores. Estudos indicam que as atitudes favoráveis surgem dos alunos com contacto. Essas atitudes podem sofrer a influência das habilitações literárias dos seus pais. Em geral os pais têm atitudes positivas face à inclusão dos alunos com NEE.

No presente estudo coloca-se o problema se os alunos que têm contacto com os colegas com NEE apresentam atitudes mais favoráveis do que os alunos que não tem contacto com os colegas. Saber se o contacto com colegas com NEE e se as habilitações literárias dos pais influenciam as atitudes.

No estudo participaram 109 alunos, do 1º ciclo, do 3º e 4º ano, com idades entre os 8 e 11 anos.

Foi necessária a utilização de uma escala de atitudes sociais face à inclusão e uma entrevista. Ambos os instrumentos permitiram determinar a aceitação dos pares com NEE face ao contacto com os pares com NEE.

Os resultados não vão ao encontro de outros estudos. O estudo indica que alunos com contacto com pares com NEE têm atitudes desfavoráveis, e os pais cujas habilitações literárias são inferiores ao 7º ano têm atitudes favoráveis. Há influência do tipo de NEE e do tempo que os colegas estão na sala de aula. Havendo a necessidade de se realizarem mais estudos neste sentido.

*Palavras-chave:* Necessidades Educativas Especiais, Contacto, Atitudes.

## **Abstract**

The special educational needs and the colleague's attitudes facing them is a subject that has already been studied by several authors. Some papers state that the students with contact show better attitudes than the ones without contact with kids that have special educational needs. The attitudes the students take can also suffer the influence of the literacy level of their parents even though generally speaking the parents have positive attitudes facing the inclusion of special educational needs students.

In this paper the targeted problem is if the students with contact show more positive attitudes facing the students with special educational needs than the ones without contact. The goal is to try to understand if the contact with this kind of students and the parents literacy level have any influence on the attitudes.

To get the results there were 109 elementary students as participants from 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year classes with ages between 8 and 9 and 10 and 11 years old.

It was needed to use a social attitudes scale over inclusion and an interview. Both instruments allowed to determine the acceptance of the special educational needs students facing the contact with this kind of students.

The results achieved do not meet the conclusions drawn from other studies. This paper concludes that students with contact show worse attitudes and the parents with literacy level prior to 7<sup>th</sup> grade show supportive attitudes. The type of special educational need does have influence on the results and also the time the students with contact spend with the colleagues with special educational needs in the classroom. There is the need to research more and make more studies in this subject.

*Keywords:* Special Educational Needs, Contact, Attitudes.

## Índice

Introdução.....	1
Conceito de deficiência .....	2
Educação especial.....	3
Tipos e graus de Necessidades Educativas Especiais.....	5
Evolução Histórica .....	6
Integração.....	6
Inclusão .....	9
Dados históricos.....	9
Movimentos e ações direcionados à Inclusão .....	10
Princípios da inclusão.....	15
Perspetivas sobre a Integração e a Inclusão.....	16
Atitudes.....	19
O que são atitudes .....	19
O papel dos intervenientes .....	20
Atitudes dos Professores .....	20
Atitudes dos Alunos .....	21
Atitudes da Família .....	24
Benefícios da presença dos alunos com NEE.....	25
Problemática e hipóteses .....	27
Método.....	28
Participantes.....	28
Variáveis e operacionalização.....	31
Delineamento .....	31
Instrumentos.....	31
Procedimento .....	34
Procedimento de recolha.....	34
Procedimento de tratamento .....	35
Resultados.....	36
Discussão dos resultados .....	42
Implicações e considerações finais do estudo .....	58
Referências .....	61
Anexos.....	66
Anexo A - Escala de atitudes sociais face à Inclusão: original .....	67
Anexo B - Escala de atitudes sociais face à Inclusão: com contacto .....	69

Anexo C - Escala de atitudes sociais face à Inclusão: sem contacto.....	75
Anexo D - Questões da Entrevista.....	81
Anexo E - Tabelas de estatística.....	84
ANEXO F - Tabela final Itens favoráveis .....	99
ANEXO G - Tabela final Itens desfavoráveis .....	101

## **Introdução**

Hoje em dia é comum haver um consenso no que diz respeito à inovação da educação, e mesmo até, acerca de uma mudança na concepção das escolas para que as mesmas se tornem mais eficazes, compreensivas e que incluam todos os seus alunos mesmo que estes sejam diferentes.

Essa mudança vai no sentido da evolução da escola atual para uma escola inclusiva (Correia, 1999). E, de facto, o que se verifica acima de tudo é que de alguma forma todas as crianças são especiais (Correia, 1999), sejam elas diferentes ou não. Importa pois, cada vez mais, criar estruturas inclusivas que abriguem todas as crianças e que as constituam como parte integrante dessa estrutura, não as excluindo por apresentarem dificuldades ou deficiências, (Ferreira, 2011). Essa inclusão não deve discriminar as crianças, deve ser independente da severidade da deficiência, respeitando assim as suas características individuais, as suas capacidades, as suas necessidades e as suas limitações (Morgado, 2011). Garantindo a essas crianças tudo aquilo a que elas têm direito. Contudo este caminho inclusivo só se constrói se os intervenientes no processo educativo – pais, professores, educadores e sociedade em geral, em conjunto com as escolas, proporcionarem o contacto destas crianças com todas as outras. Estes alunos só beneficiam do ensino regular quando existe uma congruência entre as suas características, necessidades, expectativas, atitudes dos professores e apoios adequados (Morgado, 2011), conseguindo que estas sejam aceites de forma plena e favorável.

E desta forma, e no presente trabalho, pretende-se explorar as atitudes demonstradas pelas crianças que têm contacto com colegas com NEE, e de igual forma as atitudes daqueles que não têm contacto com crianças com necessidades educativas especiais. Tentando perceber se a existência de influência por parte dos intervenientes, como os pais e os professores, e de espaços educativos, como a escola vai condicionar as atitudes.

## **Conceito de deficiência**

### **Evolução histórica do conceito de deficiência**

Ao longo da história da humanidade o conceito de *deficiência* evoluiu consideravelmente num sentido científico. As épocas históricas e os países delegavam, à sua maneira, aquilo que consideravam ser uma deficiência (Rodrigues, 2001; Lopes, 1997).

Foi em 1959 que, pela primeira vez se apelou à necessidade de criar um conceito de normalização. Passou-se a caracterizar o conceito como uma forma de dar oportunidades às pessoas com deficiência em usufruir de uma forma de vida tao normal o quanto lhe fosse possível, dentro das suas capacidades (Lopes, 1997). E, por isso é importante que se tenha em conta que normalmente, e por regra geral, pode considerar-se normal tudo o que é semelhante, conhecido e previsível. E, por sua vez, considera-se diferente tudo o que é incompreensível, desconhecido e imprevisível.

Foi nos EUA que se postulou o direito das pessoas com deficiência em aprender em ambientes regulares e na presença de outros colegas, fazendo com que na década de 70 o conceito se espalhasse por toda a europa (Marchesi e Martin, 1998).

### **Evolução histórica do conceito de Necessidades educativas especiais**

Em 1978 deu-se início à difusão do conceito de Necessidade Educativa Especial<sup>1</sup> através de um documento publicado por Warnock sobre as NEE. A evolução deste conceito permitiu ao aluno com NEE receber uma educação individual, adequada e centrada nas suas características e exigências (Correia & Cabral, 1997). Esse documento permitiu que se encarasse a deficiência como um conceito que se tornou comum e conhecido e que outrora permitiu que mais conhecimentos sobre ele existisse. As NEE assentam na igualdade de direitos no que diz respeito à não discriminação de raças, de religião, de opiniões, de características intelectuais e características físicas para todas as crianças e adolescentes independentemente da sua idade e do seu ano escolar.

Correia (1999) considera que as NEE's diagnosticadas numa criança podem ser de distintos foros (emocionais, intelectuais, sensoriais, físicos ou um conjunto de todos eles). No entanto só se pode considerar NEE se afetar a aprendizagem da criança. Posto isso, será necessário realizarem-se adaptações ao currículo, ou até mesmo modificá-lo por completo. Indo num sentido em que o aluno receba a educação mais adequada possível às suas dificuldades.

Existem outras definições, mais ou menos completas, provenientes de outros autores que também refletiram sobre este conceito. Segundo Warnock (1978) o conceito de NEE diz

---

<sup>1</sup> Necessidades Educativas Especiais Ou NEE

respeito à divergência entre o nível de comportamento ou de realização de uma criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.

Um aluno com NEE é alguém que apresente uma incapacidade física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma destas combinações, que afetam a aprendizagem a tal ponto que são necessários alguns, ou todos, os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagens adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz (Rodrigues, 2007).

O conceito de NEE foi caracterizado, também, como: *“uma criança tem NEE se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”* (Education Act, 1981, p.6).

O conceito de NEE deve promover práticas integradoras, o que significa que os alunos devem ser entendidos como fazendo parte do sistema regular de ensino. Apesar de ser este o intuito do conceito de NEE, as práticas educativas que daí surgem nunca evoluíram. Os alunos com NEE não passavam de alunos especiais e, portanto, eram caracterizados segundo os antigos rótulos e categorizações uma vez que a escola e os intervenientes existentes na escola não queriam assumir as responsabilidades face a estes alunos (Norwich, 1996 citado por Morgado, 2003).

## **Educação especial**

A noção de educação especial tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo tendo o seu início em Inglaterra, em 1981, com a publicação do Education Act. Esta evolução manteve-se durante algum tempo como um padrão (Meiseles & Shonkoff, 2000).

As mudanças foram visíveis ao longo do tempo. A cada época aqui referenciada estão associados diferentes fatores de como se olhou, e ainda olha, para as pessoas com deficiência. O que, também, está meramente relacionado com fatores económicos, sociais, e culturais da própria sociedade (Bairrão, 1998).

As pessoas diferentes eram encaradas como: pessoas que estavam possuídas pelo demónio (na idade média); como produtos de transgressões morais (no século XVIII) e como criminosos e loucos, até serem internadas em hospícios (século XVIII e XIX).

As fases de evolução da educação especial foram-se alterando ao longo do tempo. A primeira fase (século XIX) designada por período dos esquecidos e dos escondidos dividia-se entre situações de asilo e de segregação das crianças com deficiência, mantidas longe do olhar de qualquer pessoa (Rodrigues, 2001).

Na segunda fase (anos 50 e 60), designada como o período de despiste, dava-se muita importância à classificação e ao diagnóstico, deixando de lado a educação das crianças. Nesta altura evocava-se para que estas crianças não estivessem em contacto com outras crianças sem NEE na medida em que eram consideradas prejudiciais (Rodrigues, 2001).

A terceira e última fase (anos 70), denominada por identificação e ajuda, acerca das NEE de forma justa e sem estigmatização. Fez-se uma ponte entre o diagnóstico destas crianças e a intervenção, apelando, assim, à atuação o mais precoce possível junto das famílias e das crianças (Rodrigues, 2001).

No século XIX, mais precisamente em 1800, surge um dos filmes mais conhecidos - "*L'enfant sauvage*" ou "*O menino selvagem*", tradução em português, que relatava a vida de uma criança diferente, selvagem, perdida num bosque e com características e comportamentos que não eram considerados humanos. Foi tratada por Itard, um médico, mas que apesar de não ter conseguido recuperar a criança na totalidade conseguiu que a mesma obtivesse ganhos das aprendizagens que realizou (Lopes, 1997; Marchesi e Martin, 1998). Esta criança transmitia uma outra forma de pensamento para a sociedade e dele surge a conceção sobre a diferença, que acabou por influenciar direta ou indiretamente a fundação das primeiras escolas e instituições para as pessoas com deficiência. Garantindo assim a educação especial às crianças.

Dentro das distintas épocas apresentadas por vários autores, Jiménez (1997) considera que a história da educação especial compreende três épocas diferentes. A Pré-história, essencialmente, com o intuito de proteger e acolher as pessoas com deficiências. Uma época mais assistencial, aliada às preocupações educativas e unida às formas de educação em ambientes segregados. E, também, uma fase de preocupação e integração das pessoas deficientes apenas com os seus iguais (Lopes, 1997).

O paralelo entre Portugal e outros países tornou-se importante para a compreensão da evolução histórica da educação especial. Foi a partir da definição do conceito de NEE pelo Education Act, em 1981 em Inglaterra, que o mesmo se difundiu e se manteve fiel ao longo de vários anos e em diferentes países da Europa. Contudo cada país seguiu as suas aspirações e orientações face a educação especial. Essas crianças, integradas num ensino especial, passam a ser ensinadas num ensino paralelo, contudo em lugares diferentes. As alterações só são possíveis caso se alterem as representações e a visão da sociedade face a estas crianças e à sua relação com o ensino.

A rutura formal com a educação especial teve início com a conferência mundial sobre educação para todos, em Jontiem, em 1990, revigorada, posteriormente, pela conferência mundial sobre as NEE e que, por sua vez, deram origem à declaração de Salamanca de 1994

(Costa, 1996). A educação especial inicia-se de forma multidimensional independente de outras teorias mas, após os anos 70, com a evolução do conceito, passa a designar-se como um conjunto de apoios e de adaptações (Lopes, 1997).

Com a Conferência de Salamanca, em 1994, o que se pretendia era conseguir uma escola para todos, ou seja, *“Instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”* conseguindo que a educação especial tivesse um impacto muito maior na sociedade.

Foi postulado pela Declaração de Salamanca, de 1994, que os alunos com necessidades educativas especiais têm o direito de acesso às escolas regulares e estas devem ser capazes de ir ao encontro das suas necessidades, combatendo assim as atitudes discriminatórias. Estes alunos só beneficiam do ensino regular quando existe uma congruência entre as suas características, necessidades, expectativas, atitudes dos professores e apoios adequados (Morgado, 2011). Portanto não é pela deficiência que a criança apresenta que a mesma deve ser excluída.

## **Tipos e graus de Necessidades Educativas Especiais**

Enquanto, anteriormente, a tarefa da educação especial era, apenas, a de identificar as necessidades educativas da criança, após a legislação publicada pelo decreto de Lei de 319/19, o conceito de classificação por categoria de deficiência é substituído por NEE, e a intervenção passa a ser centrada no aluno e na resposta mais adequada às suas necessidades (Brito da Silva Dias, 1999; Correia, 1999),

Tal como Warnock (1978) e Correia (1999) descrevem, o conceito de NEE tem alguma importância se o considerarmos quanto ao tipo e ao grau. Classificando, assim, essas dificuldades como ligeiras, temporárias, severas e permanentes, respetivamente. Sendo que essas crianças com NEE apresentam aprendizagens atípicas, o que significa que não acompanham o currículo normal e é necessário que façam adaptações de acordo com o grau em que se insere a problemática da criança.

No que diz respeito à classificação as necessidades educativas especiais permanentes são: aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e a sua avaliação deve ter por base os progressos do aluno e do seu percurso. São deficiências de carácter intelectual (deficiência mental e dotados e sobredotados); de carácter processológico (dificuldades de aprendizagem); de carácter emocional (perturbações emocionais como psicoses ou outros comportamentos graves); de carácter motor (problemas motores como paralisia cerebral, Spina bífida, distrofia muscular e outros); de carácter sensorial (deficiência visual, como cegos ou amblíopes, e

auditiva, como surdos e hipoacúsicos; multideficiência; cegos-surdos; outros problemas de saúde, como diabetes, asma, cancro, SIDA, epilepsia, hemofilia, problemas cardiovasculares; traumatismos cranianos e autistas) (Brito da Silva Dias, 1999; Correia, 1999). No que diz respeito às necessidades temporárias estas exigem uma modificação, apenas parcial, do currículo escolar do aluno, adaptando o mesmo às suas características em determinado momento do seu percurso escolar. Neste tipo de NEE podem encontrar-se alunos com problemas ligeiros de cálculo, leitura ou escrita, atrasos ou desenvolvimentos ao nível motor, preceptivo, linguístico e sócio emocional (Brito da Silva Dias, 1999; Correia, 1999).

Independentemente da severidade da deficiência, a criança deve ser sempre integrada numa classe regular, salvaguardando os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades (Morgado, 2011).

## **Evolução Histórica**

### **Integração**

O movimento de integração foi implementado na década de 70 nos países nórdicos e alargado a outros países. Tinha como principal objetivo defender a escolarização nas escolas regulares para as crianças em situações de deficiência (Sanches & Teodoro, 2006).

Em 1959, na Dinamarca, o facto das crianças deficientes não estarem a frequentar a o ensino regular colocou em causa o sistema de ensino e a legislação dinamarquesa apelou ao conceito de normalização (Sanches & Teodoro, 2006). Esse conceito defendia que todas as crianças deviam ter a possibilidade de uma vida o mais normal possível (Borges, Pereira & Aquino, 2012). A generalização do conceito de normalização permitiu que, em toda a europa, se propagassem experiências integradoras (Jiménez, 1997; Brito da Silva Dias, 1999).

A experiência de integração em asilos e casas de acolhimento foi posta em causa, após a difusão do conceito de normalização, e com o movimento de integração desinstitucionalizaram-se estas crianças (Sanches e Teodoro, 2006; Brito da Silva Dias, 1999). Permitindo que, assim, frequentassem o ensino regular normal e que a sua escolarização fosse normalizada (Sanches e Teodoro, 2006). Usufruindo, assim, de um novo espaço, novos amigos, convívio, socialização e aprendizagem equivalentes a um ensino regular (Sanches e Teodoro, 2006).

Quando o movimento de integração surgiu em Portugal, e passou a apoiar as crianças com deficiência no ensino regular, tinha como destinatários apenas os “portadores” de deficiências motoras ou sensoriais, mas que mostrassem capacidade de acompanhar currículos normais. A maioria destas crianças só tinha, como único recurso educativo, as salas de aula especiais, e nem sempre estas eram de fácil acesso (Correia, 1999).

O movimento de integração, que ocorre no contexto de integração das crianças e jovens com deficiência, caracterizou-se pelas mudanças significativas a nível político e social que pretendia sensibilizar a própria escola para a diferença. Este movimento foi desenvolvido de uma forma tão eficaz que após o 25 de abril já os alunos recebiam a sua educação na escola regular (Lopes, 1997). Este movimento foi difundido, também, através da publicação do Public Law<sup>2</sup>, em 1975, que alerta para a necessidade de existência de um plano individual de todos os alunos com deficiência, igualando os seus direitos face à escolaridade e apelando ao uso de recursos distintos para fins, também, distintos (Sanches e Teodoro, 2006).

Sanches e Teodoro (2006) consideram o movimento de integração como um processo através do qual as crianças são apoiadas – uma vez que o processo é centrado na criança, e que permite que participem nos programas das escolas. No que diz respeito ao movimento de integração há autores que criticam e apontam limitações à publicação do relatório de Warnock (1978) sobre as NEE (Izquierdo, 2006). Afirmando que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, e que a aprendizagem deve ser feita conforme as capacidades de cada um. Superando assim cada dificuldade (Izquierdo, 2006).

Essas críticas têm por base variadíssimos estudos epistemológicos, apresentados nesse documento, e estão relacionadas com a integração e inclusão escolar.

Por vezes o que acontece no tipo de ensino segregado é as crianças serem deslocadas para outras escolas. Esta é uma forma de, assim, as dificuldades das crianças serem mantidas de forma muito serena, sem parecer que as têm, invertendo-se aquilo que é o papel da escola. Escondem-se as dificuldades das crianças, não se garantem meios para combater essas dificuldades e transitam-se as crianças para outros ambientes e meios escolares. Não resolvendo o problema mas sim agravando-o muito mais na medida em que tornam esta questão um ciclo vicioso (Bairrão, 1998). Pelo que deveriam garantir as situações possíveis para tornar o ensino inclusivo. No entanto o que acontecia era que uma em seis crianças em qualquer altura da sua vida ou do seu percurso escolar exigiam recursos de educação especial, fora do ensino regular (Bairrão, 1998). Havendo, de certa forma, alguma discriminação.

É com a publicação da lei de bases do sistema educativo, de 1986, e mais tarde com a publicação do decreto de lei 319/91 que estas tendências integrativas se tornam mais visíveis. A primeira publicação tinha como objetivo assegurar às crianças com NEE condições que

---

<sup>2</sup> “*Education of All Handicapped Children Act*”, agora definido como *IDEA – “Individuals with Disabilities Education Act”*

fossem adequadas ao seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades. A lei de bases do sistema educativo, de 1986, apresenta como objetivo assegurar às crianças com NEE, nomeadamente deficiências físicas e mentais, condições que estejam adequadas ao seu desenvolvimento e ao aproveitamento das suas capacidades (Correia, 1999).

Estas mudanças, ao longo do tempo, permitiram que os alunos com NEE's pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus colegas sem necessidades educativas especiais (Correia, 1999). O que significa que, sempre que houvesse a possibilidade, o aluno com necessidades educativas especiais deveria ser educado na sala de aula regular (Correia, 1999). Assim nasce a “*educação integrada*”, que está relacionado com a conceção de escola como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada um pode encontrar respostas à sua individualidade e a sua diferença (Correia, 1999).

Várias podem ser as conotações atribuídas, por diferentes autores, ao conceito de integração. O conceito de “*integração*” teve origem a partir do conceito de “*normalização*” - que significa a possibilidade da criança com NEE ter acesso a um tipo de vida o mais normal possível, como todas as outras crianças que estão à sua volta (Sanches e Teodoro, 2006; Brito da Silva Dias, 1999), aproximando-se do conceito “*meio menos restrito possível*” – que diz respeito à colocação da criança com necessidades educativas especiais num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características para que assim, possa receber uma educação apropriada. Este último vai no sentido de práticas de integração mais físicas, sociais e pedagógicas da criança com necessidades educativas especiais nas salas de aula regulares.

