

Universidade Fernando Pessoa



**ATTITUDES E PERCEÇÕES DE PAIS E FILHOS PERANTE A INCLUSÃO,
NAS ESCOLAS DE ANGRA DO HEROÍSMO**

Maria Elisabete Costa Figueiredo

Porto 2015



**ATTITUDES E PERCEÇÕES DE PAIS E FILHOS PERANTE A INCLUSÃO,
NAS ESCOLAS DE ANGRA DO HEROÍSMO**

Maria Elisabete Costa Figueiredo

Porto, 2015

Universidade Fernando Pessoa

**ATTITUDES E PERCEÇÕES DE PAIS E FILHOS PERANTE A INCLUSÃO,
NAS ESCOLAS DE ANGRA DO HEROÍSMO**

Maria Elisabete Costa Figueiredo

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial

Trabalho efetuado sob orientação da
Professora Doutora Fátima Coelho

Resumo

Este estudo procurou identificar as atitudes e as percepções dos pais face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, bem como descrever as vantagens e as desvantagens que os pais identificaram na interação de pares com e sem NEE. Avaliaram-se igualmente, as percepções dos filhos (pares sem NEE) face à inclusão e tentou compreender-se a relação existente entre as atitudes e as percepções dos pais e filhos face à inclusão.

Participaram no estudo cento e vinte e dois pais e doze alunos sem NEE, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Nesta investigação optou-se por uma metodologia mista. Os dados foram obtidos através de um questionário dirigido aos pais/encarregados de educação, e de dois grupos focados nos quais participaram os alunos sem NEE.

Os resultados indicaram que os pais com menos idade, do sexo feminino e possuidores de habilitações académicas de nível superior apresentaram atitudes mais positivas perante a inclusão.

Em relação aos pais de filhos com NEE e aos pais de crianças que têm relações de amizade fora da escola com crianças com NEE, a maioria concordou com a inclusão e os seus benefícios, apresentando atitudes mais favoráveis, contrariamente aos pais de alunos sem NEE e aos pais cujos filhos não têm amigos com NEE. Os pais apontaram mais vantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE.

Conclui-se ainda que a maioria dos alunos sem NEE conotou a criança com deficiência como alguém que tem uma doença, que é diferente dos outros e com dificuldades em aprender. A maior parte dos participantes considerou que alunos com NEE devem frequentar a escola regular.

Os resultados apontaram que as atitudes de pais e pares se encontram relacionadas com a compreensão e contacto com a deficiência, assim como sugerem a existência de alguma relação entre percepções e atitudes de pais e filhos.

Palavras-chave: Inclusão, Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Atitudes, Percepções, Pais e Pares.

Abstract

The study identified the attitudes and perceptions of parents towards the inclusion of their children with special educational needs (SEN) in mainstream education, also describing the advantages and disadvantages that parents identified in the interaction between peers with and without SEN. Likewise, the perceptions of the children without SEN towards inclusion were evaluated and the relation between attitudes and perceptions of parents and children towards inclusion was tried to understand.

One hundred twenty two parents/guardians and twelve students without SEN, aged eight and nine years old, participated in the study. A mixed methodology was used in the study. The data was obtained from a questionnaire addressed to parents/guardians, and from two focus groups where the students without SEN participated.

Results indicated that young, female and high educational attainment parents showed more positive attitudes towards inclusion.

The majority of parents with children with SEN and parents with children who out of school friendship relations with children with SEN, agreed with the inclusion and its benefits, thus having more inclusive attitudes, contrary to the parents of students without SEN and whose children do not have friends with SEN. Parents pointed more advantages for students without SEN than for children with SEN.

Concluded that the majority of children without SEN perceived children with SEN as someone who has a disease, which is different from the others and has learning difficulties. Most of the participants thought that students with SEN should attend regular school.

Results of this study also indicated that the attitudes of parents and peers are related to the knowledge and contact with disabilities, also suggesting the existence of a relation between attitudes and perceptions of parents and children towards inclusion.

Keywords: Inclusion, Students with Special Educational Needs, Attitudes, Perceptions, Parents and Peers.

Agradecimentos

Muitos foram os que não compreenderam o porquê de gostar tanto de trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e me julgaram, mas neste caminho houve sempre alguém significativo que me inspirou a lutar por essas crianças, que me motivou e me fez acreditar que podia ser uma profissional melhor. Por tudo isso agradeço a todos.

Em especial, quero agradecer a cada criança/ jovem com NEE de quem tive a bênção de ser professora, por tudo o que me ensinaram, em especial ao meu João e à sua família que mudaram a minha vida para sempre. O meu muito obrigado pelo vosso carinho e apoio!

Quero expressar o meu sincero agradecimento às colegas de todas as escolas onde trabalhei, fico grata por tudo o que aprendi com vocês. Tenho um especial agradecimento a fazer aos que tornaram este trabalho possível, pela sua colaboração e aos pais/encarregados de educação pela sua participação. Igualmente, gostaria de agradecer ao presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, por ter autorizado a realização do estudo.

Agradeço especialmente aos meus Pais que, com o seu amor incondicional, tanto investiram na minha formação e têm caminhado ao meu lado durante toda a vida, mas também a toda a restante família, o meu obrigada. Sou abençoada por vos ter como Pais!

A todos os meus amigos que estiveram por perto, quero deixar uma palavra de gratidão pela disponibilidade e apoio, especialmente à minha querida amiga Sara Rocha.

Ao Luís, o meu companheiro de vida, quero dizer: és o meu pilar. Obrigada pelo teu amor, apoio e ajuda neste percurso.

Quero expressar o meu agradecimento a todos os professores que tive durante o meu percurso, especialmente à Professora Doutora Fátima Paiva Coelho, orientadora do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, à qual fico grata pela simpatia e orientação na realização deste estudo.

Por fim, obrigado meu DEUS, por toda a força para continuar e não desistir.

Índice

Resumo	v
Abstract.....	vi
Agradecimentos.....	vii
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	4
Capítulo I – Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.....	4
1.1 - Conceito de inclusão.....	4
1.2 - Princípios da inclusão.....	9
1.3 - Alunos com necessidades educativas especiais.....	11
1.4 - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular...	14
1.5 - Papel dos pais na inclusão	17
1.6 - Papel dos pares na inclusão	20
Capítulo II – Atitudes	24
2.1 - Conceito de atitude	24
2.2 - Formação de atitudes	26
2.3 - Atitudes face à inclusão.....	27
Capítulo III – Percepções	33
3.1 - Conceito de Percepção.....	33
3.2 - Percepções face à inclusão	35
3.3 - Atitudes, Percepções e Comportamentos	39
Capítulo IV – Estudo Empírico	41
4.1 - Problemática	41
4.2 – Objetivos.....	43
4.3 – Hipóteses.....	44
4.4 - Metodologia.....	45
4.4.1 - Universo e Participantes	47
4.4.2 - Instrumentos e Procedimentos	49
Capítulo V – Resultados.....	55
5.1 – Apresentação e Discussão dos resultados.....	55
5.2 - Conclusões.....	83
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos	

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Nível médio de concordância (1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente) com os itens alusivos às atitudes inclusivas	55
Gráfico 2 – Atitudes demonstradas pelo filho perante a inclusão de um colega com NEE's na sala de aula	57
Gráfico 3 – Vantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros	58
Gráfico 4 – Desvantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros.....	59
Gráfico 5 – Explicação dada sobre o que era uma criança deficiente	73
Gráfico 6 – Crianças que brincaram com crianças com deficiência e local onde ocorreu	79
Gráfico 7 - Conhecimento dos pais terem amigos com filhos com deficiência	82

Índice de tabelas

Tabela 1 - Características pessoais e profissionais.....	47
Tabela 2 – Caracterização dos <i>grupos focados</i> e dos encarregados de educação	48
Tabela 3 – Correlação de Spearman entre a idade e os itens da escala de atitudes inclusivas	60
Tabela 4 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo o género	62
Tabela 5 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo as habilitações.....	63
Tabela 6 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo a existência de filhos com NEE.....	65
Tabela 7 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo o filho ter relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto de escola	68
Tabela 8 – Número de vantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros.....	70
Tabela 9 – Número de desvantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros	71
Tabela 10 – Existência de crianças diferentes na escola (criança) e na turma (Encarregado de Educação).....	74
Tabela 11 – Opinião das crianças sobre os alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e percepção da opinião dos pais pelas crianças.....	76
Tabela 12 – Opinião dos pais/ encarregados de educação e das crianças favorável aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular	77
Tabela 13 – Existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar.....	78
Tabela 14 – Percepção pela criança dos pais gostarem que sejam amigos ou que brinquem com crianças com deficiência e a opinião dos pais alusiva às interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de ambos	80
Tabela 15 – Existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar (crianças) e a percepção de aceitabilidade dos alunos com NEE pelas outras crianças (encarregados de educação.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Nuvem de termos constituída por palavras com cinco ou mais letras para a definição de deficiência	72
Figura 2 - Nuvem de termos constituída por palavras, com cinco ou mais letras, alusivas aos motivos para estas crianças serem diferentes	75

SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEN- Special Education Needs

Introdução

O modelo inclusivo é um dos pilares do atual contexto educativo, assim como um desafio diário complexo do nosso sistema educativo, pois a escola pretende ser de todos e para todos, tal como proclamado na Declaração de Salamanca (1994). Este documento determina que todos os alunos têm direito: a serem educados em conjunto, em contextos inclusivos nos quais tenham acesso à igualdade de oportunidades, beneficiem de práticas educativas adequadas e apoios ajustados às suas necessidades que lhes possibilitem ter sucesso ao longo do seu percurso educativo.

Em Portugal, a prática da inclusão tem-se revelado uma utopia. Na realidade os alunos com NEE vivenciam e experienciam um enorme insucesso que compromete a sua vida na globalidade. O sistema educativo português tem vindo a negligenciar a sua responsabilidade de responder de forma adequada às necessidades educacionais destes alunos, sendo perceptível a falta de conhecimentos, de serviços de qualidade, de cooperação entre os agentes educativos e de práticas educacionais adequadas (Correia, 2013). Desta forma, para a construção de uma escola inclusiva, é fundamental o envolvimento de todos os agentes educativos. O sucesso ou insucesso de um sistema inclusivo está relacionado com as atitudes e percepções da comunidade escolar face à deficiência, sendo evidente que é neste facto que residem as barreiras e obstáculos à implementação de novos sistemas educativos que tenham como base a igualdade de oportunidades. É necessário efetuar reestruturações significativas no sistema educativo e na sociedade, que vão de modificações estruturais físicas, passando pela implementação de práticas educativas eficazes até à mudança de atitudes da comunidade educativa (Ainsow & Ferreira, 2003; Ainsow & César, 2006; Correia, 1997, 2010, 2013; Freire, 2008; Morgado, 2009, 2010; Rodrigues, 2000, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Sanches, 2011).

São inúmeras as investigações que mostram que as percepções e atitudes de pais e crianças sem NEE perante a inclusão estão relacionadas com o seu conhecimento e compreensão sobre deficiência, assim como do contacto com esta realidade, pois parece criar uma maior sensibilidade face à diferença. Os estudos, ainda apontam que, nas atitudes das crianças, também influem positivamente ou negativamente as percepções e atitudes dos seus pais relativamente à deficiência (Diamond & Hestenes, 1994, 1996;

Maras & Brown, 2000; Weiserbs & Gottlieb; 2000; Diamond, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Navas et al., 2004; Nikolarazi et al., 2005; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Barbosa et al., 2007; Hodkinson, 2007; Kalyva et al., 2007; Morgado et al., 2008; Alves, 2009; Barreto, 2009; Tan, 2009; Boer et al, 2010, Gliga & Popa, 2010; Almeida, 2012; Morgado & Pinto, 2012; Doménech & Moliner, 2014).

Neste sentido, a prática inclusiva é influenciada pelo conhecimento e compreensão que os vários agentes educativos têm sobre a mesma, sendo por isso necessário compreender as suas atitudes e percepções (Gaitas & Morgado, 2010).

Para a concretização desta investigação, definiu-se como objetivo geral: Compreender quais as atitudes e percepções dos pais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular e as percepções dos filhos.

A pertinência do estudo surgiu da convicção de que pais e pares, como intervenientes no processo educativo, são fundamentais na construção de sistemas educativos inclusivos. A escolha do tema recaiu sobre a importância do desenvolvimento de práticas mais inclusivas que possam originar a criação de contextos educativos capazes de admitirem a diferença como um recurso enriquecedor para todos (Ainscow & César, 2006).

Neste sentido, norteamos a nossa investigação com as seguintes questões de investigação: i) Quais as atitudes e percepções dos pais face à inclusão?; ii) Na opinião dos pais quais as vantagens e desvantagens da interação de pares entre crianças com e sem NEE? iii) Quais as percepções dos filhos perante a inclusão? e iv) Quais as percepções que segundo os filhos, os pais têm face à inclusão?.

Nos três primeiros capítulos deste estudo, foi apresentada a revisão da literatura, onde foram abordados os conceitos de inclusão e necessidades educativas especiais, o conceito de atitude e a sua formação; as atitudes face à inclusão e o conceito de percepção, bem como as percepções face à inclusão e a relação entre percepções; atitudes e comportamentos. No quarto capítulo, foi apresentado o estudo empírico do trabalho, sendo feita a sua contextualização. Neste ponto foram enquadradas a problemática em questão; os objetivos e as hipóteses; a metodologia; o universo e os participantes e, por fim, os instrumentos e os procedimentos. No quinto capítulo foram englobados a

apresentação e a discussão dos resultados, assim como as conclusões do estudo. No final, foi descrita a bibliografia utilizada no corpo de trabalho.

Com a exploração deste tema, deseja-se dar um contributo para o desenvolvimento de escolas inclusivas de sucesso que sejam de todos e para todos, porque se acredita que a concretização deste ideal está nas mãos dos vários intervenientes educativos.

Enquadramento Teórico

Capítulo I – Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

1.1 - Conceito de inclusão

Ao falarmos de inclusão há que ter como referência o documento Warnock Report, publicado no Reino Unido em 1978, que revolucionou a educação especial, alertando para a “exclusão educativa” das crianças ditas “deficientes” e para a necessidade de descentrar a deficiência. Este documento veio dar menos relevância às deficiências dos alunos, para dar lugar a um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, passando do modelo médico para o modelo educativo.

No entanto, o conceito de escola para todos, a escola inclusiva, teve o seu principal impulso na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca em 1994. Esta conferência determinou as práticas, as atitudes e as políticas inerentes à educação inclusiva, tendo sido definidas as orientações para a sua concretização. A Declaração de Salamanca defende o direito à educação e à igualdade de oportunidades, pois cada criança possui características específicas que a tornam única. Sendo assim, cabe aos sistemas educacionais adaptarem-se a esta diversidade de qualidades e necessidades. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades que tenham, cabendo à escola adequar a sua prática pedagógica, assegurando uma educação com qualidade a todas as crianças. Veio, também chamar a atenção para a necessidade de mudança dos sistemas educativos, com vista a atender todas as crianças e jovens, tendo em conta as suas características e necessidades. Para Correia (2010, p. 21):

“A inclusão procura, assim, levar o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.”

A inclusão consiste num processo que visa responder às necessidades de todos os alunos, baseando-se nos princípios da igualdade de oportunidades para todos e de respeito perante a heterogeneidade e a diferenciação, de forma reduzir a segregação.

Tal como referem os autores Jesus e Martins (2000, p.12) a inclusão enquanto modelo é um:

“(…) sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.”

No começo dos anos noventa, o paradigma vigente era o de integração. Desta forma, o conceito de inclusão e o modelo de escola inclusiva não faziam parte da terminologia utilizada no sistema educativo. A integração baseia-se num processo no qual os alunos com NEE são apoiados individualmente, proporcionando serviços educacionais que lhe permitam a aquisição de um conjunto de competências que o aproximem do perfil de funcionalidade do aluno sem NEE, ou seja, é um ensino orientado para homogeneidade. Conforme Silva (2009, p. 141) argumenta “O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objetivo, “normalizar” o indivíduo, a nível físico, funcional e social.”

Com o surgimento do paradigma da inclusão e da escola inclusiva, um grupo de organizações internacionais estruturou a sua ideia política no conceito de “Educação para Todos”, o qual vigora atualmente. De acordo com os ideais preconizados na conferência, o conceito de integração de crianças com NEE nas escolas regulares evoluiu para o conceito de inclusão que concebe uma escola adaptada e adequada a todos os alunos. Neste sentido, alguns autores apontam para alguma continuidade educativa entre o paradigma da integração e da inclusão, embora os princípios norteadores de cada movimento sejam transversalmente antagónicos (Correia, 2010; Leitão, 2007; Almeida, 2012). Sendo assim, é importante referir que para Correia (2010, p.21) o conceito de inclusão:

“ultrapassa em muito conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa curva normal, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas.”

Vários autores abordam a questão da inclusão, defendendo a escola inclusiva e os seus ideais, afirmando que são necessárias mudanças estruturais para que se alcance

uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de quem são, da sua origem e quais as suas necessidades ou potenciais competências (Ainscow, 1997; Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow & César, 2006; Correia, 1997, 2010, 2013; Freire, 2008; Morgado, 2009, 2010; Rodrigues, 2000, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Sanches, 2011; Silva, 2009). Na ótica de Leitão (2010, p.1), a inclusão pode ser definida como:

“(...) um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática.”