Correia (1999) e Jiménez (1997) definem de diferentes formas o conceito de “*integração*”, e ambos chegam a um consenso afirmando que o conceito de integração que tem como intuito, sempre que possível, colocar as crianças com NEE's junto das outras crianças, para fins académicos e sociais. Contudo existem diferentes tipos de integração: física, funcional e na comunidade (Jiménez, 1997). As medidas mais integradoras são aquelas que separam as pessoas com NEE o menos possível do contexto natural de que faz parte, ou melhor dizendo, que não separam as crianças do contexto natural onde estão integradas.

Quando a prática de integração se concretiza apenas com a colocação na escola, deixando para trás a integração física e não articulando isso com a integração social e académica, então esta prática não é verdadeira nem está a funcionar. Muitos pais, por um lado recusam a segregação uma vez que a colocação dos filhos na sala de aula regular elimina o estigma associado à presença frequente numa sala de ensino especial. No entanto, e por outro lado, há pais que consideram que as salas regulares não têm serviços e apoios auxiliares, e não oferecem o nível de intensidade de educação individualizada que os seus filhos necessitam e, por isso,

preferem um ensino e uma educação mais segregada mas cujas crianças tenham a possibilidade de se relacionar socialmente com os outros (Correia, 1999; Jiménez, 1997).

Neste sentido e quando se consulta o decreto de lei 43/89 pode verificar-se que este determina que a escola deve ter como competência orientar e acompanhar os seus alunos, ou seja, deve desenvolver mecanismos que lhes permitam adquirir diferentes ritmos de aprendizagem e/ou outras necessidades. Diz o documento que as escolas devem atuar num sentido pedagógico, cultural, administrativo e financeiro para que a sua capacidade de diálogo com a sociedade seja mais abrangente.

A educação escolar passa pela organização de modelos de integração estabelecidos nos sistemas regulares de ensino, tendo sempre em conta as necessidades específicas e os apoios especializados para cada aluno. E, então, estar integrado deixa de ser sinónimo de acompanhar o currículo normal. E o facto de haver um alargamento dos serviços de educação a estas crianças, vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, nas estratégias de interação do professor, de apoio e de ensino regular, e do papel da própria escola. O caminho a percorrer ainda é extenso.

Em suma o conceito de integração está centrado no apoio individual das crianças com necessidades educativas especiais – evoluiu, mais tarde, para o conceito de inclusão – a escola cria condições para receber estas crianças e dar respostas às suas necessidades, tendo em conta a diversidade (Costa, 1996).

## **Inclusão**

### **Dados históricos**

Nos anos 80 a escola de ensino regular passou a assumir a responsabilização pela identificação e operacionalização de estratégias capazes de acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1997), sendo um movimento emergente em torno de uma educação para todos e na assunção plena dos direitos das crianças.

Will (1986) iniciou o movimento “*REI*”,<sup>3</sup> que defende a adaptação da sala de aula regular, para tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente igual para todos. Movimento este que incorporava ideias definidas e propostas por outros autores para fundir o ensino especial e o ensino regular (Stainback & Stainback, 1999).

Haverá, contudo, uma coresponsabilidade dos serviços de educação especial e do ensino regular no sentido destes últimos responderem eficazmente às necessidades dos seus alunos, e

---

<sup>3</sup> *REI* – “*Regular Education Initiative*” – conceito que aparece pela primeira vez nos EUA no departamento de educação especial e serviços de reabilitação

sempre que necessário pedir apoios complementares da educação especial. Este movimento “REI” é, nos dias de hoje, considerado o princípio da inclusão e a Conferência Mundial sobre as NEE, de 1994, teve inspiração no que foi o princípio da inclusão (Correia, 1999). Desta forma deve trabalhar-se em conjunto e consonância com a educação especial. Este movimento só começou a ser alvo de alguma atenção após a Conferência Mundial sobre as NEE, 1994. Deve defender-se uma educação inclusiva que ultrapasse os limites, que existem tradicionalmente, entre educação especial e a educação em geral. A educação inclusiva tem como princípio acolher todos de forma igual e comprometendo-se a fazer o que for necessário para proporcionar a cada aluno, cidadão e democracia o direito de pertença a um grupo (Correia, 2003).

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a colocação das crianças em escolas especiais deve ser uma medida considerada excepcional, indicada só para casos em que a educação nas salas regulares não satisfaça as necessidades sociais e pedagógicas do aluno. Portanto existe diversidade de atendimento às crianças porque requer modalidades diferentes, porque as características, as necessidades de aprendizagem e as capacidades dessas crianças assim o exigem. E, é sabido que todas as crianças, segundo os difusores do princípio da inclusão, devem ser atendidas na sala regular. Contudo a resposta a isso pode não ser deixar a criança estar a tempo inteiro na sala de aula regular (Correia, 1999).

Nos anos 90 a política educativa tornou-se clara na responsabilização do ensino regular na educação das crianças com deficiência (Rodrigues 2007).

O Decreto de Lei 105/97 foca-se essencialmente na inclusão de todos os seus alunos, apelando à mudança no contexto de ensino-aprendizagem e no próprio currículo e, também, focando os princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais. Isto implica algumas alterações no sistema de ensino mas que devem ter em conta as características pessoais e as necessidades individuais de cada um (Rodrigues, 2007). Contudo o apoio educativo não é só para estes alunos mas para todos aqueles que frequentam a escola, trata-se de um apoio ao nível global. E, como já foi dito, é importante a educação regular estar em consonância com educação especial, para que os apoios cheguem a todos de forma igual. A partir daqui, e do que foi enunciado pelo decreto acima registado, surge em Portugal o movimento de inclusão, preconizando mudanças ao nível dos valores, das mentalidades e das práticas de sala de aula, trabalhando sempre em parceria (Rodrigues, 2007).

### **Movimentos e ações direcionados à Inclusão**

A conferência mundial sobre NEE veio introduzir, também, conceitos e alterações importantes, relativas à igualdade de oportunidades e à perspetivação da inclusão.

O Decreto de Lei 105/97, que cria uma política educativa mais inclusiva, visa fomentar o sucesso educativo para todos os alunos; a integração socioeducativa dos jovens e crianças com NEE; a promoção da qualidade educativa e a articulação de recursos com a comunidade educativa. Este decreto aponta para um sistema educativo único. Ou seja, foi a partir da publicação do decreto que se passou a abranger simultaneamente a educação regular e a educação especial, atendendo a ambas de forma igual (Rodrigues, 2007).

Quando se fala em inclusão, fala-se, essencialmente na capacidade de acolher a diversidade; interação com todos os alunos, não rotulando nem excluindo; no facto da escola dever ter cuidado para que os alunos não se sintam excluídos e no direito ao acesso à educação adotando medidas para determinados alunos, sem os excluir (Unesco, 1994). A escola inclusiva tem como conceção que todos os alunos aprendam juntos e tenham o direito à educação, independentemente das suas dificuldades e diferenças (CSIE<sup>4</sup>, 2008).

Segundo Correia (1999) são vários os autores que apresentam diferentes definições para o conceito de inclusão, classificando-o como sendo uma forma de dar apoio as crianças que apresentem dificuldades, não apenas na sala de aula mas, também, em conjunto com os apoios prestados pela sala do ensino especial. O que significa que o conceito de inclusão deve incluir todos os alunos e a estes devem ser prestados os apoios necessários ao mesmo, independentemente do tipo de NEE (Correia, 1999). No entanto é de salientar que este conceito de inclusão não deve ser inflexível mas sim permitir que um conjunto de opções seja considerado, sempre que a situação o exija. Considerando sempre os direitos destes alunos, respeitando as suas características individuais e as necessidades específicas do mesmo (Correia, 1999). Então entende-se por inclusão a inserção do aluno na sala de aula regular onde, sempre que possível, deve receber todos os apoios educativos adequados e apropriados, tendo em conta as características e necessidades de cada um individualmente.

A inclusão baseia-se, sobretudo, na necessidade da criança vista como um todo e não apenas comparar o desempenho académico do aluno com necessidades educativas especiais com o desempenho de um aluno sem necessidades educativas especiais.

Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995) definem inclusão como sendo a inserção física, social e académica na sala de aula regular, do aluno com necessidades educativas especiais, durante grande parte do dia, à escola da sua área de residência. No entanto podem existir

---

<sup>4</sup> CSIE - Centre for Studies on Inclusive Education

circunstâncias que obriguem a que o aluno receba, temporariamente, algum apoio fora da sala e até mesmo fora da escola pelo tipo e grau da sua deficiência.

Toda e qualquer educação que seja inclusiva diz respeito à forma de organização de um sistema educativo e de respostas práticas que, por sua vez, respondam às diferenças entre os alunos (Morgado, 2009). As explicações sobre o insucesso das crianças com base nas suas características individuais deve ser deixada para trás e devem-se analisar as barreiras à sua participação e à sua aprendizagem (Booth & Ainscow, 2002).

Muitos são os países que quando falam em educação inclusiva referem-na apenas aplicada aos alunos com deficiência nas escolas regulares. Mas o objetivo da educação inclusiva deverá ser o de eliminar a exclusão social, que tem como fatores as atitudes e respostas à diversidade, à raça, à classe social, à etnia, à religião, ao género e às capacidades (Rodrigues, 2001). Desta forma pretende que se minimizem quaisquer riscos de exclusão, até ao limite (Morgado, 2009).

As mudanças e as alterações que tiveram lugar na sociedade, na economia e na cultura, ocorridas nos últimos tempos, determinaram que a diversidade é a característica mais presente nas salas de aula atuais e inclusivas (Morgado, 2004) e, por isso, cada vez mais há alunos com NEE integrados nas salas de ensino regular.

## **Educação Inclusiva**

O documento *Índex for Inclusion*, publicado por Booth e Ainscow (2002) é a melhor explicação detalhada de como deve ser uma educação inclusiva. Identificando materiais e barreiras que permitam às escolas desenvolverem conhecimentos e representações conceptuais dos alunos, encarregados de educação e membros da comunidade. A identificação das barreiras para os alunos permite selecionar as prioridades nas escolas. Ligando, assim, a inclusão às políticas e práticas educativas e inclusivas. Por vezes aquilo que a escola esta a desenvolver ou a trabalhar com e para esses alunos pode impedir o desenvolvimento de formas inclusivas de trabalho entre os alunos e a própria escola (Rodrigues, 2001), porque nem sempre vão ao encontro daquilo que é a Inclusão e o que devem ser as suas práticas. E, portanto, a inclusão não pode nunca ser separada dos contextos onde a mesma se desenvolve, nem das relações sociais que podem limitar ou apoiar este desenvolvimento (Dyson, 2006).

Os princípios da educação não podem faltar às crianças e jovens com NEE. Se não existir nenhuma qualidade nos processos e nos serviços prestados a essas mesmas crianças então as práticas educativas e programadas já pensadas irão tornar-se ineficazes e comprometedoras quanto ao trabalho que esta a ser desenvolvido e no impacto negativo que o mesmo irá ter nos intervenientes (alunos, pais, professores e comunidade em geral).

A educação não é só para alunos com condições de deficiência, encontrados numa lógica médico-psicológica, mas para todos e quaisquer alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de dificuldades das mesmas (Rodrigues, 2001). Uma escola que considere todos os seus alunos, ou seja, que seja Inclusiva deve partir do princípio que garante certas condições aos seus alunos. Segundo o CSIE (2008) como a comunidade ser vista como um todo, não excluindo, não selecionando nem rejeitando quem dela faz parte; deve ser acessível para todos, em termos físicos e educativos; deve garantir a igualdade e não transmitir aos seus alunos, práticas e dinâmicas competitivas. Segundo Morgado (2009) a educação inclusiva, para todos, deve garantir os direitos às crianças e minimizar todos os efeitos de exclusão que possam existir.

O termo inclusão tem sido adotado, por sua vez, de forma cada vez mais acentuada uma vez que permite, de uma forma bastante clara e exata, que todas as crianças sejam incluídas na vida educativa e social da escola, dos seus bairros e de outros sítios que frequentam (Correia, 2003). Essa inclusão deveria ser vista como um processo através do qual se desenvolvem mais respostas no aluno, por parte da escola e da comunidade de modo a responder às suas necessidades individuais. Contudo a inclusão está, sobretudo, centrada no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e na adaptação de perspectivas de ensino a essas mesmas necessidades (Rodrigues, 2001).

Segundo Booth & Ainscow (2002) a educação inclusiva deve promover a participação dos alunos na cultura de escola, no currículo e nas atividades da escola, minimizando os riscos de exclusão; a reestruturação de culturas políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada comunidade educativa e, por fim, a aprendizagem e participação de todos os alunos, suscetíveis de se tornarem vulneráveis a processos de exclusão.

O que se verifica num espaço educativo inclusivo, neste caso nas salas de aula regulares, segundo Stainback, Stainback & Bunch (1989 cit. por Correia, 1999) é uma forte colaboração e exigência dos próprios pais e educadores para que as crianças frequentem as salas de aula regulares. Consideram, portanto, que as necessidades educativas especiais dos alunos não deveriam requerer um sistema dual – ou seja, um sistema de ensino inclusivo e um sistema de ensino especial que possam estimular atitudes injustas e desapropriadas em relação à educação e que, pelo contrário, contribua para que ambos os sistemas de ensino se complementassem já que algumas investigações têm em conta que os alunos na sala de ensino regular não são ensinados de forma a alcançarem o sucesso desejado (Correia, 1999) tornando estas investigações inconclusivas, permanecendo em dúvida qual a melhor forma de ajudar estas crianças. No entanto muitos são os estudos que corroboram esta ideia, e defendem que as salas

de aula regulares inclusivas são eficazes e benéficas para todos os alunos, tenham eles NEE ou não (CSIE, 2008).

Ainda assim ao consultarmos a declaração de Salamanca (1994) esta pode comprovar isso mesmo. Na medida em que admite que as escolas regulares com uma orientação inclusiva constituem um dos meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias. Afirmando também que a colocação das crianças em escolas especiais deve ser uma medida considerada excepcional, indicada só para casos em que a educação nas salas regulares não satisfaça as necessidades sociais e pedagógicas do aluno.

É clara alguma controvérsia entre alguns autores perante o princípio da inclusão. Há autores que defendem a inclusão total - que significa a colocação de todos os alunos nas salas de ensino regular (Stainback e Stainback, 1988; Stainback e Stainback, 1996 citado por Rodrigues, 2001) e há autores que, por outro lado, há autores que desacreditam no poder da sala regular a tempo inteiro para crianças com NEE's (Rodrigues, 2001).

É importante que se tome nota de que o pensamento em direção a inclusão tem vindo a progredir, desde os princípios assumidos pela UNESCO<sup>5</sup>, a UNICEF<sup>6</sup>, o PNUD<sup>7</sup> e a Banca Mundial, em que as necessidades educativas especiais são contempladas como essenciais para o processo de educação.

O ambiente que se vive nas escolas deve ir no sentido daquilo que é o conceito de inclusão e, de certa forma, ser responsivo para poder satisfazer as diversas necessidades de todos os alunos. Para além disso deve garantir um nível de educação e de qualidade que apele sempre aos diversos estilos de aprendizagem desses alunos. E, portanto, o currículo deve adequar-se a cada criança, consoante as suas necessidades individuais e as características. A educação inclusiva é assim uma educação para a autonomia, propondo meios criativos e inovadores para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação (Smith, 2006 citado por Rodrigues, 2001).

Correia (2003) considera que há autores a afirmar que a inclusão é o fim da rotulação da educação especial e das classes especiais, mas não o final dos apoios e serviços necessários.

Para que se ultrapassem barreiras e para que a filosofia inclusiva se constitua nas escolas, é muito importante atenuar e eliminar os efeitos da discriminação e da exclusão das crianças e dos jovens que, por diversas razões, não têm acesso a um percurso escolar e que, mais tarde, estão à margem da sociedade (Unesco, 1998).

---

5 Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

6 Unicef - United Nations Children's Fund

7 Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

A educação inclusiva determina outras formas de olhar para o ensino e para a aprendizagem que dele surge, em que o enfoque do problema é colocado na escola e não no aluno (Unesco, 2005). Por um lado não existem capacidades de resposta na escola e, por outro, a falta de meios acaba por excluir a criança. À medida que as alterações evoluíram e pareciam estar bem encaminhadas para apoiar e aceitar estas crianças com NEE na escola percebe-se que, de facto, o sistema educativo não tem capacidade de resposta para estas crianças e mais uma vez, elas são excluídas (Morgado, 2003). E, portanto, seria importante que se reestruturassem as escolas para responder às necessidades de todos. Portanto deve construir-se uma escola que reconheça as diferenças e encare a diversidade como um fator de enriquecimento e desenvolvimento. Exigindo por isso que o foco do problema não esteja no alvo e que permita que o centro do problema esteja no sistema de educação.

O movimento de inclusão procura, de certa forma, promover uma escola mais recetiva, mais positiva e mais bem-sucedida para todos os alunos. As situações de exclusão são ainda frequentes através de diferentes formas como o encaminhamento de alunos para estruturas segregadas; as retenções, o insucesso, o absentismo e, conseqüentemente, o abandono precoce da escolaridade (Rodrigues, 2001). Sendo estas últimas variáveis referidas incontrolláveis e que, por isso, interferem na taxa de inclusão dos alunos.

Por vezes, para promover as aprendizagens dos alunos deve recorrer-se aos serviços de apoio especializado de educação especial para promover a sua autossuficiência até ao limite das suas capacidades. Portanto deve equacionar-se as respostas às necessidades de cada um, combatendo o conjunto de experiências construídas a partir da realidade e dos ambientes de interação, para maximizar as suas aprendizagens académicas e sociais (Rodrigues, 2001).

Portanto uma educação apropriada é também uma educação inclusiva e vice-versa, ambas dão respostas às necessidades educativas de todos os alunos da escola regular. Sendo que isto vai ao encontro daquilo que se espera ver nas escolas de hoje em dia, onde se possam encontrar todos os alunos seja quais forem as suas características e as suas necessidades. Podendo então apelar-se à diversidade dos alunos, em que poderia existir um modelo que se baseasse numa construção mais inclusiva e que facilita-se a aprendizagem.

## **Princípios da inclusão**

O princípio da inclusão apela para que uma escola que tenha em atenção a criança como um todo deve proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional (Correia, 1999). Ao apelar à educação inclusiva, a mesma vai no sentido de que todos os alunos, incluindo aqueles que têm diversas

capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos e que seja dada a devida atenção ao seu desenvolvimento global.

Esse desenvolvimento deve ser acadêmico, pessoal e socio emocional, para que sempre que haja possibilidade, os serviços de educação face às necessidades sejam prestados nas salas de ensino regular e para que assim se crie um sentido de igualdade que vai culminar com sucesso escolar (Rodrigues, 2001). Assim a educação inclusiva procura promover uma cultura de escola e de sala de aula que adote a diversidade como um lema e com o objetivo dos alunos se desenvolverem de uma forma global.

A escola deverá assumir princípios como considerar a totalidade dos alunos; considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; acolher e procurar a diversidade de interesses, motivações, expectativas e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos (Gracia, 1996; Salend, 2001 cit. por Correia, 1999). Portanto os princípios da educação inclusiva constituem-se como uma ferramenta essencial para combater os mecanismos de discriminação e exclusão, tanto escolares como sociais – presentes na nossa comunidade (Morgado, 2004). Só assim a escola é inclusiva na sua totalidade.

Contudo o princípio da inclusão deve apoiar-se em pressupostos que permitam a reestruturação das escolas, como as atitudes dos profissionais de educação e da sociedade em geral, a formação e a colaboração dos professores e dos pais, e também de recursos humanos e materiais (Rodrigues, 2001). Dadas as incoerências cometidas pela escola tradicional, que fez com que as diferenças entre os alunos se acentuassem ainda mais, colocando até alunos fora da aquisição das suas competências, é necessário que os princípios da educação inclusiva combatam isto mesmo. Respondendo com qualidade, não só à deficiência mas a todas as diferenças culturais e étnicas, o que implica uma mudança radical nas escolas, nas diferentes formas dos alunos aprenderem e nas diferentes formas dos professores ensinarem (Rodrigues, 2001).

## **Perspetivas sobre a Integração e a Inclusão**

Correia (1990, cit. por Correia, 1999), Smith et al. (1995, cit. por Correia, 1999) aproximam-se da definição de integração e inclusão, respetivamente. Afirmando que para existir inclusão os alunos devem passar parte do dia na escola. Correia (1990 cit. por Correia, 1999) afirma que a intervenção deve ser feita “sempre que possível” no contexto de escola. E também deve ser sempre feita na sala de aula, para que haja inclusão. Exceto em casos em que isso é, de todo, impossível. Enquanto Smith et al. (1995, cit. por Correia, 1999) apontam para uma inserção física, social e académica, Correia (1990, cit. por Correia, 1999) acrescenta que a

inserção deve, também, ser feita junto dos seus colegas para que hajam resultados e ganhos acadêmicos e sociais. Logo pode ver-se que existem aqui dois princípios muito idênticos.

A evolução do movimento de integração deu origem ao movimento de inclusão, combatendo assim a exclusão dos alunos. É importante delinear alguns conceitos e distinções acerca das duas perspectivas aqui subjacentes.

Ainscow (1996) definiu alguns critérios que fazem a distinção entre integração e inclusão, e entre as duas abordagens distintas que os caracterizam. Numa perspectiva integrativa definem-se as NEE dos alunos, como medidas complementares que possam responder aos alunos que são considerados especiais e onde há um foco especial na própria criança, mas não se definem linhas gerais para o sistema educativo. Enquanto numa perspectiva inclusiva o que se observa é que a educação para todos os alunos é uma resposta às suas NEE, apelando-se a uma reestruturação das escolas e o focando-se, sobretudo, no currículo dos alunos. A inclusão não exclui os alunos mas, pelo contrário, inclui todos os alunos através das aprendizagens e do sucesso dessas aprendizagens. Aprendendo, dessa forma, a trabalhar com a diferença.