Neste sentido, a escola inclusiva deve ter como características fundamentais: a diversidade compreendida como melhoria de aprendizagem interativa; respeito pelas diferenças; adequação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos em contexto de sala de aula; colaboração entre todos os agentes educativos e participação dos pais na planificação educativa (Leitão, 2007; Frias, 2013).

Assim, a existência de crianças com NEE na escola regular, estimula a promoção de estratégias que permitem desenvolver um ambiente de aprendizagens enriquecedor para todos. É de sublinhar que as comunidades educativas inclusivas encaram um grande desafio devido à multiplicidade da população educativa atual. Neste sentido, a escola tem que proceder a uma reorganização na sua estrutura e métodos de trabalho em contexto de sala de aula. As particularidades estruturais de cada escola e as características do contexto ambiental em que estão inseridas influenciam a dinâmica do seu desenvolvimento (Leitão, 2007; Morgado, 2009; Frias, 2013).

A escola é o contexto em que as crianças mais socializam e a inclusão é a melhor maneira de fomentar a solidariedade e a cooperação entre alunos com e sem NEE, promovendo atitudes de aceitação e valorização das diferenças. Para Simões (2000, p.17):

“(...) o desenvolvimento humano constrói-se em relação com o meio e com os outros. O indivíduo influencia, mas também é influenciado. O ser humano desenvolve-se em interação social, especialmente através da cooperação entre pares. É nesta perspetiva que todos podem contribuir para melhorar a nossa sociedade e contribuir para a construção

de uma sociedade inclusiva, sem preconceitos onde todos têm o direito à sua individualidade.”

A comunidade escolar é um pilar essencial na inclusão. A comunicação entre a escola e comunidade, principalmente com os pais, é essencial, visto que, como agentes educativos, vão auxiliar e nortear a elaboração de todo o processo educativo. As atitudes dos pais podem influenciar as atitudes dos filhos. Os pais representam um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e na formação das concepções que estas manifestam sobre o que as rodeia. Se os pais demonstrarem atitudes favoráveis, vão determinar a qualidade da interação das crianças umas com as outras (Marchesi, 2004; Frias, 2013).

Muitos autores apontam a inclusão como um modelo educacional eficaz que traz um conjunto de benefícios para todos os alunos. Segundo Correia (2013, p.54):

“(…) a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com NEE, mas também traz vantagens para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal.”

São várias as vantagens propiciadas pela inclusão, quer para alunos com NEE quer para alunos sem NEE: possibilita o desenvolvimento de atitudes positivas perante a diversidade, desenvolvendo óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com ou sem deficiência; facilita a aquisição de competências ao nível social e académico; permite às crianças observarem e aprenderem novas competências através da imitação de modelos diferentes; prepara para a vida em sociedade; promove a compreensão e minimiza os efeitos negativos da exclusão. No que respeita à comunidade escolar, ela confere um objetivo comum: o de facultar uma educação com base em igualdade de oportunidades e qualidade, fomentando a comunicação entre os diferentes agentes educativos (Santos, 2007; Correia, 2013).

De acordo com Frisado (2009), a filosofia inclusiva estimula os professores e os alunos à organização de um ambiente favorável e de uma relação de colaboração e

solidariedade no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, incita ao envolvimento e à participação das famílias no processo educativo e na comunidade escolar.

A educação inclusiva e o seu paradigma é o modelo que deverá ser adotado futuramente como política educacional, pois o sistema educativo assim o tem vindo a exigir. A concretização da política educativa deste movimento requer um compromisso e esforço constantes, pois é essencial que todos os participantes educativos aprendam a conviver com a diferença, intencionalmente. Este torna-se o desafio mais difícil: o saber viver/conviver com a diferença. No entanto proporciona oportunidades de realização de mudanças estruturais nas sociedades a um nível global (Ainscow, 1997; Almeida, 2012).

Todavia, embora esteja patente o discurso do movimento inclusivo no sistema educativo vigente e as suas vantagens enquanto modelo educacional, há que mencionar a discussão e a controvérsia que este paradigma ainda gera, pois a direção das políticas e práticas educativas que o orientam não são perceptíveis. Como alguns autores referem, este conceito é considerado a progressão natural do movimento integrativo, sendo percecionado como a suspensão dos princípios da educação entendida como a tradicional (Rodrigues, 2000; Ainscow & César, 2006; Leitão, 2007; Freire, 2008).

Desta forma, concorda-se com a opinião de Ainscow e César (2006) quando aludem para o facto de que o desafio do movimento inclusivo gera o debate e a polémica, destacando-se na comunidade internacional, pois o caminho a percorrer para que a escola inclusiva seja uma realidade efetiva para crianças com NEE é longo e trabalhoso.

Os sistemas educativos terão de adotar o modelo inclusivo, pois neste reside a oportunidade da construção de uma educação inclusiva que fomente e procure o sucesso de todos os alunos, atendendo às suas especificidades e necessidades. Assim, como mencionam Gaitas e Morgado (2010, p.364), o movimento inclusivo “ (...) está verdadeiramente preocupado com a transformação da escola para que esta possa ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.”

1.2 - Princípios da inclusão

Com o movimento da escola inclusiva, diversas instituições a nível mundial organizaram um conjunto de princípios norteadores da “Educação para Todos” que vigoram até aos dias de hoje. O autor, Freire (2008), argumenta que a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: i) é um direito fundamental; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e iv) pode constituir um veículo de transformação na sociedade. Com a inclusão, surge um novo modo de compreender as dificuldades educativas.

Para Ferreira (2007, p.59), a inclusão pode ser entendida como uma:

”proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”.

É de sublinhar que este conceito tem inerente um conjunto de princípios fundamentais à filosofia subjacente ao processo de educação dos alunos com NEE na escola regular. A escola inclusiva deve transparecer a comunidade como um todo; deve ser democrática, sendo os seus integrantes diversificados com mentalidades abertas; não deve excluir ninguém; deve ser acessível, a todos a nível físico e pedagógico e todos os seus membros devem trabalhar em conjunto (Thomas et al., 1998; Sanches & Teodoro, 2006). Tal como argumentam Sanches e Teodoro, (2006, p.70):

“Também nesta definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”

De acordo com Correia (2010), a educação inclusiva determina que: todos os alunos, e particularmente os alunos com NEE, têm direito de, sempre que possível, serem educados em contextos inclusivos; os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a comunidade em que estão inseridos; devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar o sucesso; devem ter acesso a serviços de apoio especializados, quando necessário, que se manifestem em

práticas educativas adequadas às suas capacidades e necessidades; devem ter acesso a um currículo diferenciado; devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extracurriculares e em acontecimentos comunitários, sociais e recreativos, e devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Ainda em relação aos princípios da escola inclusiva, temos que considerar outro conjunto de premissas relativas aos profissionais da educação, aos pais e aos serviços que lidam com os alunos com NEE: os profissionais, os pais e a comunidade devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios; todos os serviços de que os alunos com NEE precisam devem ser prestados, sempre que possível, em contextos educativos regulares; todas as escolas devem fomentar a participação das famílias e dos membros da comunidade na educação do aluno e os serviços em geral devem proporcionar os apoios e recursos fundamentais para que as escolas se possam reorganizar, de modo a poderem dar a atenção necessária à variedade de alunos que as frequentam, nomeadamente os alunos com NEE.

Concordando com alguns autores, podemos afirmar que a comunidade educativa que adota os princípios da inclusão permite que os alunos com mais competências se desenvolvam ao seu próprio ritmo, que os alunos com ritmo mais moroso ao nível da aprendizagem promovam as suas potencialidades envolvidos nas atividades escolares e que os alunos com limitações mais específicas beneficiem dos apoios necessários (Skrtic et al., 1996; Morgado, 2009).

A escola inclusiva assenta na premissa de que devemos educar as crianças em conjunto, beneficiando as crianças com NEE e os seus pares. Neste sentido, são necessárias práticas educativas orientadas para a concretização deste objetivo. É de sublinhar o que refere Morgado (2009, p.104):

“a mobilização dos princípios da educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus pares. É fundamental que a qualidade dos processos envolvidos seja acautelada sob pena de se gerarem equívocos e práticas fortemente comprometedoras da eficácia do trabalho desenvolvido e com impacto negativo em alunos, pais, professores e restante comunidade educativa.”

Será pertinente referir que a escola inclusiva pretende dar uma resposta de qualidade às necessidades de todos os alunos, utilizando de forma efetiva e correta incentivos de apoio, recursos humanos e materiais que fazem parte do processo.

A educação inclusiva tem a sua fundamentação social na ideia de uma educação para todos e na aceitação da diferença, inerentes a uma necessária mudança de atitudes no sentido das sociedades existirem sem discriminação e preconceitos, nas quais todos os cidadãos são vistos como iguais. A fundamentação económica prende-se ao facto de que, sendo todos os alunos educados nas mesmas escolas, deixa de existir justificação para a existência de escolas especializadas para crianças com NEE (UNESCO, 1994).

1.3 - Alunos com necessidades educativas especiais

O termo necessidades educativas especiais (NEE) foi introduzido em 1978, pelo Warnok Report. O autor Serra (2005) argumenta que este relatório resultou de um estudo de avaliação do atendimento aos deficientes e revolucionou a intervenção ao nível pedagógico com crianças com deficiência, transformando o conceito de NEE numa referência a nível mundial, ao substituir o termo deficiente. Este relatório contém princípios que sugerem o abolimento da classificação da deficiência de acordo com a sua causa, apoiando-se mais em critérios pedagógicos (Ainscow, 1997; Correia, 1997). Para Silva (2009, p.140):

“(...) o maior contributo do Relatório Warnock consistiu na introdução do conceito de necessidades educativas especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico.”

Tal como argumenta Morgado (2010), este conceito é, assim, alvo de uma transição na qual progride de um modelo clínico para um modelo educacional, em que o ensino regular se torna a organização responsabilizável por todos os alunos. No entanto, na ótica de Sanches e Teodoro (2006, p. 67):

“A definição oficial do conceito só vai acontecer em 1981, em Inglaterra, com o Education Act, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.”

As definições de necessidades educativas especiais são numerosas. O autor Bautista (1993) aponta para o facto de este conceito se encontrar relacionado com ajudas pedagógicas ou serviços educativos que alguns alunos, devido às suas especificidades, precisam durante o seu percurso escolar e que potencializam o seu desenvolvimento ao nível pessoal e social. Este conceito é interativo, pois as limitações dos alunos encontram-se correlacionadas com as características individuais e específicas de cada um e resultam do contexto escolar em que cada um está inserido. Este constructo é também relativo porque as limitações ou as dificuldades dos alunos não têm um carácter definitivo: podem ser transitórias ou permanentes, estando relacionadas com o estado do aluno na conjuntura escolar em determinado momento.

Para Correia (2013), este conceito refere-se a crianças e adolescentes com problemáticas a nível social, físico, mental e emocional, assim como se reporta às dificuldades de aprendizagem. Para o mesmo autor, este conceito aponta para crianças cujas características, capacidades e interesses, não permitem acompanhar o currículo normal. Deste modo têm que ser elaboradas respostas educativas eficazes de modo a não comprometer o seu processo de aprendizagem.

Ainda no que respeita ao conceito de NEE, Brennam (1988 *cit. in* Correia, 2013, p. 44) afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno”.

A definição deste autor dá ênfase aos tipos de NEE, pelo que nos parece completa a definição de Correia e Martins (2000) que afirmam que estes alunos são aqueles que precisam de apoio da Educação Especial ao longo do seu percurso escolar, visando o desenvolvimento das suas capacidades socio-emocionais, académicas e pessoais.

As condições específicas que os alunos com NEE apresentam estão associadas a problemáticas que estes manifestam e que abrangem problemas relacionados com o

autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, visual, problemas motores, emocionais graves e de comportamento, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, multideficiência e outros problemas de saúde, como a sida, a diabetes, a epilepsia, entre outros. Estes autores, ainda distinguem as NEE de carácter permanente/significativo e de carácter temporário/ligeiro. As primeiras requerem uma adaptação generalizada do currículo de acordo com as características do aluno, mantendo-se durante todo o percurso escolar. As temporárias são consideradas ligeiras e exigem a alteração parcial do currículo num determinado momento do processo de ensino-aprendizagem do aluno (Correia & Martins, 2000; Correia, 2010; Felizardo, 2010).

Gradualmente, o conceito de NEE foi adquirindo uma definição mais clara e, na década de noventa, com a consolidação do movimento inclusivo, ou seja, o ideal da educação para todos, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, este conceito foi adotado pela maioria dos países desenvolvidos. A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assenta na ideia, que a escola inclusiva é o meio mais eficaz para combater a discriminação, ao contribuir para a construção de sociedades tolerantes e inclusivas (Gaitas & Morgado, 2010). Esta declaração permitiu a divulgação do movimento da educação inclusiva, os seus princípios e a adoção do conceito de NEE em Portugal e nos noventa e um países que a assinaram, promulgando o direito ao acesso de todos os alunos à educação, tendo em conta as necessidades, as especificidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Ainscow & César, 2006). Este documento define o conceito de NEE como um conjunto de necessidades permanentes que resultam de limitações ou incapacidades que se apresentam de forma sistemática em crianças/jovens que, conseqüentemente, influenciam e determinam o processo individual de aprendizagem e a participação na escola, na família e na comunidade, estando ligado a uma diversidade de necessidades de intervenção e não só a patologias propriamente ditas.

A definição de conceito de NEE foi mudando e progredindo ao longo do tempo, pois a forma como perspetivam a diferença é determinada pelas características económicas, sociais e culturais de cada época. De acordo com Leitão (2007), as representações sociais das pessoas com deficiência surgiram de estereótipos culturais formados através de conceções próprias de cada período que influenciaram a aceitação da diferença.

Ao longo do tempo, com a evolução deste conceito, foi visível a mudança das terminologias utilizadas como “deficiente” para crianças com necessidades educativas especiais, relacionadas com um novo modelo educativo emergente que se baseia no atendimento e intervenção educativa a estes alunos. O conceito de NEE veio proporcionar e estabelecer uma igualdade de direitos no acesso à educação, pois os alunos com NEE têm direito a uma educação pública, adequada e de qualidade.

Assim sendo, o caminho dos alunos com NEE tem assentado em (des) continuidades, mudanças, utopias, ao longo do tempo e nos variados espaços que têm sido cogitados, passando da segregação à integração e, conseqüentemente, à inclusão (Santos & César, 2009).

1.4 - Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular

As sociedades, hoje em dia, visam o ideal da igualdade de oportunidades que aspira ultrapassar as diferenças a vários níveis. Desta forma, a escola e o sistema educativo devem funcionar como um meio ao serviço da concretização do objetivo da igualdade de oportunidades. A inclusão de todas as crianças num contexto escolar com padrões de qualidade dignos representa um contributo significativo em direção à construção de uma sociedade organizada com base na democracia e justiça social, associada à criação de uma efetiva cidadania responsável.

A educação de alunos com NEE no ensino regular é uma proposta de mudança de paradigma social. É um processo que contribui para a estruturação de uma nova sociedade, através de mudanças ao nível ambiental, físico e de mentalidades (Falcão, 2005; Sanches, 2011).

Na ótica de Sanches (2011, p.135), “Educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular.” Para que as escolas se transformem em contextos inclusivos é preciso que tenham como pilares os princípios de justiça, igualdade, dignidade e respeito que irão fomentar o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Sendo assim, todos os alunos terão oportunidade de usufruir de experiências e aprendizagens enriquecedoras, pois aprendendo uns com os outros ser-lhes-ão

incutidos valores de aceitação e respeito face à diferença. Rodrigues (2000) argumenta que a educação inclusiva é a oportunidade para que todos possam conviver e beneficiar da riqueza que a diferença nos traz.

A inclusão dos alunos com NEE é um processo que permite a participação de todos os alunos nas escolas do ensino regular, contribuindo deste modo para uma reestruturação cultural. Nesta reorganização, as práticas e as políticas educativas são modificadas no sentido de responder à variedade de necessidades e problemáticas dos alunos, compreendendo e atendendo o aluno na sua globalidade, contemplando as suas características individuais, fomentando o desenvolvimento e a inclusão social de todos. Para Correia (2013, p. 59):

“ (...) a educação inclusiva baseia-se em acolher a todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão de uma democracia o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluída.”

A inclusão, ao reconhecer o direito de todas as crianças aprenderem juntas, é vantajosa no sentido em que permite aos alunos com NEE a realização de aprendizagens e interações sociais apropriadas. No que respeita aos alunos sem NEE, possibilita a convivência com a diferença, promovendo o respeito e aceitação da mesma. Na escola inclusiva todos os alunos estão na escola para aprender, fazem parte de um todo, pertencendo à escola e à comunidade, para que cada qual tenha um sentido de pertença à escola (Rodrigues, 2003).

A inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, deve organizar-se de acordo com 4 componentes: i) conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem; ii) planificação apropriada, com base nesse conhecimento; iii) intervenção adequada e iv) reavaliação para adequação da programação (Correia, 1997; Serra, 2005).

É perceptível que o processo de ensino-aprendizagem destes alunos implica alterações no mesmo, devendo ocorrer de forma o menos restritiva possível e similar ao das crianças ditas “normais”, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Este processo deve ser ajustado às necessidades, especificidades e potencialidades dos alunos com NEE, cabendo à escola a tarefa de estar preparada para dar respostas adequadas e eficazes à problemática do aluno.

A escola que se quer inclusiva tem que ser baseada num conjunto de pressupostos que visem promover o sucesso de todos os seus alunos que, de acordo com *Working Forum on Inclusive Schools* (1994 cit. in Correia, 2013, p.29), são os seguintes:

“Um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total.”

É importante para o sucesso de turmas inclusivas que o contexto de sala de aula fomente o respeito pela diferença, tendo em vista o meio físico como um facilitador da inclusão. Neste sentido, é essencial a colaboração pedagógica entre os intervenientes no processo de aprendizagem do aluno com NEE, sendo crucial que os apoios sejam prestados dentro da sala de aula em detrimento do apoio dado fora das turmas do ensino regular. Relativamente aos serviços da educação especial, alguns autores afirmam que estes são necessários na implementação dum sistema educacional inclusivo, devendo ter por bases orientadoras, para o desenvolvimento de boas práticas, a legislação e os comportamentos de todos os agentes envolvidos na educação desses alunos (Leitão, 2007; Frias, 2013).

Ainda no que concerne às aprendizagens, a escola inclusiva é vantajosa para todos os alunos, pois é um modelo educativo eficaz para a comunidade escolar no geral, especialmente para os alunos com NEE. Desta forma, proporciona à comunidade escolar objetivos comuns baseados na garantia de uma educação de qualidade para todos, facilitando a comunicação entre todos os agentes educativos no sentido de haver uma maior compreensão sobre as limitações, as especificidades e as necessidades de cada aluno, de modo a responder de forma adequada.

Deste modo, a escola inclusiva tem o intuito de livrar o aluno com NEE do estigma da deficiência, promovendo o seu desenvolvimento integral, envolto num contexto de espírito de pertença, de participação na vida escolar, tendo sempre em conta a necessidade de respostas adequadas às suas características e limitações específicas.

No entanto, o modelo inclusivo ainda tem um longo caminho a percorrer na sua efetiva implementação, pois é essencial o diálogo entre os agentes educativos com vista à construção de uma escola para todos. Tal como refere Arnáiz (1997 *cit. in* Correia, 2010, p.61):

“o modelo de mudança que as escolas inclusivas proporcionam constituiu um processo de inovação educativa, uma vez que se pretende a reconstrução da escola desde a própria instituição, com a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa: pais, professores e alunos, procurando o apoio mútuo, tenham ou não necessidades educativas especiais.”

Para Coelho (2012), a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular implica mudanças ao nível das atitudes dos agentes educativos, das práticas educacionais dos docentes, da organização e gestão da sala de aula e da própria escola.

1.5 - Papel dos pais na inclusão

A família desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. É nela que aprendemos a ser quem somos, apreendemos os comportamentos vigentes e aceites pela sociedade e reconhecemos os papéis que cada elemento representa. Para o autor Voivodic (2011), a família constitui o primeiro grupo social da criança e é através da relação familiar que experienciará a sua ingressão no mundo. É no seio familiar que a criança vivenciará as suas primeiras experiências, sendo os seus primeiros anos de vida os mais marcantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Os pais são agentes fundamentais no processo educacional dos filhos (com NEE e sem NEE), pelo que se deve ter em conta que a família, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, deve proporcionar ambientes ricos que fomentem o seu desenvolvimento. É neste contexto educativo que a criança adquire os comportamentos, as atitudes, os papéis, os costumes, os valores e as normas vigentes na sociedade em que está inserida, cabendo aos pais a tarefa de incuti-los. Este conjunto de aprendizagens tem um papel essencial na estruturação do desenvolvimento do indivíduo. A autora Glat (2004) aponta para a importância da função formativa e determinativa da família no desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito e na

aprendizagem de atitudes e valores essenciais no desempenho de papéis sociais na sua interação com a sociedade. De acordo com Correia (2013, p.155):

“A família constitui um alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e, apesar da existência do debate em torno do seu papel atual e da sua composição, a família mantém-se como o elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança.”

Com o nascimento de um filho, a família passa por um processo de adaptação, pois sofre modificações a nível estrutural. No caso de pais de crianças com NEE, as mudanças estruturais são mais profundas, instalando-se no seio destas famílias uma crise, devido a um conjunto complexo de situações. Estas famílias suportam incontáveis desafios e situações complicadas com as quais os pais de filhos sem NEE não se deparam (Costa, 2004; Fiamenghi & Messa, 2006; Gomes, 2006).

Os mesmos autores referem que uma criança com NEE pode provocar a consolidação da sua família, como também pode determinar a sua desagregação, dependendo de como os pais encaram a realidade.

Desta forma, estas famílias têm que ultrapassar mais obstáculos no desempenho das suas funções, o que requer um esforço extra no sentido de superar as dificuldades, garantindo o desenvolvimento e bem-estar da criança com NEE. A família de uma criança com NEE está em constante processo de adaptação, pois ao longo da vida vão aparecendo novas exigências, tendo que se descobrir soluções para as dificuldades que vão surgindo, de forma a cumprir adequadamente as funções parentais/familiares, sendo uma das suas maiores barreiras a aceitação da deficiência. As crianças com NEE e as suas famílias tendem a ser discriminadas e segregadas pela sociedade, devido às barreiras ainda hoje visíveis à inclusão social, e por vezes isolam-se devido às suas próprias atitudes preconceituosas dentro do seio familiar. É necessário que a família se adapte à sua realidade, aceitando a diferença, e que esteja preparada para lidar com os preconceitos, com a falta de apoios e de discernimento por parte das outras pessoas.

As autoras Nobre et al. (2008) reconhecem na família um papel indispensável na integração da criança, baseado na compreensão, no respeito pela deficiência da criança e na efetiva participação. É decisivo o modo como a família encara esta realidade. A interação familiar deve ser positiva, de maneira a facilitar a integração

social do sujeito. A família deve proporcionar à criança com NEE oportunidades de participar ativamente em situações sociais e na dinâmica familiar, de forma a promover a sua inclusão social. O processo de inclusão inicia-se na própria família. Para Glat (2004, p.5):

“ O nível de integração que uma pessoa com necessidades especiais pode vir a desenvolver dependerá em grande parte da disponibilidade da família em permitir-lhe participar e usufruir de recursos oferecidos pela comunidade, apesar de todas as barreiras (físicas e sociais).”

No que respeita ao papel dos pais de filhos sem NEE, está relacionado com a formação que dão aos seus filhos ao nível de atitudes e valores, as percepções que estes transmitirem em casa irão influenciar de forma positiva ou negativa as atitudes dos seus filhos para com os pares com deficiência. Visto que as atitudes, também são apreendidas através de modelos, “ As atitudes dos alunos dependem, em grande parte das que observam nos pais.” (Morgado & Pinto, 2012, p. 484).

A família é a base de qualquer sociedade, sendo um dos principais contextos de desenvolvimento da criança enquanto pessoa. É, pois, uma fonte de informação indispensável acerca do aluno e tem um importante papel enquanto formadora de atitudes e percepções, sendo necessária a sua participação no desempenho, progresso escolar e formação da criança, pois os pais vão auxiliar a elaboração de todo o processo educativo. Desta forma, a participação na escola inclusiva, o contacto com a inclusão faculta aos pais uma maior compreensão sobre este processo, relativamente aos seus objetivos, benefícios e possíveis limitações (Barbosa et al., 2007; Boer et al., 2010; Morgado & Pinto, 2012). No entanto, se todos os pais têm direito a um papel na escola inclusiva, também têm responsabilidades.

A maioria das crianças, quando inicia a escolaridade, já tem algumas percepções e expectativas formadas, baseadas nos modelos adquiridos através da sua família. As experiências vividas pela criança na vida familiar poderão influenciar de forma positiva ou negativa a sua formação (Frisado, 2009; Frias, 2013).

No estudo elaborado por Navas et al. (2004) que tinha por objetivo a identificação das variáveis predictoras das atitudes dos alunos perante a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, os resultados obtidos demonstraram que as atitudes dos pais face à inclusão dependem das atitudes dos pais: se estes aceitam a inclusão, os

filhos manifestam atitudes mais favoráveis para com os colegas com NEE. “Parece aqui ser importante chamar a atenção do papel desempenhado pelos pais na formação de atitudes.” (Coelho, 2012, p. 149).

1.6 - Papel dos pares na inclusão

O ser humano é um ser social por natureza, desenvolvendo-se ao nível social, emocional e cognitivo através da convivência com os seus pares. A interação com os pares revela-se essencial na estruturação da identidade do sujeito enquanto ser singular inserido num grupo, influenciando de forma direta ou indireta as suas experiências e a sua preparação para assumir um papel social. De acordo com Barreto (2009, p.3),

“A inclusão de crianças diferentes nas nossas escolas é um processo que, para além de educativo e pedagógico, pretende-se que seja social e emocional, isto é, que conduza a um clima educativo de sucesso para todas as pessoas intervenientes no espaço escolar. Os pares são elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso.”

Muitos estudos indicam que a presença de alunos com NEE no ensino regular fomenta em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos perante a deficiência e a diferença, gerando comportamentos de cooperação e influenciando a formação pessoal dos alunos.

As políticas inclusivas das últimas três décadas originaram o aumento do número de crianças com NEE nas turmas regulares, facto que parece estimular nos pares a aceitação e o respeito para com o aluno com deficiência, proporcionando benefícios sociais para todos os alunos. Opostamente, as atitudes negativas entre pares, aparentam ser a principal barreira para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular (Vignes et al., 2008; Morgado, 2009).

As crianças aprendem a explorar e a descobrir o mundo com os seus pares numa partilha de vivências e conhecimentos, troca esta essencial em contexto escolar. A criança com NEE não é diferente das outras, pois necessita de desenvolver relações de amizade sem que o sentimento de inferioridade determine a sua formação enquanto pessoa. É fundamental incentivar o contacto entre crianças com e sem NEE, no sentido de promover relações amizade, proporcionando ambientes compartilhados, como a escola, nos quais todas as crianças beneficiem das mesmas oportunidades, tendo por

base o respeito, a cooperação e a aceitação. Para Papalia et al. (2009, p.484), é através do contacto com os seus pares que as crianças:

“desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.”

No âmbito do conceito de uma escola inclusiva, é importante que a inclusão aconteça a todos os níveis (físico, pedagógico e afetivo), englobando todos os elementos que fazem parte da escola (pais, professores, assistentes operacionais, alunos e comunidade). A inclusão não pode ser apenas física, mas também humana.

A escola é um espaço socializador por excelência. Nele ocorre a formação da criança para um papel social, visto ser o local onde passa a maior parte do tempo. Se para as crianças em geral é fundamental o contacto com os seus pares, para o seu desenvolvimento, para a criança com NEE esta convivência reveste-se de uma importância de dimensão ainda maior. A promoção de uma boa relação entre pares é crucial no processo de inclusão da criança com NEE, pois estimula o desenvolvimento social e emocional da mesma (Laws & Kelly, 2005). Muitos investigadores apontam a interação entre pares (sem e com NEE), e a criação de relações de afetividade como uma importante mais-valia da inclusão. As conclusões de alguns estudos também sugerem, que principalmente no primeiro ciclo, a escola inclusiva pode ter um impacto significativo no desenvolvimento global dos alunos com e sem NEE (Marchesi, 2004; Morgado, 2009). A convivência com os pares pode ser mais significativa na vida de uma criança com NEE, pelo facto de que esta interação com o meio que a rodeia ajuda a colmatar as suas limitações e a ultrapassar barreiras. Desta forma, a criança desenvolve competências ao nível linguístico, social, emocional e académico. Para Correia (2013, p.7):

“ O movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE. Será aí, na companhia dos seus pares sem NEE, que ele encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e socialização, capaz de, se todas as variáveis se conjugarem, vir a maximizar o seu potencial.”

Neste sentido, é importante falarmos sobre a aprendizagem cooperativa como promotora de desenvolvimento. O trabalho em grupo ou a pares, dinamizado num

ambiente de cooperação, interação e partilha, trará resultados positivos e benéficos para aprendizagens e para o desenvolvimento afetivo e emocional de todos os alunos. A participação de toda a comunidade educativa na aprendizagem da diversidade favorece todos os alunos, promovendo o respeito, a aceitação, a compreensão e a valorização da diferença, valores orientadores da inclusão social. Para Morgado e Pinto (2012, p. 488):

“ Quando o trabalho em sala é feito em cooperação, existe uma maior predisposição dos alunos ditos normais para apoiarem os alunos com NEE. O facto de colaborarem uns com os outros representa uma mais valia no que diz respeito ao crescimento social e emocional.”

Na interação com os seus pares, a criança estabelece relações de afetividade, sendo que vários autores afirmam que grande parte das interações entre crianças com NEE e os seus pares sem NEE assenta na ajuda e na prestação de cuidados e não na amizade. Geralmente pressupõe-se que as crianças com NEE estabelecem laços representando o papel do sujeito que precisa de ajuda/apoio, o que se torna nefasto na designação da longevidade da relação. É importante referir que as crianças com NEE têm muito para partilhar e são capazes de ajudar os outros. Há, ainda, autores que referem que as relações de amizade e afeto entre crianças com NEE e as ditas “normais”, quanto mais cedo surgirem, mais durabilidade terão.

De acordo com Papalia et al (2009), as crianças entre os quatro e os sete anos de idade tendem a criar amizades com base em interesses comuns e atitudes de simpatia, tendo tendência para ignorar e rejeitar as crianças que são inibidas ou agressivas. As crianças com NEE, por vezes encaixam-se no grupo das inibidas ou agressivas, devido às características inerentes às suas problemáticas.

Os pais de crianças com NEE apontam como fundamental para o desenvolvimento dos filhos as interações estabelecidas com os seus pares. É importante referir que a criação de relações de amizade entre os pais dos alunos pode auxiliar no desenvolvimento de laços afetivos entre pares.

A educação inclusiva promove resultados ao nível educacional e do desenvolvimento de competências sociais, provenientes da interação entre todos os alunos, principalmente a aceitação e a consciencialização para a diferença, ao

desenvolverem sentimentos de amizade e de proteção para com os seus pares, como nos evidencia Correia (2010, p. 21):

“ (...) a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas. Os pares sem NEE aprendem a conviver com a diversidade, a respeitar a diferença e isso potencia o desenvolvimento de competências de compreensão e tolerância.”

Concluindo são visíveis os benefícios da interação entre crianças sem NEE e os seus pares com NEE, ao nível de ganhos académicos e sociais. Vai ser esta interação que possibilitará e estimulará o desenvolvimento da compreensão e da aceitação da diferença, da visão de igualdade, assim como da perceção das capacidades do par com NEE, fomentando o decréscimo do desenvolvimento de sentimentos de medo, pena, agressividade e indiferença, promovendo a criação de relações confortáveis entre alunos com e sem NEE.

Capítulo II – Atitudes

2.1 - Conceito de atitude

A literatura relacionada com esta temática aponta-nos para a importância das atitudes dos pais e pares sem NEE perante a criança com NEE. Enquanto intervenientes no processo educativo são fundamentais na construção de escolas inclusivas, pois as suas atitudes perante a diferença são fatores que determinam o sucesso ou insucesso da inclusão.

No âmbito da psicologia social, a atitude é uma tendência ou predisposição relativamente estável para responder, ou seja, para agir, pensar ou sentir de uma determinada maneira (positiva ou negativa) face a um objeto social (ex: pessoa, situação, etc.). Desta forma, a atitude funciona como intermediário entre o modo de agir e de pensar dos sujeitos. As atitudes estão relacionadas com estruturas básicas da personalidade do indivíduo e depreendem-se dos comportamentos, não sendo notáveis de forma direta (Lima & Correia, 2013).

Ao falarmos do conceito de atitude, parece-nos lógico citar Allport (1968, p.62) segundo o qual:

“As atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor”.

Ainda para este autor, a atitude tem por base três dimensões fundamentais: i) assenta numa atividade emocional primária, pois fundamenta-se a partir dum sentimento positivo ou negativo face ao objeto atitudinal; ii) a sua formação é baseada na experiência. Nessa estrutura os componentes cognitivos, emocionais e comportamentais colocam o objeto num contexto significativo e é através deste esquema mental, que se reestruturam novas atitudes; iii) desenvolvem-se face a objetos/ situações com que se encontram relacionadas, acrescentando às atitudes um carácter previsível.

Desta forma, a atitude é uma posição baseada numa carga emocional que preestabelece uma sequência de ações, de acordo com determinadas situações sociais,

traduzindo-se numa emoção perante um determinado estímulo ou situação (Triandis, 1971).

Também é importante referir que as atitudes são aprendidas e modificadas ao longo da vida. Para Allport (1935, p.10), “As atitudes são processos mentais individuais que determinam as respostas potenciais e reais de cada pessoa num momento social” Revestem-se de um carácter complexo, variável, multidimensional e avaliativo. Para Lamberth (1989 *cit. in* Coelho, 2012, p. 142), a atitude “é uma resposta avaliativa, relativamente estável, em relação a um objeto que tem componentes e consequências cognitivas, afetivas e provavelmente comportamentais.” Por último, engloba uma dimensão comunicativa que, de acordo com Johnson e Johnson (1986, p.119), consiste numa “Combinação de conceitos, informação verbal e emoções que resultam na predisposição para responder, favorável ou desfavoravelmente, face a um grupo de pessoas, ideias, acontecimentos ou objetos.”

As atitudes têm por base três componentes: a cognitiva, a afetiva e a comportamental. A componente cognitiva está ligada às opiniões e às crenças que os indivíduos têm sobre o objeto em questão, “e resulta de uma construção racional do objeto, a partir da ponderação de factos relevantes a seu respeito, sejam eles positivos ou negativos.” (Coelho, 2012, p. 143). A componente afetiva está relacionada com os afetos do sujeito quanto ao objeto atitudinal e com as suas experiências emocionais. A dimensão comportamental está patente na resposta que o sujeito expressa perante o objeto atitudinal.