A qualidade nas aprendizagens dos alunos inclui estratégias que dão algum destaque às diferenças entre os alunos, tais como, colocar os alunos com NEE no ensino regular – integração e com o conceito de Inclusão – não só colocar o aluno no ensino regular mas, essencialmente, centrar-se numa avaliação da qualidade do programa ou do próprio ensino.

Destacando que a qualidade da aprendizagem deve ser sempre em função da presença física do aluno, mas que só por si, o sucesso pessoal e académico não é suficiente (Agência Europeia, 2005).

É importante, também, definir as origens de ambas as perspectivas. A perspectiva integrativa faz parte de uma abordagem de cariz tradicional em que há um foco essencial no aluno, a avaliação dos alunos é realizada por especialistas e esses resultados são traduzidos num diagnóstico que, por fim, os coloca num programa mais apropriado para os mesmos, mais estruturado e que tem em conta as suas necessidades. Sendo uma abordagem mais tradicional promove as dificuldades dos alunos e estes recebem menos instruções. As práticas da educação especial estão, ainda, muito centradas nas dificuldades dos alunos (Morgado, 1999). Contudo o que não se tem conta quando se aborda este tema é que essas dificuldades experienciadas pelas crianças provêm de contextos que envolvem um infundável conjunto de fatores (Correia, 1997).

Dai a necessidade de mudança ser cada vez mais defendida. Deve procurar-se um caminho que reestruture as escolas para que respondam a todos e às suas necessidades (Morgado, 1999).

Segundo o que define Correia (2003) é que o modelo integrativo defende um tipo de ensino orientado para a homogeneidade dos alunos uma vez que tem como principal objetivo dar apoio às crianças com NEE fora da sala e, só depois, e se necessário, é-lhe dado apoio na sala.

No que toca à inclusão há uma abordagem centrada na inserção dos alunos, que demonstra as alterações da passagem de uma abordagem integrativa para uma abordagem inclusiva. Neste sentido há um foco na sala de aula direcionado a avaliação das condições de ensino e aprendizagem das crianças e a resolução dos problemas que daí advém é cooperativa, no sentido em que são dadas estratégias para os professores, a sala de aula é adaptada e é dado apoio aos alunos (Pinto e Morgado, n.d). Promovendo a que todos tenham direito a frequentar o espaço escolar, na sua área de residência, independentemente das suas características pessoais. Por sua vez o modelo inclusivo faz a abordagem inversa do modelo integrativo, já que está orientado para a diferença, a diversidade e a heterogeneidade – apelando a um ensino heterogéneo e, por isso, insere a criança com NEE na sala regular de ensino (e se precisar de apoio este é-lhe prestado) e somente em casos extremos em que não consiga dar o devido apoio à criança então esta é encaminhada para um apoio fora da sala.

De uma forma geral, o movimento de integração permitiu juntar grupos heterogéneos e homogéneos, e desenvolveu equilibradamente os grupos, concluindo assim que as diferenças são os principais motores de mudança. As crianças numa perspectiva integrativa são apoiadas de forma individual e o programa de escola para os mesmos é inalterável. Neste sentido o movimento de inclusão propôs novos desafios á educação postulando o sucesso entre todos, tenham ou não uma deficiência associada, e reestruturando a escola para que esta fornecesse uma resposta adequada às necessidades de cada criança. Deve existir heterogeneidade de grupos (Sanches e Teodoro, 2006) e não ceder ao conceito de generalização. Em suma o importante é que a aprendizagem se faça em grupo e nos contextos a que cada um pertence, valorizando os saberes de todos.

## Atitudes

### O que são atitudes

Ao longo da história o conceito de atitude revelou-se relativo, na medida em que as definições são imensas. As definições são imensas dependendo dos seus autores e das perspectivas que os mesmos defendem (Vala e Monteiro, 2010). Uma atitude diz respeito a *“uma tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável”* (Eagly e Chaiken, 1993 citado por Vala & Monteiro, 2010). Sendo considerada um constructo hipotético significa que as atitudes não são diretamente observáveis e, por isso, apenas explicam a relação entre algo que a pessoa vivência (Eagly e Chaiken, 1993 citado por Vala & Monteiro, 2010). Portanto uma atitude é *“uma inferência sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo”* que é realizada a partir dos comportamentos, que podem ser verbais, físicos, entre outros, desse mesmo indivíduo (Vala & Monteiro, 2010). É fazer uma inferência de algo que observamos e que nos desperta alguma atenção (Vala & Monteiro, 2010). Jaspers (1986 citado por Vala e Monteiro, 2010) completa a vaga de conceitos sobre as atitudes no geral, considerando-as pré-disposições comportamentais que o indivíduo adquire no meio social e que, através delas obtém variações nos comportamentos em situações que se julgam iguais. Todas as experiências passadas irão orientar e/ou enviesar e/ou influenciar o comportamento do indivíduo. E ainda assim *“as atividades não podem ser medidas diretamente, mas têm de ser inferidas do comportamento”* (Jaspers, 1986 citado por Vala e Monteiro, 2010). Contudo, e para complementar, essas atitudes são *“uma forma de resposta favorável ou desfavorável”* face a um determinado objeto, a um indivíduo, a um acontecimento, entre outros (Ajzen, 1988).

O conceito de atitudes sociais adotado pela maior parte dos estudos vai no sentido do que define Vala e Monteiro (2010), ou seja, são predisposições psíquicas ou afetivas, podendo ser positivas ou negativas em relação a uma pessoa, a objetos e a fenómenos. As crenças e as atitudes podem basear-se em fundamentos como as cognições – que incluem valores e pensamentos; como as emoções – que incluem sentimentos, perceções; como comportamentos – que incluem ações e verbalizações; e, por ultimo, como influências ou interações sociais – que incluem meios de comunicação e ideologias. Esses fundamentos estão relacionados com a forma de pensar e de sentir, como os comportamentos e as interações (Souza, 2013). Assim, ainda se observa a existência de sentimentos, atitudes e preocupações não inclusivos por parte de alguns agentes educativos que desenvolvem a atividade profissional no ensino regular, em Portugal (Santos & César, 2010). E por isso tentar perceber que sentimentos e atitudes sobre educação inclusiva manifestam os agentes educativos relacionados com a educação inclusiva? (Santos & César, 2010).

## **O papel dos intervenientes**

### **Atitudes dos Professores**

Ao falar de educação especial e das suas características importa referir que a inclusão só se faz com a ajuda dos professores de ensino regular e, também, do ensino especial, entre outros intervenientes. Tendo os profissionais um papel determinante, quase fulcral, para o processo de inclusão. O professor tem um papel determinante no desenvolvimento e no ensino-aprendizagem da criança então, obrigatoriamente, é ele quem deve promover o sucesso, através das suas atitudes como professor. O professor tem um papel importante face à mudança educacional que irá conduzir, por sua vez, a uma escola mais inclusiva (Martins, 2011). Após as insistências e permanências face a uma educação mais inclusiva os professores tenderam a ser coresponsabilizados por essas práticas. Cabendo aos mesmos a implementação de práticas que fizessem ultrapassar os limites da integração de crianças com deficiência no ensino regular (Martins, 2011). Os professores teriam o papel de garantir a todos os alunos, com NEE's e sem NEE's, a integração pelas suas diferenças, pelas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento mas, também nomeadamente, preparando-se para as exigências que isto acarreta (Martins, 2011).

Segundo os estudos de Bolieiro (2012) a lógica da inclusão é que a escola deve, obrigatoriamente, estar preparada para todos os seus alunos e para garantir a sua escolaridade. Nesse processo de educação e escolarização devem estar incluídas as responsabilidades de todos os intervenientes existentes na escola (professores, auxiliares, pais, alunos). Booth e Ainscow (2002) afirmam que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que já se praticam. Automaticamente essa definição remete para as atitudes, práticas, conhecimentos e competências dos professores, que têm como responsabilidade criar contextos que vão de encontro às necessidades dos alunos. E, por isso, o professor deve criar ambientes de aprendizagem que valorizem as características de cada aluno. É, segundo Martins (2011), o professor, que transmite os pensamentos, as ideias, as crenças, os valores e os padrões de comportamento para a inclusão dos alunos com NEE's. São os professores os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, tenham elas NEE's ou não (Ferreira, 2007). Se os professores mostrarem atitudes favoráveis face à inclusão então os alunos também terão atitudes favoráveis, e isso é crucial para a inclusão de alunos com deficiência (Martins, 2011).

Por vezes a falta de formação dos professores tem muita influência nestes resultados, porque sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos não

lhes podem prestar o apoio adequado. Vários estudos revelam que alguns professores do ensino regular concordam que a integração exerce um efeito positivo sobre as necessidades educativas especiais, ao nível dos ganhos sociais e do autoconceito mais elevado, mas manifestam atitudes negativas quanto aos ganhos académicos destas crianças. O êxito da integração é condicionado pela falta de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas (Correia, 1999).

Os professores têm, também, uma grande influência nas atitudes dos alunos, se os professores mostrarem atitudes favoráveis então isso é crucial para a inclusão de alunos com deficiência (Martins, 2011). Verificando-se, talvez por esta razão, bastante cooperação entre alunos sem necessidades educativas especiais e alunos com necessidades educativas especiais.

No entanto a escola também está aqui subjacente uma vez que a socialização é veiculada por diferentes agentes, sendo este tipo de socialização secundária - a escola.

Berger e Luckmann (2004) que afirmam que a escola exerce dois tipos de socialização: por um lado, a socialização formal que é feita através do ensino de conhecimentos, capacidades e de competências relacionadas com conteúdos científicos. Por outro lado, a socialização informal, a qual dá oportunidade da escola proporcionar o contacto com grupos sociais de outras naturezas, professores, alunos de diversas faixas etárias, estratos sociais e culturais. Através dos quais se constroem atitudes, crenças e valores existentes nessa comunidade e vindos desses intervenientes. Existem ganhos acrescidos através deste tipo de socialização. Através do qual os indivíduos aprendem outros papéis sociais como ser colega, amigo, delegado de turma. E em que a escola é uma fonte de alteração sociais, profissionais e culturais, modificando identidades e criando novas relações entre a família e a comunidade (Domingos et al, 1986).

### **Atitudes dos Alunos**

Todos os alunos com necessidades educativas especiais têm direito, como todos os outros, a um programa de educação público, adequado e gratuito. Num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. E, assim, a escola deve estar preparada para responder a estas necessidades, de acordo com as características do aluno (Correia, 1999). Os alunos com deficiência devem beneficiar, igualmente, de todos os currículos escolares disponíveis no ensino regular. Da mesma forma que deve ser a escola a justar-se por forma a tornar possível o acesso de todos os alunos aos objetivos que são propostos pela educação. Aceitando que a diferença é uma forma de transmitir conhecimentos e precisa de toda a linha integradora do ensino para proclamar que a mesma seja vista como algo comum (Jiménez, 1997).

Na medida em que todos os alunos com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito. Num meio de aprendizagem que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem tendo em conta as suas características (Correia, 1999).

Estes alunos passam a ter uma atitude face à presença dos alunos com NEE nas salas e no ensino regular (Martins, 2011) relativamente aquilo que o professor lhes transmite. Um aluno com NEE é um aluno que manifesta problemas e/ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades ou deficiências, vivenciadas no e durante o percurso escolar (Declaração de Salamanca, 1994).

A inclusão vai numa direção favorável face à mudança de atitudes, permitindo que os alunos em geral possam estar em contacto e interação constante com os colegas com NEE's em situações de igualdade de desempenho (Martins, 2011).

Os alunos sem NEE's ocupam um lugar de prestígio na sociedade, proporcionando, através das suas atitudes positivas, uma sociedade com uma maior participação desses mesmos alunos (Morgado, 2009).

A escola deve estar devidamente preparada para responder adequadamente à problemática de cada aluno de acordo com as suas características. E isto permitiu que houvesse evolução no atendimento educativo do sistema regular, permitindo alargar as adaptações e apoios, no seu percurso escolar, que os marque pelo insucesso (Rodrigues, 2007).

A inclusão dos alunos com NEE vista pelas crianças sem NEE's no 1º ciclo nas turmas de ensino regular, foi estudada por Martins (2012). O intuito do estudo foi perceber qual a opinião dos alunos sem NEE acerca da presença dos seus colegas com autismo, neste caso com uma NEE mais específica. E como é que essa necessidade especial é vista pelos seus colegas.

Concluindo, assim, que uma escola para todos só se pode efetivar se tanto as crianças com NEE como as sem NEE beneficiarem do contacto uns com os outros. Só assim se faz a inclusão.

No entanto os alunos apresentaram atitudes favoráveis e positivas face à integração dos colegas, mostrando conhecimento acerca deste tipo de NEE's dos colegas. Ainda assim a inclusão está longe de ser implementada neste mesmo contexto.

Martins (2011) ao estudar a atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, quis perceber como é que estes percebem as atitudes dos pais e dos professores face ao tipo de deficiência - motora e mental. Concluindo-se que não existem diferenças quanto ao tipo de deficiência, mas sim que o tipo de deficiência tem alguma influência quanto às vantagens e à cooperação entre os seus colegas. Contudo, para a inclusão ter ainda mais sucesso,

é necessário que se modifiquem, ainda, alguns comportamentos e atitudes. Ultrapassando, posteriormente, os estigmas e os preconceitos sobre esta população (Martins, 2011). Devendo, somente, afastar estas crianças do ensino regular quando a sua evolução estiver comprometida (Martins, 2011).

No estudo de Formigo (2012) concluiu-se que a maior parte dos alunos que fizeram parte do estudo se sente feliz ou contente pela presença dos pares com NEE, no entanto os alunos do 3º ciclo sentem mais tristeza, ou até mesmo, indiferença com a presença dos mesmos (Formigo, 2012). O que mostra que o facto de esta ideia não ser consensual acaba por ter um impacto na inclusão (Formigo, 2012). O que poderá estar relacionado com a escassez da informação e o não esclarecimento da problemática das NEE's e das suas próprias limitações antes e durante o contacto das crianças com os seus colegas com NEE (Formigo, 2012). E, também, devido ao pouco tempo que estas crianças permanecem nas suas salas com as suas turmas. E isto dificulta os laços de amizade, mas mesmos assim os pares estão recetivos (Formigo, 2012). Ainda assim a questão da perceção que os alunos têm sobre os sentimentos dos seus colegas com NEE na sala de aula, é importante. Por um lado há crianças com visões mais positivas e têm a opinião de que os seus colegas se sentem bem na sala de aula e, por outro lado, há crianças com visões mais negativas, criando algum impacto na inclusão das mesmas (Formigo, 2012). Os alunos do 1º ciclo, apesar de tudo, aceitam melhor a inclusão dos pares com NEE nas suas salas de aula.

Mendes (2009) pretendeu mostrar que os alunos que têm colegas com trissomia 21 integrados na sua turma têm atitudes mais favoráveis e positivas face à inclusão dessas crianças, do que em turmas onde a inclusão não é incutida. Estudando, por isso, que o contacto próximo com crianças com trissomia 21 teria influência no desenvolvimento de atitudes mais positivas face à inclusão em comparação com crianças que não tinham contacto com os mesmos colegas. Afirmando, também, que o ano de escolaridade tem alguma influência nessas mesmas atitudes positivas (Mendes, 2009). Os resultados demonstram que as atitudes são positivas. Contudo há uma atitude mais favorável vinda dos alunos com contacto do que dos alunos que não tem contacto, o que já era esperado (Mendes, 2009). Sendo que estes alunos têm a perceção que os seus colegas se sentem bem integrados, ao contrário dos alunos sem contacto que acham que os seus colegas sentem vergonha e alguma dificuldade.

Dos vários estudos consultados e apresentados, o estudo de Ferreira (2011) foi o único inconclusivo sobre esta temática. Ferreira (2011) entrevistou alunos do primeiro ciclo para saber qual a opinião da criança acerca da presença das crianças com NEE na sua escola. A informação recolhida sobre o sexo e a idade mostrou que não existe uma clara diferenciação entre as mesmas para que a representação sobre as crianças fosse mais, ou menos favorável. E

que não há qualquer influência dessas variáveis para a aceitação dos colegas com NEE's. Afirmado, também, que essa distinção entre os sexos também não tem qualquer influência na opinião das crianças acerca das características das crianças com NEE. Sendo este um estudo inconclusivo uma vez que não existe influencia das variáveis estudadas.

Ao contrário de outros estudos, de maior dimensão, que demonstram precisamente que existe influencia dessas variáveis e que a aceitação dos colegas com NEE depende do seu contacto com os colegas, ou melhor dizendo, esse contacto permite atitudes mais positivas.

### **Atitudes da Família**

A cultura da escola não se constrói só através dos pais e da família. Todos os intervenientes no processo educativo têm influência na construção de atitudes, como se pode ver até aqui. A comunicação é um elo de ligação importante entre a escola e comunidade. Neste caso são os pais os elementos imprescindíveis para ajudar os seus filhos a elaborar todo o processo educativo (Marchesi, 2004) e, de facto, o que se verifica é que as atitudes dos pais podem exercer influência, seja ela qual for, sobre as atitudes dos seus filhos. São os pais que desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças, em idades precoces. Nas sociedades atuais, os principais agentes de socialização são a família, os amigos, a escola e o trabalho. E, neste sentido, pode abordar-se o tema da socialização primária que diz respeito à socialização que todos os indivíduos experimentam e experienciam na infância, tornando-se assim membros da sociedade (Berger e Luckmann, 2004). Estando esta questão ligada à integração social do indivíduo na sociedade.

Á medida que este processo é construído a criança vai aprendendo e assimilando tudo aquilo que os familiares executam, sendo esta uma forma de aprendizagem de papéis e de atitudes que a criança interioriza (Berger e Luckmann, 2004). Não só é relevante que a criança aprenda esses comportamentos como os imite e se identifique com os mesmos. Através dos quais adquire identidade e começa a construir a sua personalidade.

Sendo os pais importantes neste processo. Assim como detêm um papel no ajustamentos das concepções que os seus filhos podem vir a concretizar sobre as crianças com NEE e tudo o que esta a sua volta. As atitudes dos pais vão, como já foi dito, influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras, tendo necessidades educativas especiais, ou não (Pinto e Morgado, n.d).

Quando se fala na inclusão e nas atitudes que os filhos têm perante a mesma, um conjunto de intervenientes deve ser, de imediato, colocado em questão. São os agentes educativos quem exercem essa influência, mais que não seja indiretamente.

No entanto verificou-se que os pais com contacto com a inclusão, e cujos filhos também têm esse contacto, têm tendência a ter atitudes mais positivas face à inclusão. Será, portanto, o meio familiar e a relação deste meio com a escola um fator determinante para o desenvolvimento e o sucesso académico dos alunos (Morgado, 2011).

O que se verifica claramente é que, na maior parte dos casos os pais apresentam atitudes positivas face a estas questões relacionadas com a inclusão das crianças com NEE's (Pinto e Morgado, n.d). O que, por ventura, pode até ter alguma influência o facto de existir ou não existir o contacto com a inclusão. O facto de se ter uma atitude positiva pode justificar-se com os ganhos e os benefícios que as crianças podem, daí, adquirir. Benefícios que podem estar relacionados com a simples integração na sociedade (Pinto e Morgado, n.d).

É importante, também, ter sempre em conta que grande parte das atitudes que se observam nas crianças é observada nos seus pais, no ambiente familiar, e claramente também na escola (Patrão e Santos-Rita, s.d). Os pais como intervenientes no processo ensino-aprendizagem devem trabalhar com os seus filhos as questões sociais e emocionais. Tendo em conta o papel de outros agentes fora do ambiente familiar, que são também agentes ativos na socialização, é no meio familiar que a criança encontra aquilo que mais necessita, sendo por isso obrigatório a família cumprir essa função (Carneiro, 2011).

Porém, e apesar das atitudes serem maioritariamente positivas, existem alguns estudos bastante contraditórios. Há autores que apontam para uma visão mais negativa acerca da escolarização da criança com deficiência no ensino regular, em função daquilo que poderão ser as suas dificuldades e os problemas que podem até causar ao ambiente escolar, tais como, o impedimento da rotina dos seus colegas, e até à sua exclusão pelos próprios alunos (Souza, 2013).

Ainda assim, aquilo que se contempla no ensino é que o objetivo da educação passe por integrar o indivíduo na sociedade (Bairrão, 1998) para que as crianças sejam educadas junto dos seus pares, na mesma sala de aula e com o mesmo currículo. Obtendo vantagens pela interação proporcionada pelas crianças normais e serem integrados dessa forma (Bairrão, 1998).

Os alunos com NEE só beneficiam do ensino nas escolas regulares caso exista congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e, por último, se existirem apoios adequados (Bairrão, 1998).

Portanto todos os intervenientes no processo-educativo têm alguma influência na aceitação dos pares com NEE, e todos eles são importantes para construir esse processo.

## **Benefícios da presença dos alunos com NEE**

Segundo Ainscow (1998) a presença dos colegas com NEE nas salas de aula deve ser uma fonte de reflexão sobre o sistema e uma consequente melhoria do mesmo, através do qual todos os alunos beneficiam. Estes alunos enfrentam alguns problemas ao integrarem o ensino regular. Para que esse processo seja facilitado deve preparar-se a escola e os professores. Os alunos sem NEE são fundamentais no ensino regular para ajudar os seus colegas com NEE. Eles mesmos ocupam um lugar na sociedade, proporcionando face às suas atitudes positivas, uma sociedade com uma maior participação dos alunos com NEE (Morgado, 2011).

Duchanne e French (1998 cit. por Martins, 2011) afirmam que os alunos com deficiência devem beneficiar, igualmente, de todos os currículos escolares disponíveis no ensino regular. Na medida em que todos os alunos com necessidades educativas especiais têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito. Num meio de aprendizagem que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilo de aprendizagem tendo em conta as suas características (Correia, 1999).