Na análise de diferentes autores, é perceptível que não é tarefa fácil definir o conceito de atitude. Desta forma o resultado é uma diversidade de definições. Uma perspectiva tem mais incidência na componente cognitiva, outras na afetiva ou na comportamental, outras teorias incluem as várias dimensões acima referidas, entendendo-as como indissociáveis de um todo, sendo esta última a mais aceitável. Perante isto, não existe um consenso relativamente ao facto das atitudes estarem mais relacionadas com aspetos afetivos e avaliativos, do que com aspetos cognitivos ou comportamentais.

Para Monteiro (2008), a atitude é algo estável, inserido num sistema de avaliações positivas ou negativas, depreendendo-se deste processo a reação do indivíduo face a

uma situação em circunstâncias habituais. Parece-nos importante referir o conceito das autoras Eagly e Chaiken (1998) que elucidam que as atitudes, ao não serem algo diretamente observável, podem ser depreendidas de respostas observáveis, o que permite a compreensão de determinados comportamentos.

Podemos salientar a opinião de Lima e Correia (2013) que afirmam que as atitudes são produto da interação social, de processos comparativos, da diferenciação social que permitem ao sujeito situar-se perante os outros em determinada circunstância. Por isso, é normal, ao nível grupal social, haver atitudes idênticas, mas também se vê por outro lado mudanças ao nível das atitudes individuais e de grupo. Na ótica de Coelho (2012, p. 146):

“Deste modo, poder-se-á dizer que as atitudes constituem-se como um constructo diretamente relacionado com os aspetos comportamentais e cognitivos e referem-se a um sentimento de pró ou contra um determinado objeto atitudinal que pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer outro produto da atividade humana.”

Concluindo a atitude é um conceito mental associado a emoções positivas ou negativas em relação a uma situação, pessoa ou grupo, que se reveste de um carácter progressivo, ativo e variável e que tem por base as componentes cognitiva, emocional e comportamental.

É complicado definir conceito de atitude, já que o mesmo parece influenciar as práticas pedagógicas, por isso tem vindo atribuir-se cada vez mais relevância ao estudo das atitudes, com base na convicção de que, a partir das atitudes, é possível prever comportamentos (Neto 1998; Almeida, 2012).

As investigações centradas na análise das atitudes de pais e pares visam pesquisar a existência de uma relação de influência entre as atitudes dos pais e as dos seus filhos perante a diferença e a inclusão, assim como identificar as suas perspetivas em relação à mesma, pois são fatores que podem contribuir para o sucesso ou insucesso da inclusão.

2.2 - Formação de atitudes

A variedade de definições e perspetivas em relação ao conceito de atitude, resulta também numa multiplicidade de teorias acerca do processo de formação de atitudes.

Segundo Ferreira (1994) existe interferência de características hereditárias, genéticas e fisiológicas na formação de atitudes. Contudo confere uma relevância menor ao seu contributo enquanto elementos no processo de formação de atitudes. No entanto, Lima e Correia (2013) argumentam que as investigações neste campo incidem no carácter apreendido das atitudes. Estes autores identificaram duas linhas teóricas que elucidam o processo de formação de atitudes: uma, centrada nos processos cognitivos e que tem por base as opiniões e as convicções que os indivíduos têm sobre os objetos atitudinais; outra baseada na parte afetiva das atitudes, relacionando a formação de atitudes com as experiências emocionais do sujeito. Estes autores designaram, no âmbito desta perspetiva afetiva, a existência do “efeito de mera exposição”, explicando que uma exposição repetida do sujeito ao mesmo objeto melhorava a sua atitude perante o mesmo. A autora Coelho (2012, p. 148) refere que:

“Destá forma, demonstra que a familiaridade do estímulo pode ser considerada como um fator responsável pelo aparecimento de sentimentos positivos face a um objeto inicial neutro, ou seja, pode alterar o posicionamento de um indivíduo face a determinado objeto.”

Tendo em conta o âmbito deste estudo, é importante referir a opinião de alguns autores que afirmam que a oportunidade para o contacto constante com o mesmo estímulo ou objeto influencia a formação de atitudes positivas ou negativas (McGuire, 1969; Gottlieb et al., 1986). Sendo assim, as experiências de contacto são essenciais para a formação das atitudes, pois é através da experiência direta com o objeto atitudinal que desenvolvemos muitas das nossas atitudes. Para Arias et al. (1995), as atitudes constroem-se porque a pessoa interage com o objeto ou estímulo da atitude, mas esta exposição pode criar resultados positivos ou não.

Devido à complexidade deste tema, muitas pesquisas se debruçaram sobre a formação das atitudes de pais e pares face à deficiência. Na maioria das investigações é patente a importância dos pais na formação das atitudes dos seus filhos.

2.3 - Atitudes face à inclusão

Na educação inclusiva, as atitudes dos vários agentes educacionais determinam o sucesso ou insucesso da inclusão. Daí que, a convivência com a deficiência pareça

promover a aceitação de crianças com NEE pelos seus pares e respetivos pais, estando cada vez mais claros os benefícios da inclusão para todos os alunos.

De acordo com Neto (1998), os resultados das várias pesquisas acerca deste tema apontam para que as atitudes são influenciadas pelos sujeitos com papéis ativos e significantes na vida da criança, como os pais e pares. Neste âmbito, é essencial que os pais tenham atitudes favoráveis face à inclusão, funcionando com modelos formadores dos seus filhos e fomentando relações afetivas entre todos os alunos.

Alguns autores defendem que as atitudes das crianças sem NEE perante os seus pares com NEE, estão relacionadas com o seu conhecimento e compreensão relativamente à deficiência, assim como com o contacto com esta realidade, pois este fomenta uma maior sensibilidade para a diferença. Além disso, referem que as atitudes das crianças são igualmente influenciadas pela positiva ou pela negativa pelas percepções e atitudes dos seus pais sobre a deficiência. Logo, quando os pais demonstram atitudes positivas de aceitação da diferença promovem relações positivas entre pares com e sem NEE, influenciando a forma como interagem uns com os outros (Maras & Brown, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Navas et al., 2004; Laws & Kelly, 2005; Nikolarazi et al., 2005; Barbosa et al., 2007; Kalyva, et al., 2007; Morgado, et al., 2008; Tan, 2009; Boer, et al., 2010; Gliga & Popa, 2010; Morgado & Pinto, 2012).

Os autores Morgado e Pinto (2012.p.472) argumentam que:

“ As atitudes parentais podem exercer influência sobre as atitudes dos próprios filhos. Os pais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças nestas idades e nas conceções que elas apresentam acerca de tudo o que se passa à sua volta.”

Para Maras e Brown (2000), as atitudes dos alunos sem NEE perante os seus pares com NEE são fundamentais para a aprendizagem, experiência e oportunidades de participação dos alunos com NEE na sociedade. Também estes autores chamam a nossa atenção para o facto de existir uma relação entre o tipo de contacto que as crianças sem e com NEE estabelecem e a sua influência nas suas percepções e atitudes face à inclusão.

Segundo Tan (2009), as atitudes perante as pessoas com deficiência são complexas e influenciadas por fatores socioculturais. A escola é, por excelência, o contexto que parece influenciar o desenvolvimento das atitudes positivas nos alunos sem NEE perante a inclusão. Este contexto educacional ocasiona benefícios para todos

os alunos tanto a nível académico como social, promove a aceitação e respeito pela diferença, o desenvolvimento de relações de amizade entre alunos com e sem NEE e o crescimento integral da criança enquanto indivíduo, com princípios morais e éticos. Sendo assim, é de salientar a teoria de desenvolvimento sociocultural de Bronfenbrenner (2004) e Vigostsky (1989), visto ser a explicação para o modo como as atitudes, as percepções e os comportamentos das crianças se encontram relacionados com o contexto sociocultural que os rodeia.

De acordo com Almeida (2012), as teorias de Bronfenbrenner e Vigotsky são relevantes para a investigação no âmbito das percepções, construção de relações e desenvolvimento de atitudes na escola, pois abordam a questão de que a qualidade do contacto ou interação, pode ser um fator de diminuição de atitudes negativas, formando atitudes positivas face à inclusão. Desta forma, a aquisição e a formação de diversas atitudes por parte das crianças é realizada através de processos de modelagem, de observação e de imitação de comportamentos, veiculados pelos pais, professores e outros agentes educativos (Neto, 1998).

No estudo elaborado por Navas et al. (2004), que identificou as variáveis preditoras das atitudes dos pares sem NEE perante os colegas com NEE, ficou patente que as mesmas, derivavam das atitudes dos pais, ou seja, se os pais aprovavam a inclusão, os filhos expressavam atitudes mais positivas para com os pares com NEE.

O estudo de Laws e Kelly (2005) realizado no Reino Unido, com duzentas e duas crianças, com idades compreendidas entre os nove e doze anos, em escolas de ensino regular, teve por principal objetivo identificar as atitudes das crianças perante os seus pares com deficiência ao nível físico e mental. Esta investigação visou prever a relação existente entre as atitudes e comportamentos dos pares, quando estes são informados e elucidados acerca de deficiências específicas. Verificou-se que, ao terem a descrição e informações sobre a deficiência do colega, os pares manifestaram atitudes expressamente pró-inclusivas perante a sua integração na escola. Estas autoras referiram diferenças interessantes no que concerne ao fornecimento de informações sobre a deficiência e o quanto podem promover e influenciar o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. Os resultados desta pesquisa corroboraram outras investigações, no sentido em que ficou patente que algumas crianças se mostram reticentes,

manifestando atitudes negativas no que reporta à realização de trabalhos e brincadeiras com os colegas portadores de deficiência.

Na investigação comparativa de Nikolarazi et al (2005), realizada na Grécia e nos Estados Unidos com 196 crianças em idade pré-escolar acerca das atitudes perante a inclusão, os resultados apontaram para o facto de que as crianças inseridas em contextos inclusivos manifestavam atitudes mais favoráveis à inclusão do que as crianças que não estavam inseridas em contextos inclusivos. Devido a essas conclusões, os autores apontaram para ideia de que quando as crianças com e sem NEE são educadas em conjunto, as crianças sem NEE revelam maior grau de aceitação face à deficiência.

Numa outra pesquisa, efetuada em São Paulo, Brasil, por Barbosa et al. (2007) que tiveram por objetivo descrever as atitudes parentais em relação à educação inclusiva, de pais de alunos com e sem NEE, os resultados obtidos revelaram que os dois grupos de pais possuíam atitudes favoráveis à inclusão, independentemente do sexo e das habilitações. Porém, os pais com filhos com NEE tinham atitudes mais favoráveis à inclusão.

Na investigação de Kalyva et al. (2007), que estudaram na Grécia, as atitudes de pais de filhos sem NEE a frequentarem o primeiro ciclo, face à inclusão, demonstrou-se através dos resultados obtidos que no geral os pais apresentavam atitudes positivas em relação à inclusão, independentemente da sua idade, habilitações académicas e da presença de criança com NEE na turma dos filhos. Os participantes consideravam que as crianças com NEE tinham o direito de aprender nas turmas regulares, assim como apontaram vantagens na interação entre pares tanto para crianças com NEE como para crianças sem NEE. Evidenciaram, igualmente, atitudes de aceitação quanto aos seus filhos interagirem e brincarem com crianças com NEE dentro e fora de contexto escolar. Estes resultados confirmam os dados da pesquisa de Tafa e Manolitsis (2003) que estudaram, na Grécia, as atitudes de pais de crianças sem NEE em idade pré-escolar face à inclusão. No entanto, neste estudo os pais de crianças sem NEE com contacto com a deficiência mostraram ter menos preocupações com a interação entre os seus filhos e os pares com NEE. Os pais, também indicaram mais vantagens do que desvantagens na escola inclusiva.

Os autores Morgado et al. (2008), que investigaram as atitudes de alunos do 2º ciclo, face à inclusão de alunos com trissomia 21 numa turma em que existia integração e noutra em que não existia, verificaram que os alunos sem NEE demonstraram na generalidade atitudes positivas em relação à inclusão, sendo que os alunos que tinham contacto diário e próximo com criança com NEE apresentaram atitudes mais positivas.

O estudo de revisão bibliográfica de Boer et al. (2010) verificou, na grande parte dos estudos realizados a nível internacional nesta área, que os pais apresentaram atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares. Esta investigação indicou como fatores na formação de atitudes, os pais terem ou não contacto com a inclusão, assim como serem pais de crianças com ou sem NEE. Mencionaram, igualmente, que as atitudes dos pais são mais positivas, quanto mais experiência tiverem com a educação inclusiva. Estes autores referiram, ainda, que as atitudes estavam relacionadas com os benefícios que advêm da interação entre pares ao nível da aceitação social, aprendizagem e aquisição de competências sociais. Nesta revisão de estudos, apuraram que as crianças com NEE eram menos aceites pelos pares e estabeleciam menos relações de amizade.

Numa outra pesquisa levada a cabo pelas autoras Gliga e Popa (2010), com o objetivo de avaliar, na Roménia, as atitudes de duzentos e quarenta e um pais de filhos com e sem NEE a frequentarem o primeiro ciclo face à inclusão, verificaram que os pais de filhos com NEE tinham atitudes mais favoráveis perante a inclusão. Os pais de crianças com NEE possuíam um maior conhecimento acerca da temática e legislação em vigor do que os pais de filhos sem NEE. Muitos pais referiram que, embora aceitassem a ideia da inclusão, não estavam preparados para lidar com esta na prática, por falta de estruturas e apoios para as pessoas com deficiência. Também averiguaram que metade da amostra de pais com filhos sem NEE manifestava relutância em que o seu filho tivesse como colega uma criança com NEE. Alguns desses pais indicaram a discriminação e a indiferença como atitudes que uma criança sem NEE manifesta ao interagir com outra com NEE.

No estudo realizado por Morgado e Pinto (2012), com o intuito de compreender as atitudes de pais e professores perante a inclusão e direcionado aos pais de crianças sem NEE (Pais com e sem contacto com a inclusão), os participantes demonstraram atitudes positivas perante a inclusão, enumerando mais vantagens na interação para os

alunos com NEE do que para os alunos sem NEE. Referiram como principal vantagem a aceitação social para os alunos sem NEE e o desenvolvimento para os alunos com NEE. No que respeita às desvantagens, apontaram mais para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE, tais como qualidade do ensino e aprendizagem. É de referenciar que os pais com contacto com a inclusão mencionaram menos desvantagens do que os sem contacto.

Porém, apesar das investigações feitas nesse âmbito demonstrarem, na sua maioria, que as pessoas que têm contacto com a deficiência são mais recetivas aos ideais da inclusão, ainda não é consensual a ideia de que as atitudes mais positivas em relação à inclusão estejam relacionadas com as experiências de contacto. Alguns estudos indicam que, a experiência de contacto entre alunos com NEE e sem NEE, é um processo complexo e que nem sempre obtém resultados positivos, conduzindo à incompreensão e discriminação do aluno com NEE. “It still not clear what methods, practices and types of contact are most likely to promote positive attitudes in children toward disable peers and disability generally.”(Maras & Brown, 2000, p.337).

Capítulo III – Percepções

3.1 - Conceito de Percepção

A percepção é um processo cognitivo de organização e de interpretação dos estímulos sensoriais através do qual atribuímos significado à informação sensorial. É a capacidade que o sujeito desenvolve de identificar, interpretar e relacionar de forma apropriada os estímulos resultantes dos sentidos. Neste processo de associação de informações à cognição, formam-se conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos que irão regular a nossa conduta no dia-a-dia (Rodrigues, 2000).

A percepção é resultado da ação de fatores autóctones e comportamentais. Os primeiros reportam-se às características do estímulo e à estrutura da informação, e os segundos às componentes motivacionais, emocionais e sociais do sujeito. É um processo bidirecional, em que todos os indivíduos podem ser tanto estímulos como observadores, ou seja, podem ser percecionados e percecionarem-se (Gleitman, 2003).

De acordo com Gleitman (1999 *cit. in* Baliza, 2002, p. 41):

“A percepção das características das outras pessoas é muito semelhante à forma como percecionamos os vários atributos dos objetos físicos. Algo semelhante parece ocorrer quando percecionamos ou melhor, inferimos atributos de uma pessoa. As conceções dos outros não são um simples agregado dos atributos que percecionamos como sendo sua pertença, mas antes se constituem como um todo organizado cujos elementos são interpretados em relação a um padrão.”

Sendo assim, a formação de impressões sobre as outras pessoas são construções cognitivas baseadas em diversos esquemas. Nos esquemas estão patentes conjuntos organizados de expectativas, direcionados para o modo como se associam aos comportamentos humanos (Gleitman, 2003). Diariamente, formamos impressões sobre as outras pessoas e, ao organizarmos informação sobre as mesmas, podemos categorizá-las como importantes para nós. Uma impressão é um processo através do qual se qualifica uma pessoa e que se organiza como um todo coeso, perante as características dos sujeitos (Caetano, 2006; Almeida, 2012).

A percepção e a formação de impressões são processos nos quais depreendemos características das pessoas, realizando categorizações que resultam da análise do

comportamento e da aquisição de informações através de outros. Os indivíduos têm por base estruturas de conhecimentos que se organizam em torno de representações de traços, comportamentos, estereótipos, situações sociais e inter-relações, e, a partir daí, conseguem construir uma impressão de uma pessoa (Asch, 1946).

Segundo Vala e Castro (2013), é patente o paralelismo entre a percepção social e a representação social, pois a percepção é um ascendente do conceito de representação social. As estruturas de pensamento humano buscam constantemente dar sentido às vivências e às experiências do indivíduo. Desta forma as representações sociais têm um papel essencial na subsistência das relações sociais.

As representações sociais são a representação mental do mundo e dos outros. Este processo é formado por significações e categorias que classificam as experiências, os sujeitos e o modo como se relacionam. Esta forma de conhecimento possibilita a aquisição, por parte do sujeito como ser social, de um saber do senso comum sobre as pessoas do meio que o rodeiam, ou seja, é uma representação das características do objeto ou pessoa, não sendo o reflexo real do mesmo, mas a sua reprodução (Neto, 1998).

A percepção da realidade social desenvolve-se através da organização dos sujeitos em grupos ou categorias, pelo que as representações sociais são centrais no processo de interação entre grupos. Este processo reveste-se ainda de mais importância nos grupos que se caracterizam por traços de personalidade, valores, princípios e crenças, pois são criados estereótipos que, associados, à percepção de incompatibilidade ao nível relacional, têm como base preconceitos que determinam o comportamento do sujeito ou grupo.

As representações sociais são constituídas por dois sistemas de significados: o central e o periférico. O sistema central é estável, consensual e associado à experiência comum do grupo, caracterizando a sua homogeneidade coletiva. O periférico é flexível, alterável, sensível ao contexto e ligado às experiências pessoais, representando a heterogeneidade do grupo (Vala & Castro, 2013).

3.2 - Percepções face à inclusão

No que concerne a esta problemática, a literatura relacionada elucida-nos em relação à relevância das percepções dos pais e pares sem NEE, face à criança com NEE, pois sendo elementos do processo educativo são indispensáveis na estruturação da escola inclusiva. As percepções e consequentes atitudes favoráveis ou desfavoráveis resultantes das mesmas, face à diferença, condicionam o sucesso ou insucesso da inclusão. Podemos mencionar que estudos feitos nos últimos anos alegam que as percepções estão relacionadas com o conhecimento, com a compreensão e com o contacto com a deficiência (Diamond & Hestenes, 1994, 1996; Weiserbs & Gottlieb, 2000; Diamond, 2001; Nowicki, 2006; Hodkinson, 2007; Alves, 2009; Barreto, 2009; Almeida, 2012; Doménech & Moliner, 2014).

A escola enquanto sistema é um espaço de aprendizagem e socialização, no qual as crianças desenvolvem ações de confiança e respeito pelos outros. É importante referir que as percepções e hábitos sociais da criança determinam e influenciam as atitudes e as interações com os outros. Nesta perspetiva, as relações desenvolvidas neste contexto devem ser de qualidade, no sentido de promover o desenvolvimento de atitudes que gerem mudanças significativas ao nível sociocultural.

Se as práticas inclusivas e interações entre os alunos com e sem NEE acontecerem com mais frequência, isto irá provocar mudanças significativas na estruturação das políticas e da cultura da sociedade, originando resultados positivos para todos os alunos, tendo por base um contexto inclusivo (Tan, 2009). Assim, podemos afirmar que as políticas, as regras sociais e os valores veiculados por uma sociedade determinam de maneira positiva ou negativa as atitudes das crianças. Se por outro lado, as crianças desenvolverem atitudes de preconceito, estas só podem ser atenuadas através do contacto de qualidade com a deficiência.

De acordo com Vigotsky (1989), a conceção que a criança dita normal desenvolve sobre a deficiência tem que ser entendida na abordagem sociocultural, pois a percepção e a compreensão da deficiência é um constructo social (Tan, 2009). Para Vigostky (1989) a compreensão do conceito de deficiência é influenciada pelas características individuais de cada criança e pelo contexto sociocultural em está incluída. Durante o seu desenvolvimento, a criança com ou sem NEE, está sujeita a

transformações constantes que dependem da cultura em que se encontra inserida, da intervenção dos adultos e das suas estruturas mentais, como a linguagem e a cognição.

As relações que as crianças estabelecem com o meio envolvente e com as pessoas que as rodeiam, influenciam de forma determinante o seu desenvolvimento e sua percepção do mundo. Desta forma, as crianças no seu desenvolvimento vão formando concepções acerca do que as rodeia, o que influencia a sua percepção e os seus sentimentos, sobre si e sobre os outros. Neste sentido, os conhecimentos, as percepções, as atitudes e os comportamentos da criança são formadas de acordo com os contextos em que se insere e com base nas suas vivências (Kostelnik et al., 2002). O autor Vigostsky (1989) elucida-nos acerca da importância da socialização entre pares, pois, enquanto grupo coletivo, origina uma intervenção eficaz que estimula a aprendizagem das crianças com NEE, promovendo e melhorando a qualidade de comunicação e as relações sociais entre todos os alunos.

Algumas investigações apontam para que a percepção e a compreensão da deficiência estão relacionadas com o tipo de deficiência, pois as crianças têm propensão para identificar mais indubitavelmente as deficiências de foro físico e sensorial, por serem mais perceptíveis. Na explicação da deficiência, as crianças tendem a remeter para aspetos como algum equipamento de compensação usado pela criança com NEE, pela imaturidade ou pelas dificuldades que manifesta, encarando a deficiência como uma doença ou um trauma (Diamond & Hestenes, 1996). Neste sentido, são a promoção de interações, as experiências de contacto e o fornecimento de informações aos pares sem NEE sobre a deficiência que vão possibilitar o conhecimento e compreensão perante os colegas com NEE.

A pesquisa de Diamond e Hestenes (1994) acerca das percepções das crianças sem NEE perante os seus pares com NEE (deficiência auditiva), envolvendo crianças em idade pré-escolar, indicou que as mesmas assimilavam o conceito de deficiência através do contacto com os seus colegas com NEE. Ainda Diamond (2001) efetuou outra investigação englobando crianças do pré-escolar, com e sem NEE, que apontou para o facto de que as crianças integradas em contextos inclusivos apresentavam percepções mais positivas e atitudes mais favoráveis para com os seus pares com NEE. Os resultados desta investigação corroboraram também a ideia de que os alunos com mais

contacto com os seus pares com NEE percebem melhor a deficiência motora comparativamente com a deficiência mental.

Um outro estudo, elaborado por Weiserbs e Gottlieb (2000) com quatrocentas e noventa e duas crianças, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos de idade, na cidade de Nova Iorque, sobre a natureza permanente da incapacidade da deficiência e a sua intervenção na percepção e atitudes, indicou que a compreensão da deficiência influenciou nas atitudes das crianças sem NEE, face aos colegas com NEE, sendo mais inclusivas as crianças que melhor entendiam o conceito de deficiência.

A investigadora Nowicki (2006) realizou uma pesquisa com alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo, que tinha como propósito analisar as relações entre as atitudes perante a inclusão, de acordo com variáveis idade, sexo e tipo de deficiência. Os resultados demonstram que as crianças que possuíam uma percepção e compreensão reduzida sobre a deficiência, não expressavam muita vontade de interagir com os seus colegas com NEE. Este facto reporta-nos para a importância do contacto entre crianças com e sem NEE que parece promover a compreensão dos seus pares com deficiência.

Num outro estudo elaborado por Hodkinson (2007), com crianças sem NEE entre os nove e os dez anos de idade, o autor constatou que as crianças inferiam a deficiência com uma conotação negativa, como algo errado, uma doença ou incapacidade de executar ou aprender da mesma forma que as crianças sem NEE. Também, nas suas conclusões, relacionou a compreensão do conceito de deficiência com influência da percepção da mesma, no desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão.

A investigação levada a cabo por Alves (2009), realizada em Ponta Delgada, teve como propósito analisar as concepções das crianças sem NEE em idade pré-escolar face à inclusão dos seus pares com deficiência auditiva. Os resultados evidenciaram que as crianças mais velhas pareciam compreender melhor a deficiência dos seus pares. No entanto constataram-se atitudes contraditórias perante a inclusão, visto os colegas com NEE serem pouco desejados pelos pares sem NEE para a participação em atividades e brincadeiras. Estes resultados vão de encontro à investigação de Tamm e Prellwitz (2001) que argumentaram que a compreensão da deficiência varia com a idade.

Num outro estudo levado a cabo por Barreto (2009), que teve por objetivo conhecer as percepções que os pares têm dos colegas diferentes, a autora concluiu que os alunos com NEE não faziam parte da preferência dos seus pares. No entanto, grande parte das crianças sentia-se satisfeita com a presença de crianças com NEE na sua turma, embora algumas revelassem atitudes de indiferença ou desagrado para com a necessidade de interagir com estes colegas. A maior parte das crianças revelou agrado em estabelecer relações de amizade com crianças diferentes e em ajudá-las em contexto de sala de aula. Nos resultados obtidos é perceptível que os pares ditos normais consideravam que os seus pares diferentes se sentiam bem em contexto de sala de aula, sendo a favor da inclusão. Porém esta aceitação não era consensual em todas as componentes necessárias para uma inclusão de sucesso.

Na pesquisa de Almeida (2012), que teve como propósito conhecer as percepções face à deficiência e as atitudes dos alunos sem NEE perante os seus pares com NEE, foi constatado que os alunos percecionavam melhor a deficiência quando esta se encontrava relacionada com aspetos físicos. Poucos alunos associaram a diferença a aspetos mentais. A autora concluiu, também que as atitudes eram condicionadas pelo tipo de deficiência, pelo que foram encontradas atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com limitações motoras.

Na investigação efetuada por Doménech e Moliner (2014), realizada na província de Castellón em Espanha, analisaram-se as conceções de trinta e três pais com filhos com e sem NEE sobre o modelo inclusivo. Neste trabalho verificou-se que existiam diferenças nas opiniões de pais com e sem filhos com NEE, concluindo-se que os pais com filhos com NEE acreditavam mais nos efeitos positivos da inclusão. Referiram-se como principais vantagens da interação entre pares com e sem NEE: a aceitação social, a aprendizagem e a melhoria de competências sociais. Os pais de crianças com NEE apontaram como principais efeitos negativos da inclusão os conflitos e a agressividade, por falta de conhecimento e compreensão em relação às deficiências dos seus filhos.

Desta forma, após uma revisão dos estudos, parece-nos fulcral para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos a realização de investigações no que respeita às percepções e atitudes face aos indivíduos com deficiência.

3.3 - Atitudes, Percepções e Comportamentos

A percepção é um processo cognitivo que compreende as informações fornecidas e captadas através da estimulação sensorial, que interpretamos e relacionamos, desenvolvendo conceitos sobre o mundo, as outras pessoas, os comportamentos e nós mesmos. As nossas percepções regulam as nossas atitudes e comportamentos, sendo uma pré- condição para a interação social que nos permite a análise do mundo.

As atitudes são construídas tendo por base as percepções, estando diretamente relacionadas com os comportamentos. As percepções e interpretações sobre a realidade que desenvolvemos são influenciadas pelas nossas atitudes. Desta forma, o comportamento social depende em parte da forma como os sujeitos interpretam as situações. De acordo com Gleitman (2003, p.667):

“As atitudes são posições mentais particularmente estáveis, sustentadas relativamente a uma ideia, um objeto ou uma pessoa, que combinam crenças, sentimentos e avaliações, e alguma predisposição para a ação.”

Sendo assim, muitos autores apontam para a existência de uma ligação entre as respostas verbais e as ações do indivíduo, indicando que as atitudes são boas predictoras dos comportamentos dos sujeitos (Ferreira, 1994).

Se entendermos as atitudes como tendências ou predisposições para responder de forma positiva ou negativa face a um objeto atitudinal, elas podem expressar uma pluralidade de respostas, nas quais são perceptíveis influências pessoais adquiridas através das percepções formadas. Para os autores Mendes et al. (2002,p.2):

“As redes de relações interpessoais estabelecidas são sempre permeadas pelas atitudes e percepções. Portanto muitos comportamentos ou reações do individuo (...) podem ser, então, reflexos de expectativas, interpretações ou percepções que se têm acerca dos outros.”

As atitudes podem ser caracterizadas como gerais ou específicas: as primeiras reportam para o objeto da atitude, as segundas estão relacionadas com um comportamento ligado ao objeto da atitude. Segundo esta teoria, as atitudes, através do comportamento, auspiciam de forma mais eficaz as intenções e o comportamento, do que as atitudes através dos objetos (Rodrigues, 1972).

O mesmo autor apresenta o modelo da teoria da ação refletida, na qual o comportamento é entendido como uma escolha ponderada. Na ótica do mesmo investigador, o melhor preditor do comportamento é a intenção comportamental. Desta forma a atitude só influirá no comportamento se essa intenção existir. No entanto, esta teoria demonstrou-se insuficiente devido ao facto de não ter em consideração o comportamento anterior do indivíduo, conseqüentemente surgiu a teoria do comportamento planeado. Nesta teoria aparece uma nova variável, a percepção de controlo sobre o comportamento, a intenção do sujeito para realizar o comportamento (Terry & O'Leary, 1995). Contudo, aqui a intenção comportamental existe no nível de controlo que o sujeito pensa desempenhar sobre o mesmo comportamento.

A teoria do comportamento planeado tem por bases três componentes determinantes: o primeiro refere que é a atitude, através do comportamento, que infere o nível no qual a pessoa forma uma avaliação positiva ou negativa de determinado comportamento; o segundo é a norma subjetiva que se reporta à percepção da influência social exercida para executar ou não determinado comportamento; o terceiro é o grau de controlo comportamental apreendido, ou seja, a percepção da facilidade ou dificuldade em ter determinado comportamento que é adotado ou não de acordo a experiência (Lima & Correia, 2013).

Para Ferreira et al. (2013), no mundo social complexo que nos rodeia, a predição e a compreensão dos comportamentos das pessoas com quem interagimos é fundamental para conferirmos sentido à nossa vivência social e obtermos controlo sobre o nosso meio sociável.

Podemos argumentar que ainda que seja muito positiva a atitude de um sujeito em relação a determinado comportamento, não é muito provável que ele o desempenhe se o efeito final for negativo. Por outro lado, nas circunstâncias em que a percepção de controlo por parte do sujeito é razoável, a sua capacidade de predizer o comportamento pode ir para lá da intenção comportamental.

Capítulo IV – Estudo Empírico

4.1 - Problemática

De acordo com Quivy e Campenhout (2008), um estudo visa a compreensão de uma realidade ou temática, sendo a preocupação central do investigador escolher o objeto de estudo e delimitar a problemática a analisar. Para isso, deve determinar um fio condutor claro e exequível para que o seu trabalho se estruture com coerência.

Para os mesmos autores, o problema em estudo representa o ponto de partida da investigação. Um problema de investigação deve ser baseado numa questão norteadora, a qual deve ser desenvolvida de forma clara, concisa, exequível, viável, pertinente e comportar apenas uma interpretação.

Atualmente, as tendências das políticas e práticas educativas baseiam-se na promoção do modelo inclusivo (UNESCO, 1994; Correia, 1997, 2010, 2013). Também atualmente, a inclusão é sem dúvida um dos grandes desafios do nosso sistema educativo, pois a escola tem de ser de todos e para todos tal como preconizado na Declaração de Salamanca (1994). Desta forma, na construção de uma escola inclusiva, torna-se essencial o envolvimento de todos os agentes educativos (pais, pares, professores, assistentes operacionais, comunidade), no entanto são notáveis os obstáculos para o desenvolvimento da mesma, estando no cerne dessas barreiras as atitudes e as percepções da comunidade educativa.

Em Portugal, a inclusão, assim como as políticas subjacentes que a advogam constituem mais uma utopia do que uma realidade efetiva. De acordo com Correia (2010, p. 9):

“(...) o sistema educativo português parece ter perdido a noção de como responder às necessidades educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais. Muito do que se vai dizendo hoje em dia sobre a educação especial, sobre NEE, sobre inclusão, não faz sentido, confundindo os profissionais da educação e os pais. A prova evidente desta confusão é o enorme insucesso que os alunos com NEE estão a experimentar, sendo óbvia a falta de conhecimentos, de serviços adequados, de colaboração, para mencionar alguns parâmetros. (...) a criança com necessidades educativas especiais real não se alimenta de sonhos, mas sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades.”

Desta forma, facilmente se depreende que se não atendermos de forma eficaz os alunos com NEE, estaremos a contribuir para o seu insucesso e a negar a oportunidade de viverem numa comunidade inclusiva com direitos iguais para todos. É fundamental que a escola se adapte de forma a responder adequadamente às necessidades dos alunos, promovendo o sucesso educativo. Neste sentido, terão que ser implementados novos modelos educacionais que tenham como base a igualdade de oportunidades e como objetivo a construção de uma escola de todos e para todos. Para além de necessitar de ter como pilares os princípios da filosofia inclusiva, acreditamos que as atitudes dos agentes educativos (pais, pares, professores, etc.) devem ser o maior impulso para esta mudança acontecer, estando na base da construção de uma escola inclusiva.

A filosofia da inclusão pode vir a ser desacreditada, passando a ser denotada como um conceito que nos remete para confusão ou decepção, assim como para a negligência ou a utopia como já parece ser atualmente. Por isso, é preciso fazer reestruturações significativas na educação e na sociedade, o que vai desde a mudança das atitudes dos pais, pares e profissionais de educação até a uma remodelação ao nível físico e pedagógico do contexto de sala de aula.