A presença de alunos com NEE's nas escolas e o contacto com os mesmos em contexto escolar permite que os alunos tenham mais contacto com a inclusão e que ambos os alunos considerados tenham maiores níveis de sucesso que abrangem distintas áreas como níveis de escolaridade elevados, menos absentismo, e menos problemas de comportamento e de conduta (Morgado, 2009). Considerando assim que estes alunos não estão em risco social e em risco académico. Melhorando essas questões e prestando-se mais apoio.

O que se verificou foi que os alunos com NEE's aumentavam as suas competências sociais, tornavam-se mais comunicativos, participavam mais cooperativamente com os pares e, por sua vez, reduziam os comportamentos inapropriados. E os alunos sem NEE's manifestavam mudanças de atitudes relativamente às crianças com deficiência, passando a valorizar os seus colegas, ser mais tolerantes à diferença e criando laços afetivos com os colegas com NEE fora do meio escolar (Martins, 2012).

Existem alguns estudos que apontam para os benefícios existentes na participação de alunos com deficiência nas salas de ensino regular. Para estas crianças a inclusão pode ser benéfica no sentido em que desenvolvem capacidades sociais, (Anhão Pfeifer e Santos, 2010). Conseguindo benefícios para ambas as partes. E olhando para a nova realidade do sistema educativo, esta permite que o aluno com necessidades educativas especiais tenha o direito de aceder à sala de aula regular.

Um aspeto importante é o quão benéfico é para os alunos normais serem educados juntamente com os seus pares sem necessidades educativas especiais. Estes alunos ganham e adquirem mais competências ao nível da cooperação, interajuda e compreensão face aos pares

com necessidades educativas especiais. Resultados de variadíssimos estudos revelam que os alunos com mais dificuldades não estão condicionados pelas suas limitações, ou seja, podem até obter melhores resultados académicos desde que estejam integrados numa escola inclusiva (Morgado, 2009). Não sendo a deficiência uma limitação para os próprios.

É certo que os programas de educação inclusiva promovem em todos os alunos atitudes e valores mais positivos face à diferença e à diversidade, tendo também impacto a outros níveis. A presença de alunos com NEE nas escolas e o contacto com os mesmos em contexto escolar permite que os colegas tenham mais contacto com a inclusão e que ambos os alunos considerados tenham maiores níveis de sucesso (Morgado, 2009).

## **Problemática e hipóteses**

Partindo da pertinência deste estudo pretendemos compreender se a existência de contacto com pares com NEE nas salas de ensino regular tem alguma influência nas atitudes que esses mesmos alunos vão tomar face aos seus colegas. O principal, e geral, objetivo deste estudo é verificar se existe alguma relação entre o contacto com colegas com necessidades educativas especiais e as atitudes que demonstram face a esses colegas. E desta forma há que tentar relacionar essas mesmas atitudes com a habilitação literária dos progenitores, perceber se existe alguma relação entre o tipo de habilitação dos progenitores e das atitudes dos seus filhos, transmitidas pelos mesmos.

De acordo com a literatura existente, e consultada para este estudo, os alunos com contacto com os colegas com Necessidades Educativas Especiais irão ter, forçosamente, uma atitude mais favorável do que os colegas que não tem contacto com os pares com Necessidades Educativas Especiais. São extensos os estudos que abordam esta temática da inclusão e das atitudes face aos colegas com necessidades educativas especiais e que, por sua vez, vão ao encontro do que se investigou. O que realmente acontece é que vários autores demonstram que a presença de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula e o contacto com eles conduz a que haja atitudes mais positivas face à inclusão destes colegas na sala de aula. Mendes (2009) afirma que os alunos com colegas com necessidades educativas especiais nas suas turmas revelam atitudes mais positivas do que aqueles colegas que não partilham da mesma experiência, ou seja, que não têm na sua sala colegas com necessidades educativas especiais. A presença destes alunos na sala de aula propicia a que todos os alunos, independentemente de padecerem de uma necessidade educativa especial, apresentem níveis académicos elevados, competências e ganhos sociais também eles elevados (Martins, 2012). A presença e o contacto

com colegas com NEE faz com que haja uma maior valorização por parte dos alunos, assim como uma maior tolerância à diferença (Pinto e Morgado, n.d).

O contacto próximo com estas crianças com necessidades educativas especiais tem influência no desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão dos mesmos nas salas de aula (Mendes, 2009). Ainda assim é importante realçar que essas atitudes positivas dos alunos face aos pares com necessidades educativas especiais depende, em grande parte, das atitudes dos seus progenitores. O que significa que as habilitações literárias dos progenitores têm um peso muito grande na forma de aceitar, ou não aceitar, a inclusão dos pares na sala de aula. Os estudos revelam que filhos cujos pais tenham concluído o ensino superior ostentam ter atitudes mais positivas face à presença e inclusão dos pares com necessidades educativas especiais na sala de aula (Mendes, 2009). Há uma tendência crescente para que as atitudes mais positivas surjam dos filhos de progenitores cuja sua habilitação literária esta ao nível do Ensino Superior (Pinto e Morgado, n.d).

Em geral o que se verifica é que tanto os intervenientes no processo intervenção como o facto de existir contacto com pares com necessidades educativas especiais têm impacto nas decisões que as crianças tomam sobre a inclusão desses pares na sua sala de aula. E portanto, tendo isto em conta, o que pretendemos é verificar se os alunos com contacto com colegas com NEE apresentam atitudes mais positivas do que aqueles que não têm contacto com colegas com NEE. Esperamos verificar que os alunos que têm esses colegas com NEE tenham atitudes mais positivas do que os alunos sem colegas com NEE na sala de ensino regular.

## **Método**

### **Participantes**

Para este estudo foi utilizado o método de amostragem por conveniência (amostragem não probabilística) pois seleccionaram-se indivíduos com características próprias para este estudo. Participaram no estudo 109 alunos de duas escolas distintas da zona de vila franca de xira.

Tabela 1

*Distribuição da amostra segundo o sexo*

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	60	55,0
Feminino	49	45,0
Total	109	100,0

Os participantes dividiam-se entre 87 alunos com contacto com colegas com NEE e 22 alunos sem contacto com colegas com NEE. No total 55% dos participantes são do sexo feminino (n=49) e 45% do sexo masculino (n=60) com  $M= 1,449$  e  $dp= 0,499$ ).

Tabela 2

*Distribuição dos participantes por Idades*

Idades	Frequências	Percentagens
8	29	26,6
9	46	42,2
10	29	26,6
11	5	4,6
Total	109	100,0

As idades dos participantes estavam compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. No total dos participantes 26,6% (n=29) tinham com 8 anos, 42,2% (n=45) tinham 9 anos, 26,6% (n=29) tinham 10 anos e 4,6% (n=6) tinham 11 anos. Apresentando assim uma  $M=9,091$  e  $dp=0,501$ .

Tabela 3

*Distribuição dos participantes por Ano Escolar*

Ano Escolar	Frequências	Percentagens
3º Ano	51	46,8
4º Ano	58	53,2
Total	109	100,0

Da totalidade dos alunos (n=109) 46,8% (n=51) eram do 3º ano e 53,2% (n=58) eram do 4º ano.

Tabela 4

*Habilitações literárias dos pais*

Habilitações literárias	Frequências	Porcentagem
4º Ano	28	25,7
5º Ano	2	1,8
6º Ano	5	4,6
7º Ano	3	2,8
8º Ano	1	,9
9º Ano	16	14,7
12º Ano	13	11,9
Curso profissional	1	,9
Licenciatura	29	26,6
Mestrado	3	2,8
	101	92,7

As habilitações literárias dos pais dos alunos dividiam-se entre 25,7% (n=28) com o 4º ano, 1,8% (n=2) com o 5º ano, 4,6% (n=5) com o 6º ano, 2,8% (n=3) com o 7º ano, 0,9% (n=1) com o 8º ano, 14,7% (n=16) com o 9º ano, 11,9% (n=13) com o 12º ano, 26,6% (n=29) com licenciatura e 2,8% (n=3) com mestrado. Da distribuição desta variável considera-se  $M=9,356$  e  $dp=4,175$ . Verificando-se que existe uma grande percentagem de pais com licenciatura e, de seguida, com o 4º ano.

Para poder analisar de forma mais consistente e concreta esta variável, criaram-se 3 grupos de análise das habilitações literárias dos pais. O grupo 1 até ao 6º ano com  $M=0,6900$  e  $dp=0,19269$ ; Grupo 2 do 7º ano ao 12º, com  $M=0,6822$  e  $dp=0,16631$ ; e o Grupo 3 que inclui Curso Profissional/Licenciatura e Mestrado com  $M=0,6580$  e  $dp=0,13156$  (Ver anexo E, tabela E27 até tabela E32).

No final da aplicação da escala, realizou-se uma entrevista. Essa entrevista foi aplicada, individualmente, a 20 crianças das 109 do total do estudo, 4 de cada turma de 3º e 4º ano com contacto com colegas com NEE, e de ambos os sexos (ver anexo E, tabelas E32 até E36). A entrevista dizia respeito a vários domínios, dentro e fora da escola, e consistia em identificar os colegas escolhidos com maior frequência para essas tarefas e atividades. Aos alunos sem contacto não se aplicou a entrevista no final mas colocou-se uma questão sobre se conheciam colegas com NEE e de onde conheciam.

## **Variáveis e operacionalização**

A variável dependente deste estudo é as atitudes.

Operacionalização: Resultados da escala de atitudes.

A variável independente1 deste estudo é a variável contacto.

Operacionalização: Com contacto na sala de aula VS. Sem contacto na sala de aula

A variável independente2 deste estudo é a variável Habilidades Literárias.

Operacionalização: Grupo1 – até ao 6º ano; Grupo 2 – do 7º ao 12º ano e Grupo 3 – cursos profissionais, licenciaturas e mestrados.

## **Delineamento**

Este estudo apresenta um delineamento quantitativo na medida em que é utilizada uma escala de atitudes sociais infantil e uma entrevista semiestruturada que serve de suporte às respostas obtidas pela escala. Pretende-se cruzar a informação obtida pelos dois instrumentos. O estudo tem, por sua vez, dois momentos. No primeiro momento aplica-se a todos os alunos a escala de atitudes sociais e, no segundo momento, realiza-se a entrevista a todos alunos com contacto com colegas com necessidades educativas especiais.

## **Instrumentos**

Para verificar a existência de influência das variáveis em estudo nas atitudes dos alunos foi necessário utilizar uma escala infantil de atitudes sociais face à inclusão (adaptada de Baleotti e Omote, 2003) para ambos os grupos (com contacto e sem contacto), e uma entrevista (apenas às turmas com contacto).

A escala original teve de ser adaptada para o estudo, pela necessidade de reformular itens e de retirar itens desadequados para a presente aplicação. Esta escala foi, também, diferente em termos de estruturação escrita para as turmas com contacto com colegas com NEE e para as turmas sem contacto com colegas com NEE. No entanto as perguntas foram todas formuladas no mesmo sentido. Foi necessário, antes da aplicação formal da escala, fazer a aplicação de um pré-teste a 4 crianças entre as idades e anos estipulados para o estudo. Servindo essa aplicação para garantir que não existiam dúvidas na aplicação da escala e que os itens estavam adequados para as crianças e para as idades das mesmas.

Nas turmas com contacto com colegas com NEE a escala apresentava 20 itens (Ex.: *Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente da minha; Gosto de fazer trabalhos junto do meu colega com Necessidades educativas especiais*) (ver anexo B).

Às turmas sem contacto com colegas com NEE a escala, com 20 itens, mas formulados de uma outra forma (Ex.: *Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem*

*estudar numa sala diferente da minha; Gostava de poder fazer trabalhos com um aluno com Necessidades educativas especiais; Gostava de frequentar a mesma sala que um aluno com Necessidades educativas especiais*) (ver anexo C).

No final do preenchimento desta escala os participantes respondiam a uma pergunta final “*conheces alguém especial fora da escola?*”, que servia para contabilizar e perceber se há este conhecimento.

A entrevista, por sua vez, é um instrumento, também, quantitativo mas que permite quantificar e agrupar alguns dados para que, posteriormente se cruzem com outros. A entrevista realizada neste estudo foi aplicada a 4 alunos, 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, de cada turma com contacto com colegas com NEE. Através desta entrevista realizou-se o cruzamento da informação obtida na entrevista e na escala, para perceber se ambas vão no mesmo sentido.

A entrevista foi formulada de raiz propositadamente para este estudo e apresentava 4 domínios, tais como: Sala de aula; Recreio; Festas de aniversário e Saída com os pais (ver anexo D).

A análise estatística realizada precisou de ser testada quanto às suas qualidades métricas, ou seja, quanto à sensibilidade e validade dos seus itens. Neste caso optou-se por se realizar uma análise fatorial para perceber se a escala tinha validade, se a mesma estava a avaliar as atitudes face à inclusão.

Segundo Maroco (2010) a análise fatorial dos itens é uma técnica exploratória de dados que tem como objetivo analisar um conjunto de variáveis interrelacionadas para que, deste modo, se consiga construir uma escala de medida para fatores. Foi *Spearman* quem deu origem a esta técnica estatística, adotada posteriormente por muitos investigadores. O objetivo desta análise fatorial é atribuir uma quantificação a um fator, ou vários fatores. Neste caso em específico foram medidas as atitudes face à inclusão para perceber qual a influência nos alunos que tem contacto com colegas com NEE e nos alunos que não tem contacto com colegas com NEE. Esta análise permitiu obter um valor para cada item e se os mesmos estão correlacionados e, por isso, pertencem à mesma dimensão (Maroco, 2010).

Em primeiro lugar tentou-se encontrar um modelo de fatores que explicasse a variância dos itens. A escala apenas apresentava itens do tipo positivos e negativos - e foram escritos de forma a indicar a favorabilidade e desfavorabilidade dos mesmos. Na análise dos dados apenas foram consideradas para análise as repostas sim e não. Após a análise fatorial dos itens da escala não se verificaram resultados consistentes. O que significa que não existe variabilidade nas repostas aos itens da escala e mais de 50% as repostas aos itens é dada apenas a uma só opção

de resposta: tabela 1 - 66,1% Sim; tabela 2 - 87,2% sim; tabela 3 - 87,2% Sim; tabela 4 - 82,6% Sim; tabela 5 - 41,3% Não; tabela 6 - 75% sim; tabela 7 - 69,7% sim; tabela 8 - 95,4% sim; tabela 9 - 83% sim; Tabela 10 - 84,4% sim; Tabela 11 - 54,1% sim; tabela 12 - 57,8% não; tabela 13- 55% não; tabela 14 - 87,2% não; tabela 15 - 50,5% sim; tabela 16 - 92,7% sim; tabela 17 - 80,7% não; tabela 18 - 86,2% sim; tabela 19 - 79,8% sim e tabela 20 - 45% sim (ver anexo E, tabela E1 até tabela E20).

Verificando-se que 7 itens convergem quanto ao fator que os podia explicar (ver anexo E, tabela E21) e, por isso, optou-se por se criarem duas dimensões – uma positiva e outra negativa – para se poderem analisar os dados. Uma vez que não se conseguiu obter nenhuma solução fatorial consistente.

Ao comparar as dimensões quanto às suas atitudes favoráveis e desfavoráveis não foi possível chegar a nenhuma conclusão pelo método de análise de fatores. Criou-se a Dimensão1 - atitudes favoráveis e a Dimensão2 - atitudes desfavoráveis. Estas duas dimensões foram aquelas que se compararam face ao contacto que têm com os colegas com NEE para se perceber de onde surgiam as atitudes favoráveis e de onde surgem atitudes desfavoráveis.

Para a dimensão atitudes favoráveis (N=13) obteve-se um alfa de cronbach  $\alpha=0,634$  (ver anexo E, tabela E28) e, por isso, optou-se por eliminar os itens que pudessem estar a contribuir para o valor do alfa não ter boa fiabilidade. Ao se eliminarem esses itens obteve-se um alfa de cronbach  $\alpha=0,666$ , considerado razoável, compreende 11 itens finais na escala (ver anexo E, tabela E29).

Na dimensão atitudes desfavoráveis (N=6) o valor de alfa de cronbach foi de  $\alpha=0,569$  e para isso foi necessário aumentar o valor de alfa de cronbach eliminando um item com valor de alfa superiores a 0,6. Após a eliminação o item o valor de alfa subiu para  $\alpha=0,601$ , sendo este valor considerado suficiente (ver anexo E, tabela E30). A dimensão atitudes desfavoráveis ficou com apenas 5 itens totais, dos 6 itens iniciais (ver anexo E, E31).

O objetivo do estudo era comparar dois grupos de crianças, grupo de crianças com contacto e o grupo de crianças sem contacto, face às suas atitudes favoráveis e/ou desfavoráveis.

Não nos limitámos a estudar o contacto, apesar de ser esta a variável mais influente no estudo, mas também se tentou perceber se existiam diferenças quanto ao sexo, à idade, ao ano escolar dos alunos de cada grupo (com/sem contacto) e face às habilitações literárias dos pais para perceber se existem nas atitudes face à inclusão dos alunos com NEE.

Para perceber se a variável habilitações literárias dos pais teve influência nas atitudes dos alunos, esta foi dividida em 3 grupos distintos e fez-se a análise dos resultados através de um *t-Student* e de uma *Anova One-Way* com *Post Hoc Tukey* de 0,05. Este último para verificar se

de facto existiam diferenças face às atitudes dos alunos com os resultados obtidos pelo t-Student, para perceber se os resultados iam no mesmo sentido.

## **Procedimento**

### **Procedimento de recolha**

Após a aplicação do pré-teste, a um grupo de 4 alunos, procedeu-se ao contacto com a coordenadora do agrupamento de escolas e logo após a confirmação procedeu-se à recolha de dados em redor dos alunos. Uma vez que os participantes são alunos do 1º ciclo do ensino básico foi importante tratar, em primeiro lugar, das autorizações a fornecer aos pais dos alunos, para de imediato se procedesse à recolha dos dados. Para iniciar a recolha de dados revelou-se importante definir as turmas com contacto com colegas com NEE e as turmas sem contacto com esses colegas. Ambos os grupos de turmas com e sem contacto preencheram a “*escala de atitudes sociais em relação à inclusão*” (adaptado de Baleotti e Omote, 2003).

A aplicação foi realizada nas salas de aula dos alunos, durante o tempo das aulas, com duração de 20/30 minutos. Num primeiro momento aplicou-se a escala de atitudes sociais aos alunos com contacto com colegas com NEE e, posteriormente aos alunos sem contacto com colegas com NEE. Não obedecendo a nenhum critério.

Antes do início da aplicação da escala foi clarificado o conceito de necessidades educativas especiais – NEE, para que o mesmo ficasse explícito. Foi utilizado este termo por ser mais usual e comum. A escala foi preenchida individualmente por cada aluno mas lida em voz alta para todas, para que todas as dúvidas que surgissem fossem, de imediato, esclarecidas e explicadas devidamente. Em alguns itens houve a necessidade de dar exemplos concretos, situações ou de se indicar de quem se estava a falar após a espera entre as respostas aos itens ou quando surgiam dúvidas. Só se passava para o item seguinte quando o anterior já estava respondido.

Posteriormente à aplicação da escala nas turmas com contacto com colegas com NEE foram selecionadas ao acaso 2 crianças do sexo feminino e outras 2 do sexo masculino, selecionando 4 crianças no total. Foi-lhes pedido que respondessem a algumas questões – em formato de entrevista – com perguntas acerca das escolhas que as crianças fazem quando têm de escolher um colega para trabalhar na sala de aula, para brincar no recreio, para sair com os pais e, também, quais os que convidavam para as festas de aniversário.

No grupo de crianças sem contacto com colegas com NEE os alunos deviam responder à pergunta: “conheces algum menino com NEE’S fora da escola?”. Servindo a mesma para perceber se as atitudes que este grupo demonstra pode estar relacionado com o facto de conhecer, fora da escola, meninos com NEE’S.

### **Procedimento de tratamento**

Para a interpretação e análise dos dados foi necessária a utilização do *Software SPSS Statistics*, e que, para todos os testes de hipóteses apresentados neste trabalho, foi considerada uma probabilidade de erro de tipo I,  $\alpha = 0.05$ .

Para além do cálculo estatístico do Alfa de Cronbach, utilizou-se um teste estatístico de t-Student para comparar as médias de dois grupos independentes caso as condições (pressupostos) se verifiquem, considerando um nível de confiança de 95% e um p value de 0,05.

## Resultados

O presente estudo pretende testar se os alunos com contacto com crianças com NEE tem atitudes mais positivas do que os alunos que não tem qualquer contacto. Num primeiro momento fez-se a análise fatorial dos itens da escala para saber se os mesmos tinham variância entre si para que fossem distribuídos pelas respetivas dimensões: atitudes favoráveis e atitudes desfavoráveis. Num segundo momento verificou-se a correlação entre os itens e, por último, comparou-se os dois grupos de sujeitos – com contacto/sem contacto assim como se verificou se as variáveis estudadas estavam correlacionadas com as atitudes que demonstravam os participantes.

Vários foram os instrumentos que nos permitiram analisar as variáveis do estudo. Ao analisar os resultados para perceber se o contacto dos alunos tinha alguma influência nas suas atitudes chegou-se à conclusão que as atitudes favoráveis surgem, maioritariamente, dos alunos que não tem contacto com colegas com NEE e que as atitudes desfavoráveis surgem, inversamente, dos alunos que têm contacto com colegas com NEE.

Tabela 5

*Estatística descritiva da variável contacto*

Dimensões	Contacto	N	Média	Desvio Padrão
Atitudes favoráveis	Com contacto	87	,6508	,16395
	Sem contacto	22	,7711	,16640
Atitudes desfavoráveis	Com contacto	87	,4602	,25188
	Sem contacto	22	,2182	,23429

Existem diferenças significativas entre os dois grupos com contacto que apresentaram atitudes favoráveis ( $t=0,333$ ;  $p=0,565$ ) e o grupo com contacto que apresentou atitudes desfavoráveis ( $t=0,363$ ;  $p=0,548$ ). Ao contrário do que se esperava quanto à variável contacto as atitudes favoráveis surgem dos alunos sem contacto com colegas com NEE e as atitudes favoráveis dos colegas sem contacto com colegas com NEE.

A análise dos resultados relativamente ao sexo, e se o mesmo tem influencia nas atitudes demonstradas verificou-se que as atitudes positivas e negativas não são significativas entre os

grupos. Não sendo o sexo determinante para que hajam atitudes favoráveis ou atitudes desfavoráveis.

Tabela 6

*Estatística descritiva da variável sexo*

Dimensões	Sexo	N	Média
Atitudes favoráveis	Masculino	60	,6850
	Feminino	49	,6629
Atitudes desfavoráveis	Masculino	60	,4431
	Feminino	49	,3724

Considerando assim que o grupo em que as atitudes são favoráveis ( $t=0,946$ ;  $p=0,333$ ) não difere significativamente do grupo em que as atitudes são desfavoráveis ( $t=1,100$ ;  $p=0,297$ ). Portanto, não existem diferenças significativas face ao impacto desta variável nas atitudes.

As atitudes são mais favoráveis nos alunos do 4º ano, em comparação com os alunos do 3º ano. As atitudes desfavoráveis surgem mais tendencialmente dos alunos do 3º ano.

Tabela 7

*Estatística Descritiva da variável ano escolar*

Dimensões	Ano Escolar	N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	3º Ano	51	,6391	,16808
	4º Ano	58	,7066	,16812
Atitudes desfavoráveis	3º Ano	51	,4918	,23759
	4º Ano	58	,3405	,27123

O que se pode observar com os resultados é que face ao ano escolar em que se encontram existem diferenças quanto às atitudes dos alunos. Considerando que os alunos do 4º ano têm atitudes mais favoráveis ( $t=0,002$ ;  $p=0,963$ ) que os alunos do 3º ano ( $t=2,872$ ;  $p=0,093$ ). Tendo essa variável influencia perante as atitudes face aos seus colegas com NEE.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos que responderam à escala de atitudes, verifica-se que os valores mais significativos foram relativos ao nível do 4º ano de escolaridade (25,7%) e à licenciatura (26,6%).

Tabela 8

*Percentagens das habilitações literárias dos pais*

		Frequência	Percentagem
Ano Escolar	4º Ano	28	25,7
	5º Ano	2	1,8
	6º Ano	5	4,6
	7º Ano	3	2,8
	8º Ano	1	,9
	9º Ano	16	14,7
	12º Ano	13	11,9
	Curso Profissional	1	,9
	Licenciatura	29	26,6
	Mestrado	3	2,8
	Total	101	92,7
Total		109	100,0

Para que os resultados acerca desta variável fossem mais consistentes optou-se por dividir as habilitações literárias em 3 grupos. Os 3 grupos criados foram: Grupo 1 – até ao 6º ano; grupo 2 – 7º ao 12º ano e grupo 3 – cursos profissionais, licenciaturas e mestrados. Obtendo-se valores mais elevados no grupo 1, apesar dos restantes valores obtidos serem muito próximos.

Tabela 9

*Estatística descritiva da variável habilitações literárias*

		N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	Até ao 6º Ano	35	,6900	,19269
	Do 7º ao 12º ano	33	,6822	,16631
	Curso Profissional, Licenciaturas e Mestrados	33	,6580	,13156
	Total	101	,6770	,16492
Atitudes desfavoráveis	Até ao 6º Ano	35	,3400	,27680
	Do 7º ao 12º ano	33	,4444	,25456
	Curso Profissional, Licenciaturas e Mestrados	33	,4172	,24757
	Total	101	,3993	,26155

Tendo em conta estes resultados pode concluir-se que face às atitudes favoráveis, essas são mais visíveis nos pais menos habilitados profissionalmente, ou seja, os pais que tem como habilitações o 6º ano ou abaixo do 6º ano tem atitudes mais favoráveis face à inclusão. No entanto essas diferenças não são significativas uma vez que os valores dos 3 grupos estão muito próximos, não havendo uma relação entre as habilitações literárias dos pais e as atitudes dos alunos, apesar dessas atitudes serem mais positivas por parte dos pais menos habilitados, ao contrário dos pais que têm licenciaturas e mestrados.

O mesmo acontece para as atitudes desfavoráveis, em que apesar de se aproximarem nos três grupos é no segundo grupo de habilitações, ou seja, do 7º ao 12º ano que os valores são mais significativos.

Tabela 10

*Valores de alfa para a variável Habilitações literárias dimensão atitudes favoráveis*

Habilitações literárias por grupos	N	$\alpha= 0.05$
Curso Profissional, Licenciaturas e Mestrados	33	,6580
Do 7º ao 12º ano	33	,6822
Até ao 6º Ano	35	,6900
Nível de significância		,710

Com valores de  $p=0,710$  e  $\alpha= 0,6900$  para o grupo1, valores de  $p=0,710$  e  $\alpha=0,6822$  para o grupo 2 e valores de  $p=0,710$  e  $\alpha=0,6580$  para o grupo 3 pode concluir-se que não existem diferenças significativas entre as habilitações literárias dos pais e as atitudes favoráveis dos filhos, para um alfa de  $\alpha=0,05$ .

Tabela 11

*Valores de alfa para a variável Habilitações literárias dimensão atitudes desfavoráveis*

Habilitações literárias por grupos	N	$\alpha= 0.05$
1,00	35	,3400
3,00	33	,4172
2,00	33	,4444
Nível de significância		,232

Com valores de  $p=0,232$  e  $\alpha= 0,3400$  para o grupo1, valores de  $p=0,232$  e  $\alpha=0,444$  para o grupo 2 e valores de  $p=0,232$  e  $\alpha=0,4172$  para o grupo 3 pode concluir-se que não existem diferenças significativas entre as habilitações literárias dos pais e as atitudes desfavoráveis dos filhos, para um alfa de  $\alpha=0,05$ .

Tabela 12

*Estatística Descritiva da Variável sem contacto*

Conheces crianças com NEE?	Total	De onde conheces?	Total
Sim	19	Escola	15
Não	3	Casa	4
Total	22	ATL	2
		Vizinhos	1
		N total	22

O que se verificou nas respostas das entrevistas foi que os colegas com NEE são muito pouco escolhidos pelos outros. Das 5 turmas com contacto só uma turma elegeu as crianças com NEE para atividades na sala de aula, no recreio e nas festas de anos. Contudo das restantes 4 turmas apenas houve um colega que escolheu os colegas com NEE. Escolhendo-o somente para atividades a realizar na sala de aula e para ajudar caso fosse necessário (Anexo A tabela52). As respostas foram maioritariamente sim, conhecem meninos com NEE selecionando a escola como o local de onde, maioritariamente, conhecem mais colegas com NEE, seguindo-se a casa, o ATL e os vizinhos.

## **Discussão dos resultados**

Ao analisar os resultados obtidos estes não foram ao encontro do que se esperava. Não foi possível recolher dados em número suficiente para poder comparar os grupos de alunos com contacto e sem contacto com colegas com NEE. Conseguindo, no entanto, participantes em número suficiente para o grupo com contacto e, desta forma ao comparar ambos os grupos, concluir que existem diferenças entre os grupos face às atitudes sobre os colegas com NEE's. Essas diferenças são significativas e, ainda assim, podem ser consideradas e comparadas com o grupo com contacto. No entanto deve ter-se em conta que os participantes de cada grupo estão, no total, desequilibrados. Ao comparar os resultados concluiu-se que as atitudes dos alunos podem ter diferentes justificações, pelo facto de existirem variáveis que interferem no estudo. A principal razão de não ser possível reunir um número suficiente de alunos sem contacto com NEE é pelo simples facto de, hoje em dia, ser difícil encontrar alunos que não estejam integrados no decreto de lei 3/2008, e não tenham indicada uma deficiência, seja ela ligeira ou grave. Segundo valores referidos por Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995) o instituto de estatísticas da educação, referindo-se a valores de 2009, indicam que 13,6% das crianças entre os 3 e os 21 anos são diagnosticadas com uma NEE e, por isso, precisam dos apoios da educação especial. Em Portugal continental os dados relativos ao ano de 2012/2013, revelam que 62.100 crianças apresentavam NEE's, enquanto 2%, ou seja, 1.344 estavam a frequentar escolas de ensino especial.

Uma forma de minimizar o risco de contaminação de algumas variáveis foi tentar, de certa forma, controlar essas variáveis ou, pelo menos, ter em conta que as mesmas podiam influenciar o estudo. Contudo com os resultados obtidos na escala de atitudes sociais face à inclusão dos colegas com NEE verifica-se que as atitudes são, na sua maioria negativas ou desfavoráveis.

Tendo em conta a influência de variáveis no estudo há que considerar a variável cultura de escola, que foi tida em conta no estudo e, por isso, a recolha de dados teve lugar em duas escolas do agrupamento. Tendo as duas escolas do agrupamento diferentes estruturas e formas de integração dos alunos com NEE, como foi possível verificar.

Uma outra variável a ter em conta é a variável idade. Muitos estudos recentes têm demonstrado a importância da inclusão nas escolas regulares, independentemente das idades das crianças. É importante que todos os alunos, independentemente das suas características e das suas NEE's, sejam integrados nas turmas e nas escolas. Face à importância destes estudos é mais comum realizarem-se estudos desta natureza com crianças mais velhas, uma vez que são utilizadas distintas metodologias das utilizadas em crianças mais novas e, são considerados

outros critérios. Os critérios que têm por base estas questões são, essencialmente, aqueles que descrevem as crianças mais novas como mais imaturas, ou seja, ainda não têm uma opinião formada acerca da inclusão dos seus pares com NEE nem acerca de si próprios e, por isso, os resultados desses estudos devem ser mais cautelosos. Posto isto, muitos autores acham que esses estudos são inconclusivos e consideram ser difícil estudar algumas variáveis, que tenham influência dessas questões, de forma mais aprofundada. Por isso os estudos consultados são, em grande parte, com crianças mais velhas. Comparando sempre os resultados dessas crianças com os resultados obtidos por crianças mais novas. Sendo estes estudos menos visíveis, mas não menos importantes. E, por isso, este estudo apenas incidiu em uma ou duas variáveis relevantes para o mesmo e considerando, também, o que diz a literatura. Em que nas idades consideradas para o estudo, a criança ainda está a passar por um conjunto de modificações enquanto Ser em desenvolvimento, a nível físico-motor, cognitivo e sócio-afectivo.

Por ser esta uma razão que a literatura considera pertinente devo reformular que, no meu ponto de vista, não é isso que determina as suas atitudes das crianças. Os resultados obtidos no estudo são diferentes em termos das variáveis estudadas, e do fato de existir ou não contacto com colegas com NEE. Há alunos que apresentam atitudes mais positivas mas que não têm contacto com os colegas, e isso pode ser pela simples razão de não terem conhecimento específico e/ou suficiente de situações que envolvam colegas com NEE. É cada vez mais visível nas escolas a presença destes alunos, mas os conhecimentos e as práticas dadas a conhecer aos alunos não são suficientes.

Este estudo permitiu determinar que os alunos que tem contacto com os colegas com NEE e que detém conhecimento acerca dos mesmos têm atitudes negativas e desfavoráveis face à inclusão dos mesmos. As razões que se podem apontar para os resultados obtidos são diversas. Como considera Martins (2011) nos seus estudos, que a falta de maturidade destas crianças é visível, por serem ainda muito novas e não terem desenvolvido competências neurológicas suficientes, e são uma razão para que não possam dar o seu parecer sobre algo que não é, ainda, consistente para elas e isso pode determinar as suas atitudes. Considerando, por sua vez, que não é a idade que determina as atitudes mas que, no entanto, crianças mais velhas são, realmente, mais maduras e têm opiniões mais consistentes acerca da inclusão dos colegas com NEE.

No entanto com este estudo verificou-se que não existe qualquer relação entre as atitudes dos alunos e as idades dos mesmos. Tal como Ferreira (2011) afirma a relação estabelecida entre as atitudes e as idades das crianças não são significativas porque não dependem uma da outra, sejam elas mais novas ou mais velhas. Essa variável não influencia as atitudes dos alunos,

o que faz com que os alunos com contacto com pares com NEE e os alunos sem contacto caracterizem os mesmos como pessoas “*deficientes*”, “*estranhas*,” “*diferentes*” e “*esquisitas*”. Não havendo uma relação entre as idades das crianças e as atitudes que elas demonstram. O que mostra que, provavelmente, a maturidade das crianças não influencia aquilo que as mesmas pensam e como se comportam face a algo. Mas isso não pode ser confirmado neste estudo.

Das conclusões a que chego face aos resultados obtidos neste estudo, é que as crianças não são mais imaturas face a estas questões da inclusão pela idade que têm mas sim, claramente, pela falta de informação e de conhecimentos sobre estas questões. E essas atitudes podem ter influência dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Neste estudo, e como já foi referido, os resultados não vão ao encontro do que enuncia a literatura. Mendes (2009) concluiu, no seu estudo, que os alunos que tem colegas com NEE nas turmas tem atitudes mais favoráveis e positivas do que os alunos que não tem colegas com NEE na turma. Assegurando que o contacto com crianças com NEE influencia o desenvolvimento de atitudes mais positivas e favoráveis, em comparação com as atitudes dos alunos que não têm contacto com pares com NEE. Justificando esta questão pelo facto destes alunos com contacto terem a perceção que os seus pares com NEE’s se sentem bem integrados, ao contrário dos outros que acham que os seus pares sentem vergonha e que têm mais dificuldades.

No presente estudo, ao comparar os dois grupos com contacto e sem contacto face às atitudes que demonstram, verificou-se que as atitudes favoráveis surgem, maioritariamente, dos alunos que não têm contacto com os pares com NEE ( $M=0,7711$ ) face às atitudes dos alunos com contacto com os pares com NEE ( $M=0,6508$ ) (ver anexo E, tabela E23).

No que diz respeito às atitudes desfavoráveis, estas surgem dos alunos com contacto com pares com NEE ( $M=0,4602$ ) face às atitudes dos alunos sem contacto com os pares com NEE ( $M=0,2182$ ) (ver anexo E, tabela E23). E, neste caso, face às atitudes desfavoráveis os valores médios afastam-se consideravelmente sendo estas diferenças significativas. Isto significa que as diferenças nos grupos sem contacto e com contacto com colegas com NEE têm um impacto, significativo, nas atitudes dos alunos.

Os resultados esperados eram os enunciados pela literatura, que mostram que as atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE surgem por parte das crianças que têm contacto com esses colegas. Não é de todo mentira, uma vez que existe de facto alguns alunos que aceitam estes colegas e apresentam atitudes favoráveis e positivas face aos mesmos mas, de forma geral, as atitudes são desfavoráveis em ambos os grupos. Mas, surpreendentemente, mais desfavoráveis no grupo que tem contacto com pares com NEE.

Martins (2012) no seu estudo conclui que, em geral, há aceitação dos pares com NEE. Esses colegas apresentam atitudes favoráveis e demonstram ter conhecimento do tipo de NEE dos seus pares. Sendo mais fácil a aceitação face aos mesmos.

Ainda assim, e face aos resultados obtidos por outros estudos já enunciados, é possível verificar que não existem diferenças relativamente ao tipo de NEE's dos pares e face às atitudes dos alunos. Mas, neste estudo, verifica-se que o tipo de NEE influencia a cooperação e as vantagens dos alunos face aos pares com NEE (Martins, 2011), tendo impacto nas suas atitudes verificou-se que a aceitação dos colegas depende do tipo de NEE e da forma como a integração dos colegas é feita na sala de aula. Por vezes indicam esses colegas para realizar tarefas e atividades mas, não os escolhem e, portanto, as atitudes acabam por ficar comprometidas.

Ao serem analisadas as respostas dos alunos com contacto com os colegas com NEE verifica-se que das quatro turmas com contacto temporário (o colega esta pouco tempo na sala de aula devido às limitações que apresenta), só houve uma aluna que escolheu o colega com NEE para atividades ou tarefas. Independentemente de essa tarefa ser realizada na sala de aula ou no recreio (dentro do recinto escolar). Considerando, assim, que este resultado pode ter tido duas razões que, de certa forma, se complementam. Por um lado o facto de a entrevista ter sido realizada após a aplicação da escala e as crianças entrevistadas perceberem do que se tratava a mesma. Provavelmente teriam pensado em escolher aqueles colegas diferentes no sentido de conformidade e desejabilidade social, ou seja, provavelmente esta criança achou que seria isto que deveria responder porque era isso que esperavam dela. Por outro lado, deve considerar-se que, realmente, esta criança costuma escolher os colegas para as atividades na sala de aula por conhecer as suas limitações, e que a aplicação da escala não teve qualquer influência na sua escolha (ver anexo E, tabela E27 até E31).

Na análise dos resultados realizada à turma em que os alunos com deficiência estão integrados e que estão na sala a tempo inteiro em interação com os colegas, verificou-se que, numa turma de 18 alunos, os quatro que foram entrevistados escolheram os colegas com NEE para todas, ou quase todas, as tarefas e atividades consideradas pela entrevista. Não apenas para atividades na sala de aula e na escola (dentro do recinto escolar) mas também para as atividades mais lúdicas, fora da escola, como festas de aniversário e atividades ao fim-de-semana e ao ar livre (ver anexo E, tabela E27 até E31). Portanto as interpretações face aos resultados deste estudo podem ter varias conotações, todas elas válidas e sensatas.

Nas turmas sem contacto com pares com NEE apenas se realizou uma questão acerca do conhecimento desses alunos sobre os pares com NEE's e, se caso tivessem conhecimento desses pares, de onde os conheciam. As respostas sugerem que, a maior parte destas crianças conhecia

os colegas da própria escola. Não tendo, no entanto, contacto com esses colegas de forma tão regular como os alunos que tinham esses colegas integrados nas turmas.

No fundo os resultados da entrevista indicam que, de facto, a inclusão está longe de ser implementada da forma como é desejável. Existem, ainda, algumas implicações pelo facto de as crianças apresentarem deficiências severas e ser difícil para as mesmas estarem, todo o dia, numa sala de aula. Estão na sala, promove-se a integração das crianças dentro da sala de aula, mas as suas limitações não permitem que a integração seja tão eficaz como deveria ser na prática. Se estiverem integrados na sala de aula e a sua presença for permanentemente na sala, como é o caso da última turma que referi, isso torna mais inteligível a aceitação dos alunos face aos colegas com NEE. Não considerando com tanta importância o tipo de NEE dos alunos. E por isso esta diferença nos resultados é tão visível.

Os resultados obtidos neste estudo podem ser explicados de diferentes formas. Por um lado o tipo de NEE dos alunos e, por outro lado, o facto de estarem integrados nas salas de aula ou estarem a frequentar uma sala de multideficiência. Foi realmente essa questão que teve verdadeiro impacto nas atitudes dos alunos face aos colegas com NEE.

Deve ter-se em conta que existem diferentes tipos de NEE e que as mesmas podem ser percebidas consoante o tipo (ligeiras e severas) e o grau (temporárias e permanentes). Não parecendo ser evidente, o tipo de NEE tem influência nas atitudes que os alunos apresentam face aos colegas com NEE. As NEE temporárias são NEE's mais graves e que incluem deficiências mentais e físicas, já as NEE's ligeiras são mais simples e não estão diretamente relacionadas com nenhuma deficiência física. O que, de certa forma, tem alguma implicação significativa nos resultados obtidos. Apesar de, ainda assim, o facto de estar a tempo inteiro na sala de aula tem um peso maior nas atitudes e na aceitação dos colegas com NEE's. Uma vez que a turma que indicou frequentemente os colegas com NEE era aquela cujo aluno está integrado na turma mas cujo diagnóstico é de uma NEE bastante severa. Contudo a nível físico nada faz prever que tenha uma NEE.

Apesar de não terem participado no estudo, foi sobre os alunos com NEE que a aplicação da escala incidiu, portanto, é importante caracterizar estes alunos devidamente. A sala de multideficiência existente na escola é constituída por 7 alunos, e à exceção de 1 desses alunos os restantes tinham deficiências ao nível motor. Todos estão integrados nas salas de ensino regular numa turma, contudo passam lá muito pouco tempo. A bruna, 8 anos, esta na sala do 3ºA, e tem uma paralisia, derivada de uma meningite; O Gonçalo, 9 anos, esta na sala do 3ºB e tem Tetrassomia parcial do braço curto do cromossoma 7; O João, 13 anos, esta na sala de 4ºA, e tem uma síndrome de Lennox Gastaut; a Eveline, 12 anos, esta na sala do 4ºB, e devido a uma

meningite ficou com uma paralisia. Ao contrario da bruna a Eveline esta numa cadeira de rodas; Os restantes alunos da sala são 3 irmãos com uma Síndrome designada por Duchenne e atrofia muscular, o mais velho é o Miguel e tem 16 anos, esta na sala do 3ºA; o irmão do meio tem 14 anos, é o Filipe, esta na sala do 3ºB, e com 12 anos o Paulo, esta na sala do 4ºA. Esta doença só se começou a manifestar aos 7 anos, no Miguel o que foi impossível evitar o nascimento dos irmãos uma vez que um já era nascido e o outro já estava para nascer.

As atitudes desfavoráveis dos alunos com contacto com colegas com NEE surgem tendencialmente pelo facto de na escola a sala de multideficiência ter muitos alunos com uma deficiência física e em cadeira de rodas. Mas que por terem apoios numa sala específica faz com que os alunos tenham um sentido de desresponsabilização para com os pares com NEE's uma vez que não se sentem responsáveis por convidá-los, escolhê-los ou brincar com eles porque consideram que esses pares têm outros colegas iguais a eles, com as mesmas limitações e que, por essa razão, podem estar juntos. Arriscando-me a considerar que tenha sido esta uma das razões por estes alunos não serem escolhidos pelos seus colegas.