Ao longo dos anos foram realizadas investigações abordando as atitudes e as percepções de pais e pares perante a inclusão. Alguns defendem que as percepções e as atitudes das crianças sem NEE perante os pares com NEE, estão relacionadas com o seu conhecimento e compreensão relativamente à deficiência, assim como do contacto com esta realidade, pois este favorece uma maior sensibilidade para com a diferença. Além disso, referem que as atitudes das crianças são igualmente influenciadas pela positiva ou pela negativa pelas percepções e atitudes dos seus pais sobre a deficiência (Diamond & Hestenes, 1994, 1996; Maras & Brown, 2000; Weiserbs & Gottlieb; 2000; Diamond, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Navas et al., 2004; Laws & Kelly, 2005; Nikolarazi et al, 2005; Nowicki, 2006; Hodkinson, 2007; Kalyva et al. 2007; Morgado, et al. 2008; Alves, 2009; Barreto, 2009; Tan, 2009; Boer, et al. 2010; Gliga & Popa, 2010; Almeida, 2012; Morgado & Pinto, 2012; Doménech & Moliner, 2014). Os pais representam um papel fundamental no desenvolvimento das crianças em idades escolares e nas conceções que estas manifestam sobre tudo o que se passa no seu meio envolvente. Assim sendo, quando os pais demonstram percepções e atitudes positivas de aceitação da

diferença, promovem relações positivas entre pares com e sem NEE, influenciando a forma como interagem uns com os outros.

Perante o exposto na revisão da literatura e não se conhecendo nenhum estudo realizado nos Açores, nomeadamente na ilha Terceira sobre esta temática, considerou-se pertinente a elaboração desta investigação. Pretendeu-se estudar as atitudes e as percepções de pais e filhos perante a inclusão, contemplando pais com filhos com e sem NEE, assim como averiguar a percepção das atitudes que os pais consideram que os seus filhos têm perante a inclusão, abordando quais as vantagens e as desvantagens da interação entre pares com e sem NEE. Ao exposto anteriormente acresce o estudo das percepções dos filhos perante a inclusão e a sua percepção das atitudes que os seus pais manifestam face à inclusão. A relevância do estudo surge da convicção de que pais e pares, como intervenientes no processo educativo, são importantes no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, pois as suas atitudes e percepções face à diferença são fatores que podem contribuir para o sucesso ou o insucesso da inclusão. Na ótica de Correia (2010, p. 31):

“ A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade ”

De acordo com a revisão da literatura realizada e com a problemática em estudo, foram formuladas as seguintes perguntas de partida para conduzir a presente investigação: i) Quais as atitudes e percepções dos pais face à inclusão?; ii) Na opinião dos pais quais as vantagens e desvantagens da interação de pares entre crianças com e sem NEE? iii) Quais as percepções dos filhos perante a inclusão? e iv) Quais as percepções que segundo os filhos, os pais têm face à inclusão?.

4.2 – Objetivos

Após a formulação das perguntas de partidas, surgiu a necessidade de ser definido o objetivo geral: Compreender quais as atitudes e percepções dos pais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular e as percepções dos filhos.

Desta forma, com realização do presente estudo foi nossa intenção a consecução dos seguintes objetivos específicos:

- 1** - Identificar as atitudes e percepções dos pais sobre a inclusão;
- 2**- Descrever as vantagens e as desvantagens que os pais identificam na interação de pares com NEE e sem NEE;
- 3** – Identificar as percepções dos filhos perante a inclusão;
- 4** - Identificar as percepções que, segundo os filhos, os pais tem perante a inclusão.
- 5**- Compreender a relação existente entre as atitudes e percepções dos pais e filhos face à inclusão.

4.3 – Hipóteses

As investigações que utilizam o teste de hipóteses visam, geralmente, compreender a natureza de determinadas relações. As hipóteses podem ser determinadas como uma relação coerente obtida através da relação entre duas ou mais variáveis expostas sob a forma de afirmação testável. Essas relações são conjecturadas tendo como sustentáculo a rede de associações constituídas no quadro teórico concetual desenvolvido para o estudo da investigação (Tuckman, 2002).

Considerando a problemática em estudo e os objetivos previamente definidos, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

- H1**- A idade dos pais influencia as suas atitudes inclusivas;
- H2**- O género dos pais influencia as suas atitudes inclusivas;
- H3**- As habilitações académicas dos pais influenciam as suas atitudes face à inclusão;
- H4**- Os pais com filhos com NEE têm atitudes mais inclusivas do que os pais com filhos sem NEE;
- H5**- Os pais cujos filhos têm relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto escolar, têm percepções mais positivas do que os pais sem contacto;

H6- Os pais consideram mais vantagens na inclusão para os alunos com NEE;

H7- Os pais consideram as desvantagens na inclusão identicamente para os alunos sem NEE e com NEE.

4.4 - Metodologia

A interpretação e conhecimento da realidade é socialmente construída, estabelecida e representada pelos valores sociais e culturais de quem a observa. Na tomada de decisão no que respeita às opções metodológicas aquando da realização de uma investigação, adotou-se uma atitude reflexiva, de modo a utilizar a metodologia mais apropriada ao fenómeno de estudo, no sentido de obter informação credível. (Almeida, 2012; Frias, 2013)

Com o sentido de garantir que a investigação fosse guiada por um processo sistematizado cientificamente, o procedimento metodológico começou pela determinação da problemática a abordar e a analisar. Seguidamente, foram definidos os objetivos, as hipóteses e a população alvo e, posteriormente, foram selecionados os instrumentos de recolha de dados. A natureza do tema ou problema a estudar foi a base da seleção da abordagem de investigação a selecionar, pois a eleição do método adequado é fundamental para a compreensão e descrição da realidade estudada, pelo que no âmbito deste processo, foi determinante decidir o tipo de abordagem.

Tal como refere Fortin (2003), existem dois métodos de investigação que possibilitam produção de conhecimento sobre determinado fenómeno ou realidade: o método quantitativo e o qualitativo. Para o mesmo autor, no método quantitativo a investigação assenta na criação de hipóteses generalizáveis e corroboradas ao nível estatístico, enquanto a investigação qualitativa se baseia numa conceção interpretativa dos fenómenos.

Tendo em conta as questões e os objetivos do presente estudo, a abordagem adotada na sua implementação foi mista, com vista a promover a complementaridade entre os dois métodos e no sentido de completar a investigação com técnicas de recolhas de dados pertencentes a cada uma das metodologias.

O estudo caracterizou-se por ser não experimental, na parte quantitativa foram formuladas hipóteses que procuraram compreender as atitudes e as percepções de pais perante a inclusão, assim como descrever quais as vantagens e desvantagens que na opinião dos mesmos surge da interação entre pares com e sem NEE. Nesta parte os dados foram recolhidos através de um questionário com perguntas de respostas fechadas.

Como já foi acima referido, a presente investigação foi completada por uma abordagem qualitativa com característica exploratória-descritiva, direcionada para a compreensão das percepções dos filhos perante a inclusão e da percepção das atitudes dos seus pais face à mesma, cujos dados foram recolhidos por meio de dois grupos focados. Para Aires (2011, p.44):

“A integração desta técnica em contextos escolares deve ser inserida naturalmente no decurso das actividades aí desenvolvidas; deve constituir uma *actividade* prevista no projecto de trabalho de professores e de alunos. Por isso, os participantes, os espaços e as temáticas dos grupos de discussão são os que fazem parte deste contexto sociocultural.”

O grupo focado, tal como em qualquer outro tipo de pesquisa de carácter qualitativo, tem por finalidade investigar o sentido e a compreensão da complexidade dos fenómenos sociais. Nele o investigador emprega uma estratégia indutiva de investigação, proporcionando uma pluralidade de visões e reações emocionais no contexto do grupo (Galego & Gomes, 2005)

È importante salientar que ainda que os dois métodos utilizados sejam de natureza diferenciada, as investigações quantitativa e a qualitativa devem ser compreendidas como complementares, não se contradizendo uma à outra (Fortin, 2003). De acordo com Duarte (2009, p.15):

“Os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diferentes formas numa investigação. Apesar de existir uma preponderância do quantitativo sobre o qualitativo, sendo a investigação qualitativa facilitadora da quantitativa (Bryman, 1998), a investigação quantitativa também pode ser facilitadora da qualitativa, ou ainda, ambas assumirem a mesma importância.”

4.4.1 - Universo e Participantes

Na parte quantitativa da investigação participaram pais/ encarregados de educação (com filhos sem e com NEE) da cidade de Angra do Heroísmo, de ambos os sexos, cujos filhos frequentam escolas pertencentes à unidade orgânica EBS Tomás de Borba. Para efeitos de estudo e no que se refere aos respondentes ao questionário foi constituída a maior amostra possível. Assim participaram no estudo cento e vinte e dois pais/encarregados de educação.

Passamos à exposição da caracterização da amostra da parte quantitativa. Desta forma, na Tabela 1 apresentaram-se as características pessoais e profissionais dos cento e vinte e dois pais inquiridos.

Tabela 1 - Características pessoais e profissionais

		N	%
Idade (anos), média \pm DP / mediana (mínimo - máximo)		35,7 \pm 6,5 / 37 (23 - 56)	
Sexo	Feminino	111	91,0%
	Masculino	11	9,0%
Habilitações académicas	1º Ciclo	16	13,1%
	2º Ciclo	35	28,7%
	3º Ciclo	34	27,9%
	Curso Técnico-Profissional	2	1,6%
	Secundário	13	10,7%
	Bacharelato	1	0,8%
Situação profissional	Licenciatura	19	15,6%
	Mestrado	2	1,6%
	Estudante	4	3,3%
	Doméstica	30	24,6%
	Desempregado	17	13,9%
Existência de filhos com NEE	Trabalhador por conta de outrem	68	55,7%
	Empresário	3	2,5%
	Não	94	77,0%
Conhecimento de crianças com NEE	Sim	28	23,0%
	Não	42	34,4%
Presença de crianças com NEE na turma do filho	Sim	80	65,6%
	Não	19	15,6%
	Não sabe	57	46,7%
Existência relações de amizade/contacto do filho com crianças com NEE, fora do contexto de escola	Não	63	51,6%
	Sim	45	36,9%
	Não sabe	14	11,5%

Observou-se que 91,0% são do sexo feminino, com uma média etária de $35,7 \pm 6,5$ anos; o 2º Ciclo (28,7%) e o 3º Ciclo (28,7%) foram as habilitações literárias mais frequentes; 24,6% eram domésticas, 55,7% eram trabalhadores por conta de outrem e 13,9% estavam desempregados, 23,0% tinham filhos com NEE, 65,6% conheciam crianças com NEE, 37,7% referiram que os seus filhos já tinham frequentado turmas com alunos com NEE e 36,9% referiram a existência de relações de amizade/contacto do filho com crianças com NEE, fora do contexto de escola.

Tabela 2 – Caracterização dos grupos focados e dos encarregados de educação

Idade do encarregado	Idade da criança	Sexo do encarregado	Habilitações académicas do encarregado	Profissão do encarregado
44	8	Feminino	1º Ciclo	Doméstica
37	9	Feminino	1º Ciclo	Doméstica
29	9	Feminino	2º Ciclo	Doméstica
37	9	Feminino	Licenciatura	Carteira
42	8	Feminino	3º Ciclo	Empregada Doméstica
45	9	Feminino	Secundário	Ajudante de Educação de Infância
36	9	Feminino	Licenciatura	Técnica Superior
36	9	Feminino	Curso Técnico-Profissional	Escriturária
32	8	Feminino	3º Ciclo	Caixeira
44	8	Masculino	2º Ciclo	Carpinteiro
43	8	Feminino	Licenciatura	Docente
33	8	Feminino	3º Ciclo	Operária Especializada

Relativamente à caracterização dos grupos focados, participaram doze alunos sem NEE (seis participantes pertencentes a cada escola) com diferentes níveis de escolaridade, de forma a obter diversidade de opiniões. De entre os quarenta e um alunos sem NEE das turmas dos terceiro e do quarto anos do primeiro ciclo, os participantes foram escolhidos de forma aleatória. Foi definido este número de participantes nos grupos focados, com o intuito de fomentar a interação entre os intervenientes assegurando a qualidade do diálogo (Vieira, 2012). A escolha das turmas foi feita tendo por base a idade dos alunos (oito e nove anos de idade). Os participantes estavam dentro dos padrões de aprendizagens para sua faixa etária e encontravam-se inseridos em escolas com crianças com NEE, seis eram do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Na Tabela 2 apresentou-se a caracterização dos grupos focados e os respetivos encarregados de educação, sendo a média de idades dos pais de $38,2 \pm 5,3$ anos. O

grupo de pais dos participantes dos grupos focados revelou-se heterogéneo em termos de escolaridade, sendo onze do sexo feminino.

4.4.2 - Instrumentos e Procedimentos

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos para a concretização dos objetivos propostos na investigação, numa primeira fase foi realizada uma revisão da literatura, tendo sido consultadas várias bases de dados. Posteriormente à elaboração da fundamentação teórica, foi determinado o público alvo da presente investigação e selecionados os instrumentos de recolha de dados de abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados presentes na investigação foram recolhidos através de questionários enviados aos pais, e, como forma de complementar os dados obtidos e compreender as percepções dos alunos, optamos pela recolha dos dados qualitativos através de grupos focados.

Quanto ao questionário (**Anexo 1**), este foi constituído por perguntas de carácter fechado. A primeira parte referiu-se a perguntas de carácter pessoal e profissional dos pais; a segunda parte consistiu numa escala de atitudes constituída por vinte e quatro itens, utilizada no estudo de Coelho (2012) e adaptada. Para a adaptação e utilização do questionário foi pedida a devida autorização ao seu autor (**Anexo 2**). Quanto à terceira parte, foi constituída por questões que implicaram respostas de escolha múltipla e foi construída com base na literatura (Diamond & Hestenes, 1994; 1996; Maras & Brown, 2000; Weiserbs & Gottlieb, 2000; Diamond, 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Navas et al., 2004; Laws & Kelly, 2005; Nikolarazi et al, 2005; Nowicki, 2006; Hodkinson, 2007; Kalyva, et al., 2007; Morgado, et al. 2008; Alves, 2009; Barreto, 2009; Tan, 2009; Boer, et al. 2010; Almeida, 2012; Morgado & Pinto, 2012; Gliga & Popa, 2010; Doménech & Moliner, 2014).

O questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, de acordo com Quivy e Campenhoudt, (2008, p. 188),

“(…) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”

A seleção deste tipo de instrumento, deve-se ao facto de que, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas, sendo possível recolher as opiniões ambicionadas, sem haver necessidade de identificação dos indivíduos e garantindo uma maior liberdade nas suas respostas Boni e Quaresma (2005).

Relativamente às escalas de atitudes, estas são questionários aferidos que visam compreender determinado tema ou realidade de um público específico. Elas permitem quantificar uma diversidade de dados, e conseqüentemente proporciona a possibilidade de efetuar inúmeras análises de correlação. Com este instrumento, obtêm-se respostas que expressam atitudes, percepções ou opiniões sobre determinado tema, o que possibilita a dedução de que tais sujeitos manifestam atitudes e comportamentos que não são suscetíveis de serem observados.

O questionário utilizado foi, como já referido, adaptado com base na revisão bibliográfica. Depois de devidamente corrigido por três professores especialistas na área (**Anexo 3**), foi utilizado num pré-teste numa amostragem de dez pessoas de uma população idêntica, com o objetivo de identificar potenciais problemas. Uma vez que não se verificaram dificuldades na aplicação do pré-teste, este foi utilizado no estudo em questão. De acordo com Fortin (2003), o pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que retrate a diversidade dos inquiridos, tendo por objetivo verificar se as questões são bem compreendidas, permitindo proceder às alterações necessárias.

A recolha de dados quantitativos foi feita através de um questionário em papel enviado para as escolas em estudo e distribuídos aos pais pelas professores titulares. Posteriormente elaborou-se a base de dados na plataforma Google Forms, permitindo desta forma a codificação e a preparação do tratamento estatístico (**Anexo 4**). Depois de recebidos os questionários, foi efetuada uma triagem dos que correspondiam aos requisitos do estudo, que seguidamente foram inseridos na base dados.

O estudo quantitativo permitiu a averiguação de uma atitude e percepção positiva ou negativa dos pais perante a inclusão de alunos com NEE na escola dos seus filhos. Desta forma, na caracterização global da amostra, as variáveis numéricas foram resumidas através da média, desvio padrão (DP), mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da média \pm DP. Para as variáveis qualitativas recorreu-se às frequências

absolutas e relativas. No caso de ocorrerem dados em falta, as frequências relativas foram determinadas em relação aos casos válidos.

Nos itens alusivos às escalas de atitudes inclusivas foram utilizadas pontuações entre 1 e 5, em que uma pontuação inferior (1) implica a máxima discordância e uma pontuação máxima (5) está associada ao nível máximo concordância. Caso essas pontuações sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a três estão associados a concordância.

Para a análise das hipóteses do estudo foram utilizados o teste de Mann-Whitney, quando comparadas duas categorias, e o teste de Kruskal-Wallis, no caso em que foram comparadas três ou mais categorias. O teste à significância da correlação de Spearman foi utilizado para avaliar a relação entre a idade e os scores dos itens da escala de atitudes inclusivas.

Consideraram-se diferenças ou associações estatisticamente significativas nos casos em que $p < 0,05$. A análise estatística foi realizada com o software IBM SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA). O programa SPSS é uma ferramenta informática eficaz que possibilita a produção de cálculos estatísticos complexos (Pereira, 2003).

No que respeita à recolha de dados qualitativos, optamos pela realização de grupos focados. Este método de recolha de dados é uma técnica de entrevista em grupo na qual se reúne um número limitado de participantes e um mediador, com o intuito de realizar uma discussão estruturada acerca de um tema específico (Geoffrion, 2003). Ainda para o mesmo autor, o grupo focado é um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizado nas ciências sociais, porque facilita a compreensão do comportamento, atitudes e percepções da população alvo, sendo que as questões abertas permitem um maior leque de opiniões. Igualmente, este método possibilita que o mediador, no que reporta à compreensão da pergunta colocada, averigue se os participantes têm um entendimento comum da mesma, tendo a possibilidade de corrigi-la e reformulá-la no momento em que está a ser colocada.