Uma outra questão tem que ver com o facto de na sala de multideficiência existir a flexibilidade de qualquer aluno poder ir a sala e estar na sala para brincar com os pares com NEE (apenas na hora do intervalo e na hora de almoço). E de facto, foi uma das coisas que observei quando me desloquei à escola, as crianças gostam de ir a sala de multideficiência e brincar com os colegas, sendo extremamente agradáveis com eles. No entanto esta situação acaba por limitar um pouco o papel da inclusão, é como se aqueles alunos tivessem um sítio específico para eles e por isso os outros não têm de escolhê-los nem de se preocupar com a sua integração na sala de aula.

Neste caso há também um papel por parte da escola e dos restantes intervenientes que deveria ser mais ativo e comunicativo, na medida em que se deveriam realizar mais atividades em conjunto com todos os alunos da escola, mas num recinto que não as salas de aula dos grupos de alunos (salas regulares e salas de multideficiência). Envolvendo os pais nestas atividades, para que os mesmos incentivem os seus filhos, expliquem e desmistifiquem aos mesmos estas questões da aceitação. Considerando a escola um mediador deste tipo de atitudes e de intervenções, começando pelos pais destes alunos, dando a conhecer os pares dos seus filhos que tem NEE's e transmitindo as devidas informações para que seja mais fácil, e real, a integração dos colegas com NEE.

Ao contrário do que acontece com os restantes alunos da outra escola do agrupamento, em que a dinâmica, de sala de aula e da escola, é bastante diferente. Não existe uma sala de multideficiência e os alunos estão na sala de aula em todo o horário das aulas, apesar de serem

apoiados fora da sala (durante meia hora). Estes alunos integrados na sala são cinco e para além dos quatro diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, existe um colega com diagnóstico de multideficiência.

No entanto esse colega e os restantes são escolhidos para a maior parte das tarefas e atividades, sendo estas na escola ou fora dela. Este aluno, segundo os relatos da professora é escolhido pelos colegas assim como é protegido pelos mesmos. Todos trabalham com ele e se sentam junto a ele, apesar de por vezes a sua higiene estar comprometida e, por isso, condicionar essa questão, mas isso só acontece em situações extremas.

Contudo, e no sentido em que os resultados mostram que vários fatores influenciam as atitudes das crianças, é importante ter em conta que dadas as características do tipo de contacto de cada grupo com os seus pares com NEE é natural que a aceitação face aos colegas com NEE seja mais consistente por parte daqueles alunos que tem contacto com eles mas, neste caso, em alunos com NEE que estão integrados na sala de aula e permanecem na sala o tempo todo. O que faz com que as crianças conheçam os colegas com NEE, saibam as suas limitações e dificuldades e tenham um espírito de iniciativa e de ajuda para com os mesmos. Uma vez que fazendo parte integrante da turma a aceitação faz parte do processo, aprendem a saber conviver e estar com aqueles colegas. Faz parte da realidade em que vivem e não é estranho para eles.

Isto não acontece nas restantes turmas da outra escola porque as NEE's são mais severas e limitam muito mais as crianças, fazendo com que seja difícil serem aceites pelos colegas. Por isso mesmo, e ao contrário do que afirma a literatura e do que era esperado, as atitudes dos alunos com contacto são mais desfavoráveis ( $M=0,7111$ ) ao contrário das atitudes dos colegas sem contacto que são mais favoráveis ( $M=0,4602$ ) (ver anexo E, tabela E23).

Apesar de, em geral, as atitudes serem desfavoráveis e negativas, as atitudes destes alunos da turma onde o colega está integrado, ao serem contabilizadas através do cruzamento das respostas às entrevista com as respostas á escala de atitudes podem ser consideradas atitudes positivas. Na medida em que, nesta turma, as escolhas incluíam todos os pares da sala e também o aluno com NEE, no entanto isso já não acontece onde o aluno não está integrado e, foi isso que de certa forma, contaminou os resultados obtidos.

Podendo, de facto, haver atitudes mais positivas como afirma a literatura por parte destes grupos com contacto, mas apenas se as limitações das crianças não fossem tão severas, no caso da turma em que o aluno esta integrado, ou se as mesmas não passassem o seu tempo na sala de multideficiência, no caso em que os alunos estão maioritariamente na sala de multideficiência. É possível perceber que isso condicionou bastante os resultados. Por um lado existia um grupo de alunos com contacto mas que não tinha contacto suficiente com o colega,

pela sua NEE ser tão limitadora. Mas, por outro lado, os colegas com contacto e que o colega com NEE está integrado na turma, mostraram-se mais suscetíveis face à presença destes nas salas de aula. Até porque é esta a realidade que vivem e, portanto, não conhecem outra. E isto dificulta os laços de amizade, apesar de mesmo assim os pares estarem recetivos (Formigo, 2012). Sendo isso uma verdade que se verifica na prática uma vez que a escolha para as atividades depende do aluno estar integrado, ou não, na sala de aula e do tipo de NEE que o mesmo apresenta. No caso de o aluno estar integrado isso não influencia a escolha e as atitudes dos alunos face aos colegas com NEE.

Existem alguns estudos que apontam para os benefícios existentes na participação de alunos com deficiência nas salas de ensino regular. Para estas crianças a inclusão pode ser benéfica no sentido em que desenvolvem capacidades sociais (Anhão, Pfeifer e Santos, 2010) e os alunos sem deficiência podem beneficiar de aprendizagens com base na tolerância e na solidariedade. Portanto apesar das limitações dos colegas é benéfico, para ambos, o colega com NEE estar na sala de aula.

O facto de existirem estas atitudes também está relacionado com a cultura de escola, sendo este um fator que não pode ser controlado mas que tem influência nas atitudes das crianças. Aquilo que a escola transmite aos seus alunos e a forma como os ensina a lidar com estas questões tem influência nas atitudes que os alunos demonstram, como se pode ver. Há escolas que se focam muito nos alunos com NEE e nas suas limitações, tentando que aprendam da melhor forma possível estando integrados nas suas turmas dentro da sala e há outras que, por diferentes razões, têm a necessidade de retirar os alunos das salas e dar-lhes todo o apoio necessário numa sala específica para eles, optando por, apesar disso, estarem nas salas integrados com as suas turmas quando possível. Ou seja, aqui há um papel inverso do que se verifica nas outras turmas em que o aluno está integrado. No entanto essa integração nunca é tão eficaz como a integração daqueles colegas que estão na sala a tempo inteiro. E isso é visível no estudo. Sendo estes fatores de exclusão e não de inclusão. Todos os intervenientes no processo educativo têm influência na construção das atitudes, como se verificou até aqui. A comunicação é um elo de ligação importante entre a escola e comunidade, e entre todos os outros intervenientes.

Ainda assim também se deve considerar, em ambas as situações, a variável gestão de sala de aula, que pode influenciar as atitudes dos colegas. Segundo a literatura o que se verifica é que a escola e a forma como esta se organiza e organiza os seus alunos condiciona as aprendizagens e, por isso, surgem as dificuldades dos alunos com NEE observadas (Ainscow, 1998). Pelo que consegui observar, os professores fazem questão de integrar os alunos com

NEE nas atividades da sala e nas atividades fora da escola, independentemente da severidade das NEE's. Até quando os alunos estão na sala com a professora de ensino especial, mas noutra mesa, os professores da sala fazem questão que estes participem nas atividades, contudo é impossível fazê-lo frequentemente. Estes alunos passam a ter uma determinada atitude face à presença dos seus pares nas salas e no ensino regular (Martins, 2011) face aquilo que o professor de sala lhes transmite. A inclusão, assim, vai no sentido de uma direção favorável face à mudança de atitudes, permitindo que os alunos em geral possam estar em contacto e interação constante com os seus pares com NEE em situações de igualdade de desempenho (Martins, 2011).

Minimizando os efeitos desta variável com a aplicação de entrevistas aos alunos com contacto, não só para cruzar a informação com a escala de atitudes mas e, também, para que se perceba se os professores incutem esses valores de inclusão nos alunos e na escola.

Na escola onde existe uma sala de multideficiência verificou-se que os professores apelam à integração das crianças com NEE, fazendo questão que todos interajam uns com os outros e que se relacionem fora e dentro da sala. Contudo o que torna esta inclusão mais difícil é o facto de essas NEE serem do foro físico, severas e muito limitativas, que são visíveis aos olhos de todos.

Ao contrário da outra escola em que o aluno tem apenas algumas limitações ao nível da fala, e só essas são visíveis. Isso facilita a interação dos colegas e a sua aceitação. Tendo estes colegas atitudes distintas daqueles que não têm um colega com NEE o tempo todo na sala de aula, na medida em que têm atitudes mais favoráveis face à presença desse colega na sala.

O que de facto a literatura afirma é que os alunos com NEE, em contacto com outros sem NEE, aumentam as suas competências sociais, tornam-se mais comunicativos, participam mais cooperativamente com os pares e reduzem os comportamentos inapropriados. E os alunos sem NEE manifestam mudanças de atitudes relativamente a essas crianças, passando a valorizar os seus pares, a ser mais tolerantes à diferença e a criar laços afetivos com os pares fora do meio escolar (Martins, 2012).

Uma forma de justificar esta tendência obtida pelos resultados da escala, sobre ter atitudes negativas face às crianças com NEE, principalmente se essa NEE for aparente (ex. limitações físicas), pode simplesmente ter que ver com o facto de que tanto os pais como os professores, como revelam alguns estudos de Silveira e Neves (2006), acharem ser mais difícil a inclusão de crianças com deficiências múltiplas. Assim como o facto do próprio ensino não reunir as condições adequadas e necessárias a esta inclusão. Sendo isso notório.

Portanto podem haver respostas que não são aquelas que as crianças responderiam noutra ocasião mas que, por perceberem do que se tratavam as perguntas da escala, responderem de acordo com aquilo que achavam que era suposto, de acordo com a desejabilidade social. Contaminando a aplicação da escala. Apesar de isto só ser considerado para os alunos em que os pares com NEE não estão na sala de aula a tempo inteiro. No entanto pode ter que ver, também, com a aplicação do estudo em si. As respostas podem ter sido enviesadas pelo facto de esta informação ter sido recolhida logo após a aplicação da escala e isso pode ter influenciado as respostas.

Os restantes resultados permitiram verificar que não existe relação entre as atitudes dos alunos com NEE e o sexo, seja masculino ( $M=0,6850$ ) ou feminino ( $M=0,6629$ ) (ver anexo E, tabela E25). Sendo os resultados acerca da influência do sexo nas atitudes, inconclusivos.

Existiram, no entanto, diferenças face as atitudes quanto ao ano escolar das crianças. Os alunos do 4º ano apresentaram atitudes mais positivas e favoráveis ( $M=0,7066$ ) e os de 3º ano atitudes mais negativas e desfavoráveis ( $M=0,4918$ ), com diferenças significativas (ver anexo E, tabela E26).

Relativamente às habilitações literárias dos pais, o que se observou vai contra o que a literatura assegura. Estudos afirmam que os pais são os elementos imprescindíveis para ajudar os seus filhos a elaborar todo o processo educativo (Marchesi, 2004) e, de facto, o que se verifica é que as atitudes dos pais podem exercer influência sobre as atitudes dos seus filhos. As atitudes dos pais vão influenciar a forma como as crianças irão interagir umas com as outras tendo NEE's, ou não (Pinto e Morgado, n.d).

No entanto verificou-se que os pais com contacto com alunos com NEE, e cujos filhos também têm esse contacto, têm tendência a ter atitudes mais positivas face à inclusão. Ainda assim existem autores que apontam para uma visão mais negativa acerca da escolarização da criança com NEE no ensino regular, em função daquilo que poderão ser as dificuldades e os problemas que podem causar ao ambiente escolar. Mas, em grande parte dos estudos os pais mostram-se recetivos a estas questões.

Apesar dos pais dos alunos serem, neste estudo, na sua maioria, licenciados (26,6%), o que se esperava face á literatura era que os pais com habilitações literárias mais elevadas tivessem atitudes mais positivas. No entanto neste estudo nada se pode concluir em relação a esta variável. Se dividirmos em três grupos esta variável, grupo 1 até ao 6º ano; grupo 2 do 7º ao 12º ano e, por último, curso profissional, licenciatura e mestrado, e pode observar-se que as diferenças não tem influência nas atitudes. De entre os 3 grupos o grupo 1 apresenta  $M=0,6900$ ; o grupo 2  $M=0,6833$ ; e o grupo 3  $M=0,6580$ . Verificando-se que não se podem observar

diferenças nem dos pais com mais habilitações (Grupo 3) nem dos pais com menos habilitações (grupo1) face as suas atitudes. No entanto em comparação com os alunos face às atitudes desfavoráveis, grupo 1  $M=0,3400$ ; Grupo 2  $M=0,4444$ ; e grupo 3  $M=0,4172$ , estas predominam no grupo 2. Mesmo assim os pais que têm até ao 6º ano de escolaridade, inclusive, apresentam atitudes mais favoráveis ( $M=0,6900$ ) do que os que tem habilitações entre o 7º e o 12º ano ( $M=0,4444$ ) (ver anexo E, tabela E27). Significa isto que o estudo não vai ao encontro do que os vários estudos afirmam, de facto as habilitações dos pais têm impacto nas atitudes. Mas as atitudes favoráveis surgem dos pais cuja habilitação literária é inferior ao 6º ano, inclusive. E não, como nos diz a literatura que afirma que as atitudes positivas surgem dos pais cuja habilitação literária é a licenciatura.

Relativamente ao estudo de Vieira (2006) e à aplicação da escala de atitudes, *adaptada de Baleotti e Omote (2003)*, verificou-se que 65% crianças do Grupo Experimental, e 85% do Grupo de Controlo já viram ou conhecem alguém com NEE. A maior parte dos alunos teve contacto com pessoas com NEE's, apesar de não se poder afirmar que esse contacto foi com crianças com NEE's severas. Sendo estas informações contrárias a estudos que dizem que há falta de contacto entre crianças com NEE's e sem NEE's. Mas, no entanto 35% das crianças do GE e 15% do GC afirmam nunca ter tido contacto com colegas com NEE. Sendo estes resultados iguais para crianças que têm pares com NEE na sua escola e para crianças que não têm pares com NEE na sua escola. O que demonstra que embora as crianças estejam na mesma escola não interagem entre si ou, mesmo que o façam, não recebem orientações sobre as NEE's.

O contacto que essas crianças mantem é através da escola ( $n=3$  crianças do GE e  $n=7$  do GC), e de locais públicos como a rua, a igreja, o centro comercial e o supermercado (6 crianças do GE e 3 do GC). Não só na escola mas, também, fora da escola o contacto com crianças com NEE é frequente. Não sendo a escola a principal intermediária deste processo de conhecimento das crianças com NEE. Considerando, também, os vizinhos (duas crianças do GE) e a pré-escola (duas crianças GE e uma criança do GC). Apenas uma criança do GC indicou a família como um meio de conhecimento de crianças com NEE.

Pode concluir-se que, os resultados conseguidos por Vieira (2006) revelam que não há acesso à informação sobre as NEE's, porque mesmo estando na mesma escola as crianças não interagem entre si. Vieira (2006) concluiu que 45% das crianças já sabiam o que era NEE's e 55% das crianças desconhecia o que eram as NEE's. E, de facto, com base na literatura é a falta de conhecimento e de acesso sobre as NEE's que se refletem nas respostas apresentadas. Ou seja a maior parte das crianças não tem a percepção, clara e evidente, sobre o que são as NEE's,

nem compreendem as suas limitações. Aumentado o preconceito e os estereótipos face aos colegas com NEE's.

Revelando que o GE no pós-teste, ou seja, aquele que teve acesso ao vídeo sobre as crianças com NEE, apresentou respostas mais favoráveis do que o GC. Verificando-se que, assim, o programa promoveu atitudes mais positivas em relação à inclusão no GE. Quanto ao GC as concepções sobre as NEE's foram as próprias crianças que construíram sozinhas, logo estão mais propícias a responder que o melhor para os pares com NEE's é estarem na sua sala de ensino especial. As crianças que passaram pelo programa aumentaram a aceitação da deficiência após o mesmo, o que reflete uma aceitação positiva sobre a presença dos colegas na escola.

As conclusões obtidas no estudo de Vieira (2006) não vão ao encontro dos resultados obtidos no presente estudo. Verificando-se que as crianças têm maioritariamente contacto com pares com NEE dentro da própria escola. Contudo apesar de ser a escola o local onde existe mais contacto as atitudes provenientes desses alunos são desfavoráveis. É a escola o meio mais comum onde as crianças conhecem colegas com NEE e estabelecem contacto com as mesmas. O que indica que a escola vai funcionando como local de contacto entre crianças com e sem NEE's. Aumentando assim as suas oportunidades e interação uns com os outros.

Em suma apesar de no presente estudo se verificar que a escola é o meio mais usual para as crianças conhecerem os colegas, isso não significa que a escola faça o seu papel da melhor forma, porque a inclusão está, desta forma, longe de ser conseguida enquanto não existirem apoios suficientes para estas crianças e enquanto existirem salas de ensino especial em que as crianças passam a maior parte do tempo nessas mesmas salas. Neste estudo pode verificar-se que os alunos com contacto têm os pares inseridos na própria turma, apesar de nela estarem muito pouco tempo pela severidade da deficiência mas que, no intervalo têm contacto com os colegas e podem frequentar a sala para brincar com os mesmos. Contudo esta aceitação esta um pouco contaminada pelo facto do papel da criança ser apenas de mediador de interação. O que ajuda à aceitação do colega com NEE é o facto de não haver uma responsabilização e obrigatoriedade de estar com os colegas, e destes dependerem de outros. O que acontece é que os alunos com NEE com deficiências severas têm, na sala, outros alunos iguais a eles, tendo também uma sala só para ele – sala de multideficiência, o que torna fácil a aceitação do colega, mas porque esta condicionado fisicamente e porque tem uma sala para onde pode ir, não estando sozinho ou sem amigos. Se provavelmente estes alunos estivessem sempre na sala e perto dos colegas ajudaria a que os mesmos tivessem atitudes mais positivas uma vez que se ninguém da sala o escolhesse ou fosse para perto dele ele estava sempre sozinho. Neste caso como passa

pouco tempo na sala e esta com outra professora de apoio faz com que as crianças tenham outra atitude face a esta questão. No entanto apesar de na prática estes alunos não serem escolhidos são, por vezes, aceites. Havendo influencia, clara, do tipo de NEE e das características do aluno. O que é bastante diferente da dinâmica que existe na outra escola, ou seja, não há uma sala de ensino especial e o contacto é realizado durante o período de aulas e no intervalo, já que o aluno está permanentemente na sala. Provavelmente caso existisse uma sala de ensino especial os alunos poderiam não estar na sala de aula a tempo inteiro mas, neste caso, o facto de estarem sempre na sala faz com que os colegas o protejam e partilhem com eles materiais, convidando-o sempre que é possível para as festas. Sendo o contacto com os colegas com NEE diferentes e condicionando a aceitação face aos mesmos.

Assim como há crianças que, de facto, não têm noção de que o seu colega é diferente consegui perceber que muitas destas crianças percebem essa diferença e o quanto a mesma é limitadora e, por isso, têm dificuldade em aceitar os pares com NEE. Seja pela falta de conhecimento que têm ou pelo pouco contacto com esses colegas. Apesar de a escola fazer o papel de mediador também os pais deveriam construir essa mediação. Por vezes é essencial mostrar aos próprios pais esse contacto com alunos com NEE e para dar a conhecer esta questão, para que os próprios pais sejam capazes de mostrar aos seus filhos o quão é importante o contacto com outros colegas, sejam diferentes ou iguais. Penso que a questão da inclusão deveria caminhar num sentido amplo e em conjunto com a sociedade, a educação dos alunos e outros intervenientes nesse processo.

Neste estudo não há possibilidade de afirmar que as crianças com mais contacto tiveram atitudes mais positivas, muito pelo contrario, apesar de não existirem participantes suficientes, sem contacto com pares com NEE que respondessem à escala, não podendo realizar uma comparação consistente, os alunos com contacto têm atitudes desfavoráveis. Mas as atitudes favoráveis são dos alunos que não têm contato com colegas com NEE. No entanto o estudo revela que as atitudes são maioritariamente negativas, não indo ao encontro do que refere a literatura.

Também não foi possível estudar o que se pretendia de forma aprofundada, pelo que o que mais se verificou foi que o tipo de NEE influencia as atitudes dos colegas, assim como o tipo de contacto existente entre os alunos ou seja, se a permanência na sala é muito ou pouco tempo. Foram variáveis que interferiram no estudo apesar de se ter tentado minimizar a influência das mesmas.

Segundo (Pinto & Morgado, n.d) a atitude geral face à inclusão de alunos com NEE no ensino regular é positiva, por parte dos pais e dos professores. O que de certa forma vai ao

encontro do este estudo aponta: alunos cujos pais têm atitudes positivas face à inclusão têm, também, atitudes positivas. O que vai ao encontro de vários estudos já referidos anteriormente. Mas essas atitudes favoráveis são dos pais cujas habilitações literárias não são superiores ao 6º ano de escolaridade e esperava-se que as atitudes favoráveis surgissem dos pais licenciados. Contudo, os próprios pais acham até que existem mais vantagens para os alunos com NEE e mais desvantagens para aqueles que não tem NEE'S, ao nível da qualidade de instrução que é propícia a estas crianças.

A intervenção nas NEE's deve ser realizada conjuntamente com os pais, professores e outros técnicos. Sendo, portanto, baseada numa avaliação ecológica e promovendo, sempre, o sucesso escolar (Sanches e Teodoro, 2006).

Portanto face aos resultados conseguidos o que se verifica é que a escola e a forma como esta se organiza, e organiza os seus alunos, condiciona as aprendizagens e, por isso, surgem as dificuldades dos alunos com NEE (Ainscow, 1998). O facto de se ensinar as crianças com NEE's de forma especial despromove, assim, um ensino eficaz para todos (Ainscow, 1998). É isto que, de facto é feito nas escolas mas que tem influencia e condiciona as atitudes dos alunos. Devemos ter em atenção que, segundo Morgado (2011), independentemente da severidade da deficiência, a criança deve ser sempre integrada numa classe regular, salvaguardando os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades.

Nas salas de aula e da escola, tendo em conta o que diz a lei de bases do sistema educativo, de 1986, o principal objetivo deve ser assegurar às crianças com NEE, nomeadamente que tenham deficiências físicas e mentais, condições que estejam adequadas ao seu desenvolvimento e ao aproveitamento das suas capacidades (Correia, 1999). No entanto torna o contexto educativo mais acessível para o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

O que acontece neste estudo é exatamente o que a lei de bases do sistema educativo assegura, mas que condiciona as atitudes dos alunos face aos seus colegas. Nomeadamente porque o ensino e as escolas não estão preparados para assegurar o desenvolvimento e as capacidades destes alunos com NEE's severas ou ligeiras. E, portanto, considera-se que as salas de ensino especial ou de multideficiência, e outras formas de segregação, só devem ser utilizadas quando as necessidades da criança não possam ser satisfeitas num meio em que as crianças "*normais*" estejam incluídas (Jiménez, 1997). Sendo estas as condições indicadas para estas crianças com limitações graves e que no fundo torna a inclusão mais difícil de ser conseguida e contempla atitudes desfavoráveis face aos colegas com NEE. Isto obriga os alunos a estar com regularidade nas salas de aula a eles destinadas, pelos apoios que lhes são prestados

e pelos materiais e dinâmicas utilizadas. Que, outrora, dentro da sala de aula são impossíveis de controlar porque não existem estratégias e apoios suficientes dentro da sala para as limitações dos colegas que apresentam NEE's. Pois, como se pode observar nos resultados do estudo, esta não é uma opção viável e depende, sempre, dos tipos de NEE dos alunos.

Face a isto deve apelar-se a que ambos os sistemas de ensino, regular e especial, se complementem já que algumas investigações têm em conta que os alunos na sala de ensino regular não são ensinados de forma a alcançarem o sucesso desejado (Correia, 1999) tornando estas investigações inconclusivas. E permanecendo em dúvida sobre qual a melhor forma de ajudar estas crianças. No entanto muitos são os estudos que corroboram esta ideia, e defendem que as salas de aula regulares inclusivas são eficazes e benéficas para todos os alunos, tenham eles NEE ou não. Mas claro isto não se verifica neste estudo e seria de todo impossível pelas características das NEE's dos alunos. Afirmando-se também que a colocação das crianças em escolas especiais deve ser uma medida considerada excepcional, indicada só para casos em que a educação nas salas regulares não satisfaça as necessidades sociais e pedagógicas do aluno. Mas isto não se verifica na prática, como se pode ver ao longo do trabalho.

Apesar de existirem autores a defender a inclusão total - que significa a colocação de todos os alunos nas salas de ensino regular (Stainback & Stainback, 1988; Stainback & Stainback, 1996 citado por Rodrigues, 2001). Existem outros autores que afirmam que a sala de ensino regular não será a forma ideal, nem tão longe a melhor, para alguns dos alunos a quem se destina, principalmente se for a tempo inteiro (Correia, 1999).

De facto foi o que se verificou neste estudo, na medida em que as características dos alunos e as suas NEE's são limitadoras, ao ponto de não permitirem que os alunos estejam o tempo todo na sala. A prática da inclusão está longe de ser implementada. Por um lado não existem capacidades de respostas nas escolas e, por outro, a falta de meios acaba por excluir a criança. À medida que as alterações evoluíram e pareciam estar bem encaminhadas para apoiar e aceitar estas crianças com NEE na escola percebe-se que, de facto, o sistema educativo não tem capacidade de resposta para estas crianças e mais uma vez, elas são excluídas (Morgado, 2003). E, portanto, seria importante que se reestruturassem as escolas para responder às necessidades de todos. Construindo-se uma escola que reconheça as diferenças e encare a diversidade como um fator de enriquecimento e desenvolvimento. Exigindo por isso que o foco do problema não esteja no alvo, ou seja, no aluno e que permita que o centro do problema esteja no sistema de educação.

O movimento de inclusão procura, de certa forma, promover uma escola mais recetiva, mais positiva e bem-sucedida para todos os alunos. As situações de exclusão são ainda

frequentes através de diferentes formas, tais como o encaminhamento de alunos para estruturas segregadas; as retenções, o insucesso, o absentismo e, conseqüentemente, o abandono precoce da escolaridade (Rodrigues, 2001). E, também, pelas características das NEE's que os alunos apresentam. Sendo estas últimas variáveis referidas incontroláveis, e que, por isso, interferem na taxa de inclusão dos alunos. E, portanto, deve ter-se em conta que as mesmas interferem no estudo e que influenciam o mesmo, não havendo forma de controlá-las para que não condicionem as atitudes dos colegas.

Segundo o que define Correia (2003) o modelo integrativo aposta num tipo de ensino orientado para a homogeneidade dos alunos uma vez que tem como principal objetivo dar apoio às crianças com NEE fora da sala e, só depois, e se necessário, é-lhe dado apoio na sala. E o que se verifica neste estudo é isto mesmo. No entanto a inclusão está longe de ser conseguida porque na prática ainda se exerce uma forma ensino integrativa. Ou seja, na prática não se faz a passagem de uma abordagem integrativa para uma abordagem inclusiva.

E, portanto o que acontece é que as crianças numa perspectiva integrativa são apoiadas de forma individual e o programa de escola para os alunos é, assim, inalterável. Mas uma abordagem que seja inclusiva esta a ser orientada no sentido da diversidade e da heterogeneidade dos alunos nas escolas.

Sugerindo-se, portanto, que se concretizem melhor estes estudos para que o contacto que as crianças têm umas com as outras seja observado, e se assinalem as atitudes e comportamentos.

## **Implicações e considerações finais do estudo**

Existem, ainda, alguns pontos importantes a considerar nesta investigação. Algumas variáveis não puderam ser controladas e contaminaram o estudo. Algumas foram tidas em conta e tentou-se minimizar o risco de influência das mesmas e, outras surgiram após a verificação e a análise dos dados.

Tendo esta questão em conta é importante referir que para minorizar o risco de contaminação dessas variáveis, a recolha de dados realizou-se em diferentes escolas do agrupamento, minimizando assim os efeitos da cultura de escola. Contudo também a variável gestão de sala de aula poderá ter tido influência no estudo e, por isso, tentou-se minimizar o risco de efeito de gestão de sala de aula, entrevistando os alunos para perceber se na sala de aula, por parte dos professores, se incutem valores e práticas direcionados para a inclusão. Ainda assim foi primordial ter, também, em conta que o facto das crianças que não tinham colegas com NEE na turma poderem vir a ter contacto com crianças com NEE'S fora da escola, ou dentro da mesma, e que isso poderia influenciar os nossos resultados.

Uma das limitações do estudo pode ter sido a contaminação da aplicação das entrevistas antes da aplicação da escala. Tendo em conta que nas respostas às entrevistas as crianças demonstraram que escolhem pares para as atividades na sala, mas talvez pelo facto de conhecerem as suas limitações.

Uma outra questão que pode ter influenciado estas respostas pode ter sido a explicação, antes da aplicação da escala, sobre quem são os colegas diferentes e que dificuldades apresentam. Levando a que os alunos respondessem em conformidade social.

A limitação mais condicionante do estudo foi o facto de ter sido impossível encontrar turmas que não tivessem contacto com colegas sem NEE. Quase todas as turmas tinham colegas com NEE nas turmas. Não permitindo que as mesmas fossem comparadas devidamente. Ao mesmo tempo verificou-se que a única diferença encontrada teve que ver com os tipos de NEE's dos alunos, ou seja, se essas NEE's eram ligeiras - direcionadas para dislexias, discalculias e disgrafias - ou severas, como défices intelectuais e motores. Enquanto, de facto, as turmas que se encontravam em interação com NEE mais severas, e que existe uma sala de multideficiência para as mesmas, demonstraram atitudes desfavoráveis.

Em primeiro lugar é preciso ter em conta que a inclusão esta longe de ser posta em pratica pelas limitações que este estudo apresenta. Deve ter-se em conta os resultados obtidos e a influência que os mesmos tiveram nas atitudes dos alunos. Considerando que algumas variáveis devem ser estudadas com algum cuidado e pormenor, pela sua pertinência. Para além

disso a amostra deveria ter sido mais abrangente para que os dois grupos da amostra pudessem ser comparados de forma equilibrada, para que a comparação fizesse sentido.

Sugere-se que se utilize esta escala num outro estudo, com uma amostra maior, seria possível obterem-se resultados mais consistentes sobre as atitudes face aos colegas com NEE. E, também, considerar o estudo em várias escolas do País. Mas, precisamente, ter em conta as variáveis que não foram possíveis controlar mas que tiveram implicações neste estudo.

Uma vez que nos resultados do estudo de Vieira (2006) os media são os principais intervenientes a fonte de informação, para que se reconheçam crianças com NEE's e que, neste estudo apenas a escola é uma fonte de informação, talvez fosse importante estudar nestas crianças qual o tipo de influência que os media podem exercer nas suas atitudes e na aceitação da diferença. E, portanto, seria importante estudar qual o impacto e qual a influência estes têm na conceção das atitudes e na aceitação da criança diferente. Sem esquecer os intervenientes no processo educativo, os pais, professores e a escola, incluindo-os também nesta participação ativa.

Também, e neste sentido, ao contrário do que refere a literatura creio que seria importante realizar mais estudos acerca desta temática com crianças do 1º ciclo, não considerando como uma limitação as suas idades e a falta de maturidade que alguns autores consideram. Assim como há crianças que, de facto, não tem noção de que o seu colega é diferente é perceptível que muitas destas crianças percebem essa diferença e, por isso, tem dificuldade em aceitar os seus colegas. Seja pela falta de conhecimento que têm dos colegas ou pelo pouco contacto com os mesmos.

Optar, também, por realizar o mesmo estudo mas com recurso a um grupo experimental e de controlo em que num dos grupos se mostraria um vídeo e se explicavam o que são as NEE's e as suas características. E no outro grupo a aplicação não passava pela demonstração do vídeo. Para poder entender se as atitudes das crianças eram muito diferentes ou se o facto de se dar a conhecer estas realidades permitia às crianças ter outro olhar sobre a mesma questão.

Essencialmente realizar estudos em que se façam comparações entre dois grupos de alunos, com NEE's severas e alunos com NEE's ligeiras, e perceber quais as atitudes dos seus colegas de sala de aula face à sua presença. Provavelmente os resultados seriam conclusivos e existiriam influências significativas entre os tipos de NEE's dos alunos e as atitudes dos colegas.

O interessante seria realizar um estudo longitudinal para perceber se os alunos com contacto com colegas com NEE e que apresentam atitudes desfavoráveis, daqui a uns anos mantinham essas mesmas atitudes ou se, pelo contrário, por estarem a crescer e a ganhar

maturidade, as suas atitudes também se iriam alterar. E, também, perceber se os alunos sem contacto com os colegas com NEE e que apresentam atitudes favoráveis daqui a uns anos mantinham essas atitudes ou se, outrora, elas eram alvo de modificações.

Seria importante abranger os pais dos alunos sem NEE's, já que seria interessante perceber se as atitudes dos mesmos face à presença dos alunos com NEE's nas salas de aula vão ao encontro daquilo que são as atitudes dos seus filhos. E se essas atitudes estão relacionadas com as suas habilitações literárias ou não. Talvez inquirir, também, os pais dos alunos com NEE para perceber se aquilo que sente face à inclusão dos seus filhos é aquilo que na realidade acontece na prática.

Sugerindo-se que, futuramente, ao contrário deste estudo se possa realizar primeiramente a entrevista e, posteriormente, passados uns dias aplicar a escala de atitudes sociais ou vice-versa. Provavelmente seria menos provável que a entrevista tivesse influência nos resultados da escala ou que as respostas à entrevista não fossem contaminados pela escala.

Esperamos que o conhecimento sobre esta temática seja transmitido de forma coerente e que motive, de facto, mais investigadores a incidir os seus estudos nesta temática e que consiga mudar a visão da sociedade e que a prática seja conseguida. Cada vez mais há uma necessidade crescente de se estudarem estas questões, que outrora não eram tao visíveis nem tao em observadas na sociedade. Mas que em pleno século XXI precisam de ser cada vez mais estudadas e colocadas em jogo.

## Referências

- Agência Europeia (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Relatório de síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ainscow, M (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de inovação educacional. Edições Unesco.
- Ainscow, M. (1998). Educação para todos: torna-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1998). *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11 – 31). Instituto de Inovação Educacional.
- Anhão, P., Pfeifer, L. & Santos J. (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16, 31 – 46.
- Ajzen I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bairrão, J. (1998). *Alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bolieiro, S. (2012). *Atitudes e dificuldades de professores do ensino regular e da educação especial que leccionam no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Baleotti, R. & Omote, S. (2003). Atitudes sociais de alunos do I ciclo do Ensino Fundamental em relação à Inclusão.: construção de uma escala infantil. V Simpósio de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista: Marília.
- Berger, P., Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade*. Dinalivro: Lisboa.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Manchester: University of Manchester.
- Brito da silva dias, C. (1999). *A imagem no ensino de crianças com Necessidades educativas especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Borges, M., Pereira, H., & Aquino, O. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, 59, 3 – 11.
- Carneiro, S. (2011). *Atitude dos pais e professores em crianças com dislexia*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2008). *Supporting inclusion, challenging exclusion: what is inclusion?* Consultado em 17 de janeiro de 2014 através de <http://www.csie.org.uk/>

- Correia, L. M. & Cabral, M., C. (1997). Uma nova política em educação. In Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que não sobrevive uma sem a outra não esta no seu perfeito juízo* (11 - 40). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). Escola inclusiva do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1-2), 151-163.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Apresentado nos dias 7 a 10 de junho em Salamanca, Espanha.
- Decreto de lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Diário da Republica, nº237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto de lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro de 1986. Diário da Republica, nº 29 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto de Lei nº 319/91 de 11 de Julho de 1991. Diário da República, nº193 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto de Lei nº 105/97 de 29 de Março de 1997. Diário da República, nº99 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto de Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República, nº4 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Domingos, M. *et al* (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Dyson, (2006). Beyond the School Gates: context, disadvantages and urban school .In Ainscow, M. e West M. (2006). *Improving urban school: leadership and collaboration*. University Press.
- Education Act. (1981). *Arrangement of sections*. London
- Ferreira, A., (2007). *Identificação e caracterização das NEE: construção de uma ficha*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro: Aveiro.

- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Formigo, I. (2012). *Interação criança-criança: inclusão de crianças com multideficiência*. Tese de mestrado em educação especial, apresentada ao instituto politécnico de Beja, Beja.
- Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lopes, M. (1997). *A educação especial em Portugal*. Edições APPACDM. Braga.
- Martins, V. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de João de Deus, Lisboa.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da Deficiência às Escolas Inclusivas. In Coll, C., Marchesi, A. E Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp17-20). Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1998). Da terminologia do distúrbio às NEE. In. C. Coll., J., Palácios & A. Marchesi (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação, NEE e aprendizagem escolar* (pp. 7 – 23). Portalegre artes médicas.
- Meijer, C. (1998). *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, Middelfart: Dinamarca.
- Mendes, C. (2009). *Inclusão Escolar de Crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Faro.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: presença.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L. (Org.), *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. (2009). *Educação Inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Atas do X congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia, (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2011). *Qualidade e educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget. In D. Rodrigues, (2011), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Patrão, I., Santos-Rita, J. (s.d.). *Práticas educativas em professores portugueses: a influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional*. Atas do 12º Colóquio de Psicologia da Educação, 1460 – 1472.
- Pinto, N., Morgado, J. (n.d.). *Atitudes de pais e professores perante a inclusão*. Atas do colóquio de Psicologia e Educação, 1 – 21.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Pearson.
- Report, W. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Presented to parliament in May 1978, London.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto.
- Rodrigues, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2011), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, (8), 63 – 83.
- Santos, J. & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interacções*, (14), 156–184.
- Stainback S., e Stainback W. (1999). O currículo nas salas de aulas inclusivas: origens. In Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Inclusão, um guia para professores* (pp. 233 - 239). Artes Médicas.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, lda.
- Meiseles, S. J. & Shonkoff, J. P. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souza, M. (2013). Atitudes sociais de crianças e adolescentes em relação à inclusão. *Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*. São Paulo, Brasil.

- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. In Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha.
- Unesco (1998). *Meeting basic learning needs: a vision for the 1990's*. Paper present for the World conference on education for all meeting basic learning needs, in 5 – 8 March Jomtien, Tailândia.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o sucesso á educação para todos*. França, UNESCO.
- Vala, J., & Monteiro, M. (2010). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. (2006). *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e conceções de crianças não-deficientes*. Pós-graduação em educação especial, apresentada à universidade federal de São Carlos, Brasil.
- Will, M., (1986). *Education children with learning problems. A shared responsibility*.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012/2013). Necessidades Especiais de Educação. Acedido a 29 de maio de 2014 [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=370&fileName=NEE\\_Nota\\_de\\_apresenta\\_o\\_e.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=370&fileName=NEE_Nota_de_apresenta_o_e.pdf)

## **Anexos**

## **Anexo A**

**Escala de atitudes sociais face à Inclusão: escala original**

**(Baleotti & Omote, 2003):**

Escala de atitudes sociais em relação à Inclusão (Baleotti e Omote, 2003):

1. Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe especial;
2. Os alunos deficientes que tiverem dificuldade para acompanhar a aula devem ir para a classe especial;
3. Os alunos cegos devem estudar na classe especial;
4. Eu gosto de fazer trabalhos junto com um aluno deficiente;
5. Eu gosto de estudar na mesma classe com um aluno deficiente;
6. Os alunos surdos devem estudar na classe comum;
7. O aluno com deficiência sempre precisa de ajuda na sala de aula;
8. Os alunos deficientes devem participar de todas as atividades da escola;
9. Todas as crianças com deficiência devem estudar;
10. Os alunos com deficiência física devem estudar na classe especial;
11. Eu gosto de ter amizade com um aluno deficiente;
12. As classes especiais para os alunos deficientes deveriam acabar;
13. A professora deve dar mais atenção para o aluno que é deficiente;
14. Os alunos com deficiência devem estudar na classe especial; o aluno com deficiência consegue acompanhar bem as lições que a professora passa;
15. Os alunos deficientes podem ensinar os alunos normais;
16. Os alunos surdos devem estudar na classe especial;
17. Os alunos normais devem reclamar quando souberem que em sua classe vai estudar um aluno com deficiência;
18. Os alunos com deficiência devem estudar na classe comum;
19. Eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula;
20. OS alunos cegos devem estudar na classe comum;
21. O aluno com deficiência atrapalha a aula;
22. Os alunos com deficiência mental devem estudar na classe comum;
23. O aluno com deficiência tem amizade com os outros alunos da classe;
24. Eu gosto de sentar perto de um aluno com deficiência;
25. As crianças de classes especiais devem continuar nessas classes;
26. Os alunos deficientes físicos devem estudar na classe comum.

## **Anexo B**

### **Escala de atitudes sociais face à Inclusão: com contacto**



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

# ESCALA INFANTIL DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Escala de atitudes sociais - 1º ciclo do Ensino Básico



## Dados de Identificação

Assinala com uma cruz (X) a informação que te é pedida:

Sexo	
Feminino	_____
Masculino	_____

Idade
_____

Ano de Escolaridade	
3º Ano	_____
4º Ano	_____

- As perguntas que vais responder são sobre os alunos com **Necessidades Educativas Especiais**;
- As respostas não estão certas nem erradas;
- Os teus dados são **confidenciais**;
- Só tens de responder às perguntas e colocar uma cruz (X) na opção que achares ser a tua opinião: **Sim; Não e Não Sei**.

### As Necessidades Educativas Especiais existem quando:

“Quando um menino ou uma menina tem dificuldades em aprender da mesma forma que tu. E, por isso, precisa de mais ajuda para realizar os seus trabalhos” (Definição adaptada de Hegarty)



<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>		
	Sim	Não	Não Sei
Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente da minha			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Gosto de fazer trabalhos junto do meu colega com Necessidades educativas especiais			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Gosto de frequentar a mesma sala que um colega com Necessidades educativas especiais			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estar na mesma sala do que eu			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Acho que o meu colega com Necessidades educativas especiais precisa sempre de ajuda na sala de aula			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Acho que os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem participar em todas as atividades que existem na escola e na sala aula			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Acho que todas as crianças com Necessidades educativas especiais devem estudar			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
Gosto de fazer amigos com um colega com Necessidades educativas especiais			

<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que a sala diferente para os alunos com Necessidades educativas especiais devia acabar</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>A minha professora deve dar mais atenção ao meu colega com Necessidades educativas especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>O meu colega com Necessidades educativas especiais consegue acompanhar as aulas da professora</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Os meus colegas com Necessidades educativas especiais podem ensinar os outros colegas</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Eu devo ficar chateado quando souber que na sala está a estudar um aluno com Necessidades educativas especiais.</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estudar na minha sala</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Gosto de ajudar um colega com Necessidades educativas especiais na sala de aula</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei

**Acho que um colega com Necessidades educativas especiais atrapalha a aula**

<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei

**Os meus colegas com Necessidades educativas especiais fazem ou têm amizades com outros colegas da sala**

<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei

**Gosto de me sentar perto de um colega com Necessidades educativas especiais**

<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei

**Os meus colegas com Necessidades educativas especiais e que estão numa sala diferente devem continuar nessa sala**


**Obrigada por me ajudares.**

**Lembra-te sempre que todos somos especiais.**

**E todos somos diferentes.**



## **Anexo C**

### **Escala de atitudes sociais face à Inclusão: sem contacto**



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

# ESCALA INFANTIL DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Escala de atitudes sociais - 1º ciclo do Ensino Básico



## Dados de Identificação

Assinala com uma cruz (X) a informação que te é pedida:

Sexo

Feminino

Masculino

Idade

\_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade

3º Ano

4º Ano

- As perguntas que vais responder são sobre os alunos com **Necessidades Educativas Especiais**;
- As respostas não estão certas nem erradas;
- Os teus dados são **confidenciais**;
- Só tens de responder às perguntas e colocar uma cruz (X) na opção que achares ser a tua opinião: Sim; Não e Não Sei.