Com este método procurou-se obter a clarificação e a compreensão das questões de âmbito qualitativo, de acordo com Vieira (2012, p.2):

“Os Grupos Focais são definidos como técnica de entrevista em grupo, que se baseia na interação social entre pessoas com características em comum, procurando compreender o que sentem ou pensam sobre determinado assunto, produto ou serviço.”

Este método caracteriza-se pela sua flexibilidade que expressa a vários níveis; possibilita a obtenção de dados de forma eficaz e rápida; permite que o mediador ao conduzir a entrevista possa ampliar ou limitar o âmbito das discussões. No entanto, de acordo Geoffrin (2003), os grupos focados têm a desvantagem de não serem, por norma, submetidos a princípios semelhantes no que concerne ao recrutamento dos participantes e à amostragem aleatória. Consequentemente, a legitimidade dos resultados obtidos de um grupo focal deverá ter por base duas questões essenciais: a adequação do uso da técnica para um tema específico e o rigor comprovado na investigação.

Na seleção de indivíduos há que considerar que os participantes devem assegurar um leque vasto e diverso de opiniões e de vivências. Porém, o grupo tem que ser homogéneo, para que consigam argumentar o tema abordado dentro dos critérios pretendidos (Geoffrin, 2003).

Para a execução dos grupos focados, foi elaborado um guião com tópicos decididos à priori e que foi validado por três professores especialistas na área (**Anexo 5**). O guião foi composto por questões concebidas e conjeturadas de modo a promover o debate entre os participantes (**Anexo 6**). Este instrumento visou facilitar a intervenção e participação dos alunos, para que fossem capazes de manifestar livremente as suas opiniões, percepções e atitudes face aos seus pares com NEE. .

Depois de aferidos os instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à solicitação do consentimento do Presidente Executivo da escola em questão para a realização deste estudo (**Anexo 7**) o qual o autorizou. Em seguida foi efetuado o contacto com os coordenadores de escola através de uma circular informativa da realização e autorização do estudo, explicando o objetivo da investigação e solicitando a sua colaboração na distribuição dos questionários e na realização dos grupos focados (**Anexo 8**).

Seguidamente foi promovida uma reunião com os pais/ encarregados de educação do terceiro e quarto ano de cada escola, no sentido de dar a conhecer o estudo e de solicitar a participação dos seus filhos nos grupos focados, tendo assinado a declaração de consentimento informado, de acordo com o modelo em anexo (**Anexo 9**), os pais que se voluntariaram para o efeito. Os questionários dos pais que autorizaram a participação dos seus filhos nos grupos de discussão foram codificados, de forma a facilitar o tratamento dos dados qualitativos (**Anexo 10**).

Na implementação dos grupos focados a recolha de dados foi realizada em escolas pertencentes à unidade orgânica Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. Para articular as discussões dos grupos focados e delimitar o método de recolha dos dados, a investigadora executou a função de moderador garantindo que os aspetos de interesse relacionados com o objetivo do estudo fossem assegurados.

Numa primeira fase foram dados os cumprimentos aos participantes, assim como os agradecimentos. Também foi explicado como iria decorrer a discussão e os seus procedimentos, clarificando-se o objetivo do trabalho nos grupos focados, explicitando a importância da sua intervenção e garantindo-se o anonimato das fontes no trabalho a publicar. Seguidamente foram entregues números aos alunos e explicado que antes de expressarem as suas respostas tinham que dizer o seu número, de forma a facilitar o processo de transcrição da discussão. O registo das intervenções dos grupos focados foi efetuado por meio de um gravador digital com a permissão de todos os participantes e dos encarregados de educação, sendo essas intervenções transcritas posteriormente e utilizadas para a análise dos dados (**Anexo 11**).

Foram organizados dois grupos de crianças (seis em cada grupo do terceiro e quarto ano de escolaridade) escolhidas de forma aleatória. As escolas foram selecionadas tendo em conta o facto de serem frequentadas por alunos com NEE. É importante referir que na organização dos grupos focados, se teve em conta o número de participantes, o local de implementação e o protocolo a seguir. Na escolha da sala para realização dos grupos focados, teve-se em consideração que o espaço físico não deveria conter estímulos distrativos e que a mediação não originasse qualquer embaraço aos participantes. Os grupos focados ocorreram durante o horário letivo com a autorização dos pais dos alunos que participaram e anuência das professoras titulares.

Para a análise de conteúdo recorreu-se ao software de análise qualitativa NVivo, versão 10 para Windows (QSR International Pty Ltd, Australia), sendo realizada uma análise de frequências linguísticas das ideias e dos conceitos subjacentes de algumas questões da grelha definida, o que auxiliou o processo de codificação e de categorização dos principais conceitos, através da indexação do texto das transcrições.

Aquando da utilização dos dois métodos de investigação foram garantidos o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados obtidos. Os registos em suporte papel e digital (sonoro) foram utilizados exclusivamente para o estudo em causa, tendo sido devidamente guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Capítulo V – Resultados

5.1 – Apresentação e Discussão dos resultados

Para mais fácil leitura optou-se por apresentar os dados obtidos relacionando-os com os objetivos e as hipóteses definidas, ao mesmo tempo que se foram discutindo os resultados deste estudo com outros já realizados.

No que se refere ao primeiro objetivo – **“Identificar as atitudes e percepções dos pais sobre a inclusão”** apresentaram-se de seguida, os resultados obtidos.



Gráfico 1 – Nível médio de concordância (1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente) com os itens alusivos às atitudes inclusivas

No gráfico 1, apresentou-se o nível médio de concordância (1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente) com os itens alusivos às atitudes inclusivas. Observam-se níveis médios de concordância muito elevados nos itens **4** “As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças” ($4,7 \pm 0,6$), **16** “As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida” ($4,5 \pm 1,0$), **19** “Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE” ($4,4 \pm 0,8$), **8** “A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças” ($4,4 \pm 1,1$), **1** “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular” ($4,4 \pm 1,1$), **15** “Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas” ($4,3 \pm 0,9$), **14** “As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos” ($4,3 \pm 1,0$), e **20** “Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE” ($4,3 \pm 1,1$). Fracos níveis médios de concordância foram exibidos nos itens **7** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica, nem para o aluno com NEE, nem para os alunos ditos “normais”” ($2,0 \pm 1,2$), **10** “A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular prejudica a aprendizagem dos colegas” ($2,0 \pm 1,2$), **3** “Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial” ($2,0 \pm 1,2$), **9** “Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor” ($2,3 \pm 1,3$) e **13** “Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento” ($2,5 \pm 1,3$).

Estes dados foram concordantes com alguns estudos que concluíram que os pais, a um nível geral, apresentaram atitudes positivas e favoráveis perante a inclusão, considerando que as crianças com NEE têm o direito de frequentar o ensino regular, assim como apontam a interação entre pares como algo benéfico (Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Barbosa et al., 2007; Kalyva et al., 2007; Boer et al., 2010; Gliga & Popa, 2010; Morgado & Pinto, 2012).

É de referir que nos estudos de Tafa e Manolitsis (2003) e Kalyva et al. (2007), os pais manifestaram atitudes de aceitação quanto à interação dos seus filhos com crianças com NEE dentro e fora do contexto escolar.

Ainda em relação ao mesmo objetivo, apresenta-se a percepção das atitudes demonstradas pelo filho perante a inclusão de um colega com NEE na sala de aula, cujos resultados constam do gráfico 2.

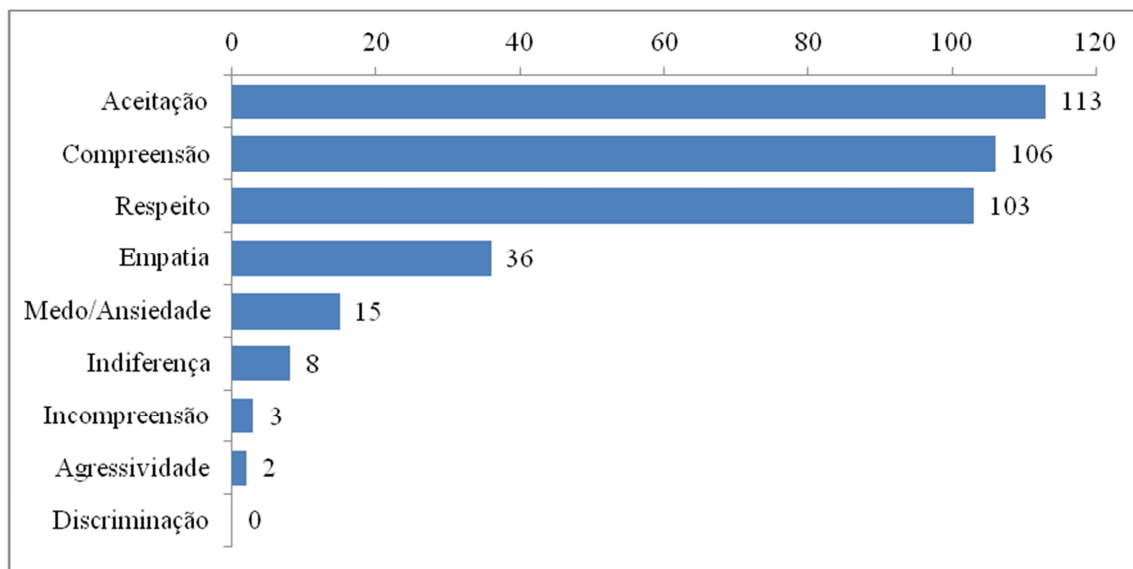


Gráfico 2 – Atitudes demonstradas pelo filho perante a inclusão de um colega com NEE's na sala de aula

As atitudes mais frequentemente percecionadas pelos pais foram a aceitação (92,6%; n=113), a compreensão (86,9%; n=106) e o respeito (84,4%; n=103) e as que os pais percecionaram com menor frequência foram a indiferença (6,6%; n=8), a incompreensão (2,5%; n=3) e a agressividade (1,6%; n=2). Não existiu qualquer pai que percecionasse a discriminação de alunos com NEE por parte dos seus filhos.

Estes resultados foram de encontro aos dados de algumas investigações que demonstraram que na generalidade as crianças tinham atitudes positivas em relação à inclusão. No entanto, referenciaram que as crianças inseridas em ambientes inclusivos ou com contacto com a inclusão manifestaram atitudes mais favoráveis à inclusão do que crianças que não estavam inseridas em ambientes inclusivos ou não tinham contacto com esta realidade (Weiserbs & Gottlieb, 2000; Nowicki, 2006; Morgado et al., 2008). Verificou-se na grande parte dos estudos realizados a nível internacional que, na interação de pares com e sem NEE, os pais acreditavam que esta promovia o desenvolvimento de atitudes de aceitação social e compreensão (Nikolarazi et al, 2005; Boer et al., 2010; Gliga & Popa, 2010; Morgado & Pinto, 2012). É de referir os estudos de Laws e Kelly (2005), Alves (2009) e Barreto (2009), cujos resultados evidenciaram que algumas crianças revelaram atitudes hesitantes ou indiferentes face aos colegas com NEE. Igualmente, na investigação de Gliga e Popa (2010), alguns pais de crianças sem

NEE apontaram como atitudes dos seus filhos perante uma criança com NEE a discriminação e a indiferença.

No que se refere ao segundo objetivo – **“Descrever as vantagens e as desvantagens que os pais identificam na interação de pares com NEE e sem NEE”** obtiveram-se os seguintes resultados.

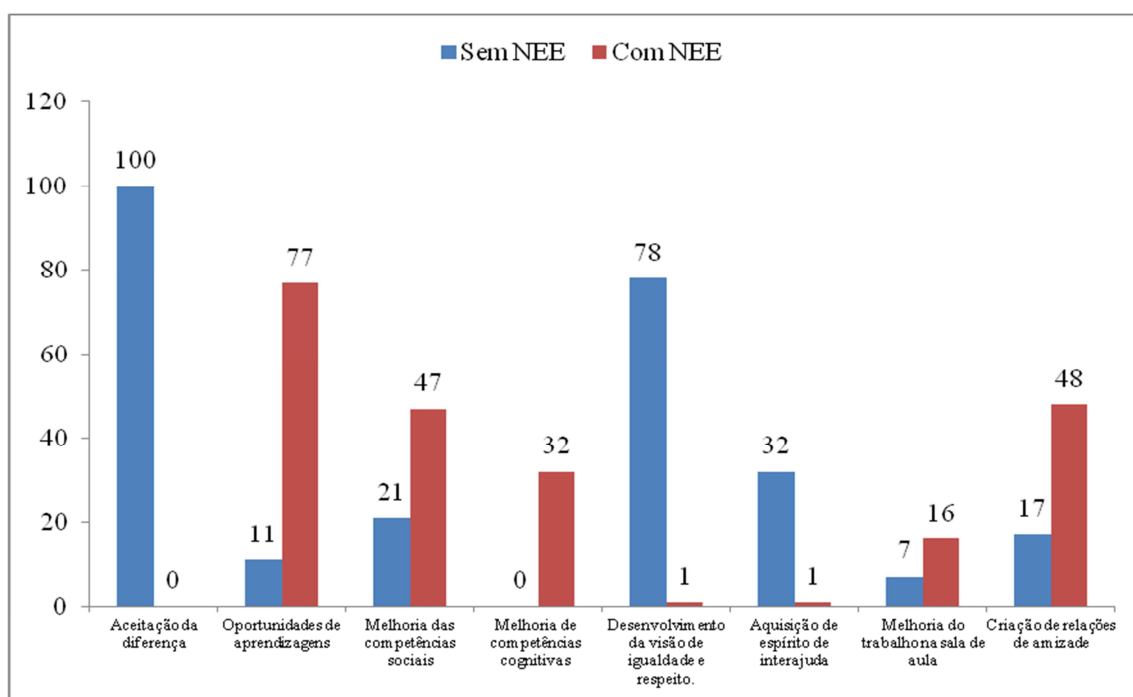


Gráfico 3 – Vantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros

No gráfico 3 foram apresentadas as vantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros. Em geral foram percecionadas mais vantagens da interação para os alunos sem NEE. As vantagens mais percecionadas para os alunos sem NEE foram a aceitação da diferença, o desenvolvimento da visão de igualdade e respeito e a aquisição de espírito de interajuda. Quanto aos alunos com NEE as vantagens mais referidas foram as oportunidades de aprendizagens, a criação de relações de amizade e a melhoria das competências sociais.

Estas conclusões foram contraditórias dos resultados de Morgado e Pinto (2012) que verificaram que os pais inquiridos enunciaram mais vantagens na interação para os alunos com NEE do que para os sem NEE. No entanto, constatou-se que mencionaram como principal vantagem a aceitação da diferença para os alunos sem NEE e desenvolvimento de aprendizagem para os alunos com NEE, o que vai de encontro aos

dados da nossa investigação. Ainda no que respeita à enumeração de vantagens, os resultados do nosso estudo foram corroborados por Boer et al. (2010) e Doménech e Moliner (2014) que mencionaram que os pais referiram como principais vantagens da interação entre pares com e sem NEE a aceitação social, a aprendizagem e melhoria de competências sociais. É de referir que, nas pesquisas dos autores Tafa e Manolitsis (2003) e Kalyva et al. (2007), os pais apontaram vantagens na inclusão, similarmemente para crianças com e sem NEE.

É importante salientar que o fator aceitação social tem vindo a ser referenciado na literatura sobre a temática. Os autores Rafferty et al (2001) mencionam que os pais consideram que a inclusão fomenta a aceitação e a compreensão das crianças com NEE através da participação na vida em sociedade e que o contacto com as mesmas estimula o desenvolvimento de uma maior sensibilidade das crianças sem NEE face à diferença.

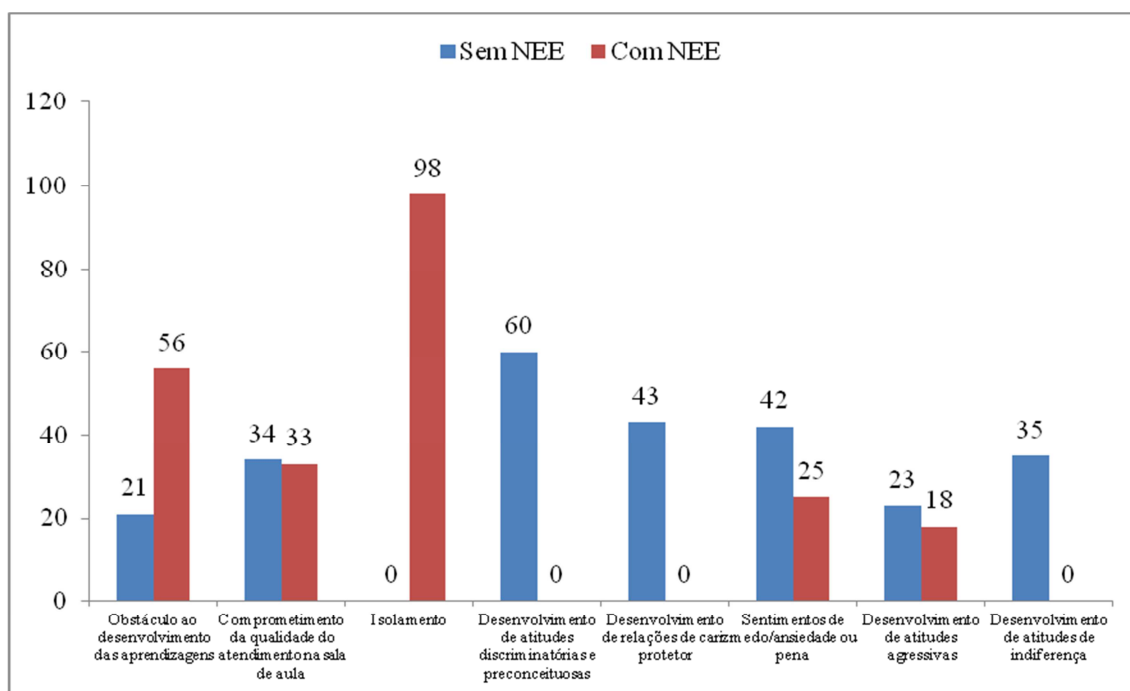


Gráfico 4 – Desvantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros

Em termos de desvantagens visualiza-se no gráfico 4, que em geral foram percecionadas mais desvantagens na interação para os alunos sem NEE. As desvantagens mais percecionadas para os alunos sem NEE foram o desenvolvimento de atitudes discriminatórias e preconceituosas, relações de cariz protetor e sentimentos de

medo/ansiedade ou pena. Quanto aos alunos com NEE as desvantagens mais citadas foram o isolamento e os obstáculos ao desenvolvimento das aprendizagens.