As Necessidades Educativas Especiais existem quando:

“Quando um menino ou uma menina tem dificuldades em aprender da mesma forma que tu. E, por isso, precisa de mais ajuda para realizar os seus trabalhos” (Definição adaptada de Hegarty)



<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>		
	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente da minha</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Gostava de poder fazer trabalhos com um aluno com Necessidades educativas especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Gostava de frequentar a mesma sala que um aluno com Necessidades educativas especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais devem estar na mesma sala do que eu</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais precisam sempre de ajuda na sala de aula</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem participar em todas as atividades que existem na escola e na sala de aula</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que todos os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Gostava de fazer amizade com um aluno com Necessidades Educativas Especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Acho que a sala diferente para os alunos com Necessidades educativas especiais devia acabar</b>			
<b>Pergunta</b>	Sim	Não	Não Sei
<b>Se tivesse um colega com Necessidades educativas especiais na sala de aula acho que a minha professora devia dar-lhe mais atenção</b>			

<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais conseguem acompanhar as aulas da professora</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais podem ensinar os outros colegas</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Eu devo ficar chateado quando souber que na sala está a estudar um aluno com Necessidades educativas especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais podem estudar na mesma sala que eu</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Gostava de poder ajudar um colega com Necessidades educativas especiais na sala de aula</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Acho que um colega com Necessidades educativas especiais atrapalha a aula</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais fazem amizade ou têm amizades com outros colegas</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Gostava de me sentar perto de um colega com Necessidades educativas especiais</b>			
<b>Pergunta</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não Sei</b>
<b>Os alunos com Necessidades educativas especiais e que estão numa sala diferente devem continuar nessa sala</b>			

Conheces meninos Especiais, como estes que te falei, fora da escola? (assinala com uma cruz - X)

Sim \_\_\_\_\_.

Se sim de onde os conheces? \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

Obrigada por me ajudares.

Lembra-te sempre que todos somos especiais.

E todos somos diferentes.



**Anexo D**  
**Questões da Entrevista**

## Questões para a entrevista

<b>Sala de aula (Com quem/quem/qual/Quais...)</b>
1. Dos teus amigos escolhes para fazer atividades na sala de aula? Aponta dois amigos.  R:
2. Dos teus amigos escolhes para pertencer ao teu grupo de trabalho na sala de aula? Aponta dois amigos.  R:
3. Dos teus amigos escolhes para ajudar a trabalhar na sala de aula? Aponta dois amigos.  R:
4. Dos teus amigos escolhes para partilhar material na sala de aula?  Aponta dois amigos.  R:
5. Dos teus amigos escolhes para se sentar ao teu lado na sala de aula?  Aponta dois amigos.  R:
<b>Recreio (Com quem/quem/qual/Quais...)</b>
1. Dos teus amigos escolhes para brincar no recreio? Aponta dois amigos.  R:
2. Dos teus amigos escolhes para participar em jogos no recreio? Aponta dois amigos.  R:

**Festas de aniversário (Com quem/quem/qual/Quais...)**

3. Dos teus amigos escolhes para ir às tuas festas de aniversário? Aponta dois amigos.

R:

4. Dos teus amigos escolhes para brincar nas tuas festas de aniversário? Aponta dois amigos.

R:

**Sair com os pais (Com quem/quem/qual/Quais...)**

5. Dos teus amigos escolhes para ir ao cinema contigo? Aponta dois amigos.

R:

6. Dos teus amigos escolhes para ir ao parque de diversões contigo? Aponta dois amigos.

R:

7. Dos teus amigos escolhes para ir aos fins-de-semana a tua casa? Aponta dois amigos.

R:

8. Dos teus amigos escolhes para ir ao jardim zoológico? Aponta dois amigos.

R:

**Anexo E**  
**Tabelas de estatística**

Tabela E1

Percentagem de respostas da pergunta *estudar numa sala diferente*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	30	27,5
	Sim	72	66,1
	Total	102	93,6
Total		109	100,0

Tabela E2

Percentagem de respostas da pergunta *fazer trabalhos*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	5	4,6
	Sim	95	87,2
	Total	100	91,7
Total		109	100,0

Tabela E3

Percentagem de respostas da pergunta *frequentar a mesma sala*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	13	11,9
	Sim	90	82,6
	Total	103	94,5
Total		109	100,0

Tabela E4

Percentagem de respostas da pergunta *estar na mesma sala*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	45	41,3
	Sim	39	35,8
	Total	84	77,1
Total		109	100,0

Tabela E5  
 Percentagem de respostas da pergunta *precisa sempre de ajuda*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	3	2,8
	Sim	100	91,7
	Total	103	94,5
Total		109	100,0

Tabela E6  
 Percentagens de respostas da pergunta *participar em todas as atividades*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	11	10,1
	Sim	75	68,8
	Total	86	78,9
Total		109	100,0

Tabela E7  
 Percentagem e respostas da pergunta *devem estudar*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	12	11,0
	Sim	76	69,7
	Total	88	80,7
Total		109	100,0

Tabela E8  
 Percentagens d respostas da pergunta *gosto de fazer amigos*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	3	2,8
	Sim	104	95,4
	Total	107	98,2
Total		109	100,0

Tabela E9

Percentagens de repostas da pergunta *a sala diferente devia acabar*

		Frequência de repostas	Percentagem
Respostas	Não	83	76,1
	Sim	14	12,8
	Total	97	89,0
Total		109	100,0

Tabela E10

Percentagens de repostas da pergunta *dar mais atenção*

		Frequência de repostas	Percentagem
Respostas	Não	9	8,3
	Sim	92	84,4
	Total	101	92,7
Total		109	100,0

Tabela E11

Percentagens de repostas da pergunta *estudar numa sala diferente*

		Frequência de repostas	Percentagem
Respostas	Não	30	27,5
	Sim	59	54,1
	Total	89	81,7
Total		109	100,0

Tabela E12

Percentagens de repostas da pergunta *acompanhar as aulas*

		Frequência de repostas	Percentagem
Respostas	Não	63	57,8
	Sim	17	15,6
	20,00	1	,9
	Total	81	74,3
Total		109	100,0

Tabela E13

Percentagem de respostas da pergunta *ensinar outros colegas*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	60	55,0
	Sim	31	28,4
	Total	91	83,5
Total		109	100,0

Tabela E14

Percentagens de respostas da pergunta *ficar chateado*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	95	87,2
	Sim	7	6,4
	Total	102	93,6
Total		109	100,0

Tabela E15

Percentagens de respostas da pergunta *devem estudar na minha sala*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	31	28,4
	Sim	55	50,5
	Total	86	78,9
Total		109	100,0

Tabela E16

Percentagens de respostas da pergunta *gosto de ajudar*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	1	,9
	Sim	101	92,7
	Total	102	93,6
Total		109	100,0

Tabela E17

Percentagens de perguntas das respostas *atrapalha a aula atrapalha a aula*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	88	80,7
	Sim	8	7,3
	Total	96	88,1
Total		109	100,0

Tabela E18

Percentagens de perguntas das respostas *fazem/têm amizade com outros colegas*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	1	,9
	Sim	94	86,2
	Total	95	87,2
Total		109	100,0

Tabela E19

Percentagens de respostas da pergunta *gosto de me sentar perto*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	7	6,4
	Sim	87	79,8
	Total	94	86,2
Total		109	100,0

Tabela E20

Percentagens de respostas das perguntas *devem continuar na sala diferente*

		Frequência de respostas	Percentagem
Respostas	Não	28	25,7
	Sim	49	45,0
	Total	77	70,6
Total		109	100,0

Tabela E21

*Análise de componentes principais: extração de fatores*

	Fatores				
	1	2	3	4	5
Devem estudar na minha sala	,818		-,311		
Frequentar a mesma sala	,778			,351	
Participar em todas as atividades	,667				
Estar na mesma sala	,593		,498		,442
Ensinar outros colegas	,558		-,478		-,414
Ficar chateado	-,555			,491	
Acompanhar as aulas	,445				-,396
Atrapalha a aula	-,508	,717			
A sala diferente devia acabar		,712		,477	
Estudar numa sala diferente	-,522	-,539			
Dar mais atenção			,671	-,319	
Devem continuar na sala diferente	-,524		,585		
Devem estudar		,507		-,512	,447
Estudar numa sala diferente	-,441	-,457		,331	,498
Extraction Method: Principal Component Analysis. a. 5 components extracted.					

Tabela E22

Análise de componentes principais: Rotação Varimax

	Fatores				
	1	2	3	4	5
Frequentar a mesma sala	,878				
Estar na mesma sala	,787				,360
Participar em todas as atividades	,765				
Dar mais atenção		,793			
Ensinar outros colegas		-,763	,386		
Devem continuar na sala diferente	-,318	,733	,319		
Devem estudar na minha sala	,425	-,553		-,435	,354
Estudar numa sala diferente			-,867		
Acompanhar as aulas			,652		
Estudar numa sala diferente			-,542		-,465
A sala diferente devia acabar	,316		,303	,780	
Atrapalha a aula	-,490			,763	
Ficar chateado				,565	-,374
Devem estudar					,896
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. <sup>a</sup> a. Rotation converged in 7 iterations.					

Tabela E23

Dimensão atitudes favoráveis/Desfavoráveis: variável contacto

	Contacto	N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	Com contacto	87	,6508	,16395
	Sem contacto	22	,7711	,16640
Atitudes desfavoráveis	Com contacto	87	,4602	,25188
	Sem contacto	22	,2182	,23429

Tabela E25

Dimensões atitudes favoráveis/desfavoráveis: variável sexo

	Sexo	N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	Masculino	60	,6850	,15621
	Feminino	49	,6629	,18788
Atitudes desfavoráveis	Masculino	60	,4431	,28535
	Feminino	49	,3724	,23711

Tabela E26

Dimensões atitudes favoráveis/desfavoráveis: variável ano escolar

	Ano Escolar	N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	3,00	51	,6391	,16808
	4,00	58	,7066	,16812
Atitudes desfavoráveis	3,00	51	,4918	,23759
	4,00	58	,3405	,27123

Tabela E27

Dimensões Atitudes favoráveis/desfavoráveis: variável habilitações literárias

		N	Média	Desvio padrão
Atitudes favoráveis	1,00	35	,6900	,19269
	2,00	33	,6822	,16631
	3,00	33	,6580	,13156
	Total	101	,6770	,16492
Atitudes desfavoráveis	1,00	35	,3400	,27680
	2,00	33	,4444	,25456
	3,00	33	,4172	,24757
	Total	101	,3993	,26155

Tabela E28

Alfa de Cronbach dimensão atitudes favoráveis

Alfa de Cronbach	Total itens
,666	11

Tabela E29

Valores de alfa de cronbach dos itens da dimensão favorável

Estatística Total dos Itens				
	Média	Variância	Correlação	Alfa de cronbach
A sala diferente devia acabar	7,5000	3,348	,214	,663
Frequentar a mesma sala	6,8529	2,857	,608	,586
Estar na mesma sala	7,0000	2,848	,454	,614
Participar em todas as atividades	6,7941	3,199	,424	,627
Devem estudar	6,7941	3,562	,107	,677
Gosto de fazer amigos	6,6765	3,801	,000	,673
Acompanhar as aulas	7,3529	2,963	,375	,633
Ensinar outros colegas	7,3235	2,953	,368	,635
Devem estudar na minha sala	7,0588	2,663	,556	,587
Fazem/têm amizade com outros colegas	6,6765	3,801	,000	,673
Gosto de me sentar perto	6,7353	3,716	,031	,680

Tabela E30

Valores de alfa de cronbach da dimensão atitudes desfavoráveis

Alfa de cronbach	Total dos itens
,601	5

Tabela E31

Total valores de alfa de cronbach dos itens da dimensão desfavorável

Itens da escala total				
	Média	Variância	Correlação	Alfa de cronbach
Estudar numa sala diferente	1,4314	1,090	,384	,530
Estudar numa sala diferente	1,4902	,975	,482	,468
Ficar chateado	2,0784	1,354	,360	,559
Atrapalha a aula	2,0392	1,398	,196	,615
Devem continuar na sala diferente	1,5882	1,007	,396	,526

Tabela E32

Entrevista aos alunos com contacto – Turma 1

Respostas			
Menino1	Menino2	Menino3	Menino4
Bruno	Gonçalo, francisco e mariana	Barbara e Francisco	Madalena e francisco
Miguel e o Iúri	Marisa	Miguel e Ângelo	Bruna e Miguel (os meninos especiais)
Francisco	Francisco e Diogo	Barbara e Mariana	Daniela e mariana
Dinis	Francisco e Gonçalo	Matilde e Dinis	Matilde e Gonçalo
Bruno	Francisco	Matilde e Madalena	Todos
Bruno, Francisco e Dinis	Diogo, Francisco, Gonçalo e Dinis	Barbara e Daniela	Todos
Bruno, Francisco e Dinis	Francisco e Gonçalo	Gonçalo e Barbara	Todos
Francisco	Francisco, Gonçalo e Diogo	Madalena e Mariana	Todos
Dinis	Francisco	Beatriz e Barbara	Mariana
Francisco e Dinis	Francisco	Francisco e Madalena	Madalena, francisco, Matilde, Marisa, Mariana e Daniela
Dinis	Francisco	Gonçalo e Barbara	Beatriz
Francisco	Francisco, Gonçalo e Diogo	Mariana e Matilde	Daniela, Rafaela, Gonçalo, Maria e Francisco

## Tabela E33

Entrevista aos alunos com contacto – Turma 2

Respostas			
Menino 1	Menino 2	Menino 3	Menino 4
Gonçalo e Dinis	Dinis e Ana	Sara e Maria	Afonso e Dinis
Ana e Ivan	Guilherme e Sara	Dinis	Afonso e Dinis
João e Daniel	Gonçalo e Sara	Daniel e João	Gonçalo e André
Todos	Gabriel e Daniel	Cláudia e Ana	Daniel e sara
Dinis	Dinis e Sara	Leonor e Fátima	Afonso e Daniel
Guilherme e Guilherme	Afonso e Dinis	Gonçalo e Afonso	Rodrigo e Dinis
Cláudia e João	Maria e Leonor	Manuel e Guilherme	Sara e Gabriel
Dinis	Ana e Dinis	Guilherme e Gabriel	Gabriel e Maria
Gonçalo e Sara	Guilherme e Ana	Dinis e Ivan	Gabriel e Maria
Daniel e Ana	Sara e Dinis	Maria e sara	Daniel e Rodrigo
Maria e Sara	Sara e Dinis	Maria e cláudia	João e Dinis
Sara e Guilherme	Guilherme e sara	Gonçalo e Maria	Guilherme e Maria
Gonçalo e Rodrigo	Dinis	Gabriel e Dinis	Sara e Daniel

Tabela E34

Entrevista aos alunos com contacto – Turma 3

Respostas			
Menino 1	Menino 2	Menino 3	Menino 4
Tiago e João Borges	Guilherme Alves e Daniela Carvalho	Margarida e Daniela	João b. E Guilherme Correia
João Borges e daniela	João e Mariana Cardoso	Alice e Margarida	João b. E daniela
Carolina e Alice	Sofia Martins e Rodrigo Correia	Nicole e Mariana	Todos
Todos	Nicole	Daniela e Margarida	Guilherme Correia r Guilherme neto
João Borges	Daniela e mariana	Margarida e Alice	João b. E Guilherme Correia
Todos os rapazes da sala (João b., Tiago, Rodrigo, Guilherme e Guilherme – o Tomás não gosta de jogar)	Alice e Nicole	Margarida e Nicole	Todos
João B., Guilherme reis e Rodrigo	Guilherme Alves e Tiago susano	Rodrigo e Daniela	Todos
Todos	João Afonso e guilherme neto	Daniela e Carolina	João b., Guilherme neto e Guilherme Correia
Alguns rapazes e algumas raparigas	Daniela carvalho e guilherme neto	Margarida e Tiago	Todos
Tiago, bruno e João b.	Mariana Cardoso	João Borges e Margarida	Guilherme Neto
João, Tiago, bruno, guilhermes, rodrigo e tomas	João b	Daniela e Mariana	Guilherme Correia e Daniela
João e Tiago	Daniela carvalho	Margarida e Daniela	Guilherme correia e João Borges
João e Tiago	Margarida oliveira	Ana conde e Alice	Guilherme Neto e Guilherme Correia

Tabela E35

Entrevista aos alunos com contacto – Turma 4

Respostas			
Menino 1	Menino 2	Menino 3	Menino 4
Carolina e Diana	Diana e Rodrigo M.	Joana e Guilherme	Inês e Joana
Inês, Catarina e Guilherme	Diana, Rita e Rodrigo M.	Joana e Afonso	Inês, Rodrigo m., e Rodrigo s.
Catarina e Inês	Carolina e Rodrigo Sobreiro	Joana e Afonso	João v.
Catarina, Inês, Diana e Joana	Diana, Rita, Rodrigo M., Martim	Bruno e João v.	João v., Rodrigo Sobreiro, Rodrigo m., Inês e Joana
Inês e catarina	Rodrigo M. e Diana	Catarina	Inês e rodrigo s
Todo menos o Gonçalo (Menino com NEE que esta na sala)	Todo menos o Gonçalo (Menino com NEE que esta na sala)	Catarina e Guilherme	Inês, Tânia, Rita, Carolina, Bruno, Alexandre e Afonso
Todo menos o Gonçalo (Menino com NEE que esta na sala)	Todo menos o Gonçalo (Menino com NEE que esta na sala)	Guilherme e Rita	Inês e Rodrigo m.
Diana, Catarina, Joana e Inês	Diana e rodrigo m.	Carolina e catarina	Todo menos o Guilherme, o Martim e o Gonçalo
Inês e Catarina	Todo menos o Gonçalo (Menino com NEE que esta na sala), a Adelina e o José	Catarina e Rita	Todos
Inês e Catarina	Diana e Rita	Catarina e Guilherme	Inês, Rodrigo s. E Rodrigo m
Inês e Catarina	Diana e Rodrigo M.	Catarina e Rodrigo pessoa	Inês, Rodrigo s., João v.
Inês e Catarina	Diana, Rodrigo M. e Rita	Carolina e Tânia	Inês, João v., Rodrigo s, Rodrigo m
Inês e Joana	Diana, Rodrigo m., Rita, Guilherme e Martim	Catarina e Martim	Inês, Rodrigo s, Rodrigo m, João V.

Tabela E36

Entrevista aos alunos com contacto – Turma 5

Respostas			
Menino 1	Menino 2	Menino 3	Menino 4
Daniel M. e F.	Luís e Marco	Bernardo e Carolina Rodrigues	Marco
Carolina R. Constança	Constança e Bernardo	Érica, Bernardo e Daniel F.	Érica, Marco e Lia
Luís	Daniela p e Carolina Lourenço	Luís, Daniel M. e Luciana	Erica
Marco e Érica	Luís e Diogo	Bernardo, Luciana e Carolina r.	Não sabe
Daniela p.	Constança e Daniela	Carolina r., Luciana e Érica	Marco e Érica
Diogo	Todos	Bernardo, Érica, Luciana, Luís, Carolina e Vera	Marco
Luciana	Daniela p. e Luciana	Turma toda	Lia e Marco
Marco e Daniel M.	Constança e Carolina Lourenço	Carolina m., Daniel m, Carolina r., Bernardo, Érica e Leandra	Marco
Daniel M. e F.	Daniela p	Carolina l., Bernardo e Carolina r.	Não sabe
Bernardo e Mariana	Constança e bernardo	Marco, Bernardo, Carolina r., e Lia	Todos
Beatriz e Daniela p.	Luciana e daniela	Marco, bernardo, carolina r., e lia	Todos
Aylton e Diogo	Luciana e marco	Marco, Bernardo, Carolina r., e Lia	Marco e Bernardo
Daniela M.		Bernardo, Luciana, Aylton e Professora	Marco, Bernardo, Aylton e Diogo.

**ANEXO F**  
**Tabela final Itens favoráveis**

## Escala final com Itens favoráveis

Itens favoráveis
Acho que os alunos com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente da minha
Gosto de frequentar a mesma sala que um colega com Necessidades educativas especiais
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estar na mesma sala do que eu
Acho que os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem participar em todas as atividades que existem na escola e na sala aula
Acho que todas as crianças com Necessidades educativas especiais devem estudar
Gosto de fazer amigos com um colega com Necessidades educativas especiais
O meu colega com Necessidades educativas especiais consegue acompanhar as aulas da professora
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais podem ensinar os outros colegas
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estudar na minha sala
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais fazem ou têm amizades com outros colegas da sala
Gosto de me sentar perto de um colega com Necessidades educativas especiais

## **ANEXO G**

### **Tabela final Itens desfavoráveis**

## **Escala final com os itens desfavoráveis**

Itens desfavoráveis
Acho que a sala diferente para os alunos com Necessidades educativas especiais devia acabar
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais devem estudar numa sala diferente
Eu devo ficar chateado quando souber que na sala está a estudar um aluno com Necessidades educativas especiais
Acho que um colega com Necessidades educativas especiais atrapalha a aula
Os meus colegas com Necessidades educativas especiais e que estão numa sala diferente devem continuar nessa sala