Estas conclusões foram aferidas nos estudos de Boer et al. (2010) e Morgado e Pinto (2012), nos quais os pais mencionaram mais desvantagens para os alunos sem NEE do que para as crianças com NEE, sendo a desvantagem mais enunciada o comprometimento da qualidade do ensino e aprendizagem. No entanto, é perceptível nos mesmos estudos que os pais com contacto com a inclusão apresentaram menos argumentos relativos às desvantagens.

De forma a verificar se as variáveis idade, habilitações académicas, género, ter filhos com NEE e ter contacto com crianças com NEE influenciavam as atitudes e percepções dos pais/ encarregados de educação, nesta secção foram avaliadas as diferentes hipóteses.

Assim, para a **Hipótese 1 – “A idade dos pais influencia as suas atitudes inclusivas”** obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte.

Tabela 3 – Correlação de Spearman entre a idade e os itens da escala de atitudes inclusivas

		Idade
1) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular	R	-0,043
	P	0,638
2) Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “ normais”, mas em turmas especiais separadas	R	0,052
	P	0,569
3) Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial	R	0,263**
	P	0,003
4) As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças	R	-0,155
	P	0,088
5) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos	R	-0,191*
	P	0,035
6) A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios do que problemas	R	-0,100
	P	0,271
7) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais”	r	0,068
	p	0,456
8) A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças	r	-0,030
	p	0,746
9) Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor	r	-0,038
	p	0,681
10) A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular prejudica a aprendizagem dos colegas	r	0,175
	p	0,054
11) A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular estimula o	r	-0,133

As atitudes e percepções de pais e filhos perante a inclusão, nas escolas de Angra do Heroísmo

desenvolvimento de todos os alunos	p	0,143
12) A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno com NEE, pois os alunos ditos "normais" são um estímulo e modelo	r	-0,048
	p	0,603
13) Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento.	r	0,087
	p	0,342
14) As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos	r	-0,021
	p	0,817
15) Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas	r	-0,098
	p	0,285
16) As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida	r	-0,142
	p	0,119
17) Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos	r	0,181*
	p	0,047
18) Os alunos ditos "normais" consideram benéfico para a sua aprendizagem e desenvolvimento a interação com os colegas com NEE's	r	0,011
	p	0,900
19) Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE	r	0,063
	p	0,494
20) Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE	r	-0,027
	p	0,765
21) Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	r	-0,053
	p	0,562
22) Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	r	-0,013
	p	0,885

* $p < 0,05$

Na Tabela 3 foi apresentada a correlação de Spearman entre a idade e os itens da escala de atitudes inclusivas. Observou-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre a idade dos pais inquiridos e os itens **3**) "Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial" ($r=0.263$), **5**) "A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos" ($r=-0,191$) e **17**) "Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos" ($r=0,181$). Quanto mais elevada a idade dos pais, maior foi o nível de concordância com a ideia de que os alunos com NEE deviam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para educação especial e com a aceitabilidade dos alunos com NEE pelos demais alunos e quanto mais elevada a idade, menor foi o nível de concordância com as vantagens para todos os alunos da presença de crianças com NEE. Estes resultados corroboraram esta hipótese.

As mesmas conclusões foram verificadas em Ferreira (2011) na sua investigação com pais de filhos com NEE, constatou que quanto mais jovens eram os pais /encarregados de educação, mais positivas eram as suas atitudes face à escola inclusiva. No entanto, algumas investigações demonstraram, contrariamente aos resultados

obtidos na nossa investigação, que a idade dos pais não influenciava as suas atitudes perante a inclusão (Tafa & Manolitsis; 2003; Kalyva et al.,2007).

Para a **Hipótese 2 – “O género dos pais influencia as suas atitudes inclusivas”** obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte.

Tabela 4 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo o género

	Sexo				P
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
1) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular	4,4	1,0	4,0	1,2	0,158
2) Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “normais”, mas em turmas especiais separadas	3,3	1,5	3,2	1,5	0,820
3) Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial	2,0	1,1	2,6	1,4	0,101
4) As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças	4,7	0,6	4,5	0,8	0,281
5) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos	4,0	1,1	3,3	1,0	0,030*
6) A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios do que problemas	3,5	1,2	3,0	1,1	0,117
7) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais”	1,9	1,2	2,5	1,0	0,037*
8) A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças	4,4	1,0	4,1	1,0	0,129
9) Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor	2,2	1,3	2,5	1,2	0,367
10) A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular prejudica a aprendizagem dos colegas	2,0	1,2	2,5	1,2	0,097
11) A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular estimula o desenvolvimento de todos os alunos	3,8	1,2	3,5	0,9	0,199
12) A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno com NEE, pois os alunos ditos “normais” são um estímulo e modelo	4,2	1,0	3,9	0,7	0,127
13) Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento.	2,4	1,4	3,1	1,1	0,088
14) As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos	4,3	1,0	3,7	1,2	0,078
15) Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas	4,4	0,9	4,1	0,9	0,312
16) As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida	4,5	0,9	4,3	1,1	0,479
17) Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos	3,8	1,0	4,0	0,8	0,796
18) Os alunos ditos “normais” consideram benéfica para a sua aprendizagem e desenvolvimento a interação com os colegas com NEE	3,5	1,1	3,5	1,0	0,886
19) Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE	4,4	0,9	4,5	0,7	0,698
20) Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE	4,2	1,1	4,5	0,9	0,438
21) Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	3,6	1,3	3,7	1,2	0,796

22) Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	3,8	1,3	3,6	1,1	0,545
--	-----	-----	-----	-----	-------

* p < 0,05

Na Tabela 4 visualizaram-se os resultados referentes à comparação entre os pais do sexo masculino e do sexo feminino face aos itens alusivos às atitudes inclusivas. Constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os pais e as mães, nos níveis médios de concordância dos itens **5)** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos” (Feminino: $4,0 \pm 1,1$; Masculino: $3,3 \pm 1,0$) e **7)** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais” (Feminino: $1,9 \pm 1,2$; Masculino: $2,5 \pm 1,0$). Os pais inquiridos do sexo feminino apresentaram níveis médios de concordância mais elevados do que os do sexo masculino sobre as vantagens para todos da existência de alunos com NEE na turma, enquanto os pais do sexo masculino concordaram, significativamente mais, com a ideia de que existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não era benéfica para qualquer aluno. Com base nestes resultados foi validada a hipótese.

Estas conclusões foram confirmadas em parte pelo estudo de Kalyva et al. (2007) que apuraram a existência de diferenças nas atitudes inclusivas de acordo com o género, mas na investigação referida foram os pais do sexo masculino que apresentaram atitudes mais inclusivas do que as mães. No entanto, as mães mostraram mais intenção em participar em atividades de interação com os seus filhos e os pares com NEE. Opostamente, no estudo de Barbosa et al. (2007), os resultados obtidos revelaram que os pais tinham atitudes favoráveis à inclusão, independentemente do sexo.

Na tabela 5 foram apresentados os resultados relativos à **Hipótese 3 – “As habilitações académicas dos pais influenciam as suas atitudes face à inclusão”**.

Tabela 5 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo as habilitações

	Habilitações académicas										P
	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		Secundário ou Curso Técnico-Profissional		Superior		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
1) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular	4,3	1,3	4,2	1,3	4,4	0,9	4,7	0,5	4,5	0,9	0,734
2) Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “normais”, mas em turmas especiais separadas	3,9	1,5	3,1	1,5	3,5	1,5	3,7	1,3	2,5	1,5	0,033*

As atitudes e percepções de pais e filhos perante a inclusão, nas escolas de Angra do Heroísmo

3) Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial	2,3	1,1	2,3	1,4	1,9	1,1	1,6	0,5	2,0	1,1	0,302
4) As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças	4,8	0,4	4,7	0,6	4,7	0,7	4,9	0,4	4,5	0,8	0,322
5) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajoso para todos os alunos	3,8	1,2	4,0	1,2	3,9	1,2	3,7	1,2	3,9	1,0	0,894
6) A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios que problemas	3,3	1,1	3,4	1,4	3,5	1,3	3,8	0,9	3,5	1,1	0,854
7) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular, não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos "normais"	1,8	1,1	2,1	1,3	2,0	1,2	1,7	0,9	2,0	1,1	0,783
8) A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças	4,5	0,8	4,4	1,2	4,2	1,2	4,6	1,1	4,5	0,8	0,595
9) Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor	2,0	1,2	2,4	1,4	2,0	1,3	2,8	1,3	2,1	1,1	0,271
10) A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular prejudica a aprendizagem dos colegas	1,6	0,9	2,1	1,5	2,0	1,1	2,4	1,3	1,9	0,8	0,460
11) A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular, estimula o desenvolvimento de todos os alunos	4,1	1,1	3,6	1,4	3,7	1,3	3,7	0,9	3,8	0,9	0,638
12) A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno com NEE, pois os alunos ditos "normais" são um estímulo e modelo	4,2	1,0	4,1	1,1	4,2	1,0	4,1	0,9	4,1	0,8	0,841
13) Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento.	2,7	1,6	2,4	1,6	2,5	1,2	2,6	1,2	2,4	1,1	0,894
14) As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos	4,1	1,2	4,3	0,8	4,1	1,1	4,5	0,8	4,3	1,0	0,818
15) Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas	4,5	0,5	4,4	0,8	4,1	1,1	4,5	0,8	4,4	0,7	0,559
16) As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida	4,3	1,2	4,8	0,7	4,3	1,1	4,6	0,8	4,4	0,9	0,055
17) Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos	3,9	1,0	3,8	0,9	3,7	1,2	4,1	0,7	3,8	1,0	0,803
18) Os alunos ditos "normais" consideram benéfico para a sua aprendizagem e desenvolvimento a interação com os colegas com NEE's	3,6	1,1	3,4	1,1	3,5	1,2	3,6	1,2	3,5	1,1	0,948
19) Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE	4,6	0,5	4,6	0,7	4,1	1,2	4,4	0,8	4,5	0,6	0,766
20) Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE	4,2	1,4	4,4	0,9	4,2	1,1	3,8	1,4	4,4	0,7	0,844
21) Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	3,6	1,5	3,7	1,3	3,8	1,4	3,0	1,3	3,3	1,1	0,119
22) Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE	3,5	1,4	4,0	1,2	3,9	1,4	3,7	1,1	3,4	1,1	0,186

* p < 0,05

Na Tabela 5 foi possível visualizarem-se as estatísticas descritivas dos níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo as habilitações. Observaram-se diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre os pais inquiridos com diferentes níveis de escolaridade no item 2) “Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “ normais”, mas em turmas especiais separadas”. Os pais possuidores de habilitações académicas de nível superior ($2,5 \pm 1,5$) apresentaram níveis médios de concordância inferiores, enquanto os pais com o primeiro ciclo exibiram níveis médios de concordância superiores. Com base nestes resultados a hipótese foi corroborada.

Estes resultados foram de encontro às conclusões do estudo de revisão bibliográfica de Boer et al. (2010) que constatou que as variáveis estatuto sociocultural e habilitações académicas dos pais estavam relacionadas com as atitudes manifestadas perante a inclusão. Os pais com o estatuto sociocultural mais elevado e habilitações académicas de nível superior tendiam a demonstrar atitudes mais positivas perante a inclusão. No entanto, resultados obtidos contrariam as conclusões dos estudos de Barbosa et al. (2007), Kalyva et al. (2007) e Tafa e Manolitsis (2003), cujos resultados revelaram que os pais demonstravam atitudes favoráveis à inclusão, independentemente das suas habilitações académicas.

No que respeita à **Hipótese 4 – “Os pais com filhos com NEE têm atitudes mais inclusivas do que os pais com filhos sem NEE”** obtiveram-se os resultados patentes na tabela 6.

Tabela 6 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo a existência de filhos com NEE

	Tem filhos com Necessidades Educativas Especiais				P
	Não		Sim		
	Média	DP	Média	DP	
1) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular.	4,3	1,2	4,8	0,4	0,029*
2) Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “ normais”, mas em turmas especiais separadas.	3,4	1,4	2,9	1,7	0,239
3) Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial.	2,2	1,2	1,5	0,8	0,001*
4) As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças.	4,6	0,7	5,0	0,2	0,003*
5) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos.	3,7	1,1	4,5	0,8	0,000*

As atitudes e percepções de pais e filhos perante a inclusão, nas escolas de Angra do Heroísmo

6) A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios que problemas.	3,3	1,2	4,1	1,1	0,003*
7) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular, não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais”.	2,1	1,3	1,5	0,7	0,039*
8) A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças.	4,3	1,1	4,7	0,9	0,019*
9) Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor.	2,3	1,2	2,2	1,5	0,479
10) A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular, prejudica a aprendizagem dos colegas.	2,1	1,2	1,6	0,9	0,052
11) A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular, estimula o desenvolvimento de todos os alunos.	3,6	1,2	4,2	0,9	0,030*
12) A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno com NEE, pois os alunos ditos “normais” são um estímulo e modelo .	4,1	0,9	4,5	0,9	0,010*
13) Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento.	2,7	1,3	1,8	1,2	0,001*
14) As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos.	4,2	1,0	4,6	0,7	0,037*
15) Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas.	4,2	0,9	4,6	0,8	0,012*
16) As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida.	4,6	0,8	4,3	1,3	0,203
17) Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos .	3,8	1,0	3,8	1,1	0,810
18) Os alunos ditos “normais” consideram benéfico para a sua aprendizagem e desenvolvimento a interação com os colegas com NEE’s.	3,5	1,1	3,6	1,3	0,395
19) Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE.	4,4	0,9	4,6	0,7	0,082
20) Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE.	4,2	1,1	4,4	1,1	0,333
21) Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE.	3,5	1,3	3,9	1,2	0,205
22) Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE.	3,7	1,3	4,0	1,3	0,166

* $p < 0,05$

Relativamente aos níveis médios de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo a existência de filhos com NEE (Tabela 6), constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os pais com e sem filhos com NEE nos itens **1)** “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular”, **3)** “Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial”, **4)** “As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças”, **5)** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos”, **6)** “A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios do que problemas”, **7)** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais”, **8)** “A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças”, **11)** “A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular estimula o desenvolvimento de todos os alunos”, **12)** “A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno

com NEE, pois os alunos ditos "normais" são um estímulo e modelo”, **13)** Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento”, **14)** “As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilita a aprendizagem e desenvolvimento de ambos” e **15)** “Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas”. Os pais de filhos com NEE apresentaram níveis médios de concordância mais elevados no que respeita a que todos os alunos têm direito a educação na escola regular; as crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças; a existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos e proporciona mais benefícios do que problemas, estimula o desenvolvimento de todos os alunos, oferece possibilidades de interação na turma, contribui para o processo de aprendizagem do aluno com e sem NEE e incrementa a ajuda mútua na realização de aprendizagens e na execução de tarefas. Os pais de alunos sem NEE concordaram significativamente mais com a frequência de estabelecimentos de ensino específicos para educação especial para alunos com NEE pois esta não é benéfica para ambos os alunos considerando que os alunos com NEE enfrentam dificuldades na turma do ensino regular que prejudicam o seu desenvolvimento. Estes resultados validaram a hipótese.

Estes dados foram concordantes com alguns estudos que constataram que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes mais positivas perante a inclusão (Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Kalyva et al., 2007; Barbosa et al., 2007; Boer et al., 2010; Doménech & Moliner, 2014).

Os autores Boer et al. (2010) referiram como fator na formação de atitudes positivas em relação à inclusão serem pais de crianças com ou sem NEE, esclarecendo que os pais de crianças com NEE apresentaram atitudes mais pró-inclusivas. Esta revisão veio comprovar que o contacto com a realidade inclusiva tende a influenciar as atitudes dos pais e confirmar que a formação das atitudes depende em grande parte do contacto com um determinada realidade.

Para a **Hipótese 5 – “Os pais cujos filhos tem relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto escolar, têm percepções mais positivas do que os pais sem contacto”** verificaram-se os resultados constantes na seguinte tabela.

Tabela 7 – Níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo o filho ter relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto de escola

	O filho tem relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto de escola				p
	Não		Sim		
	Média	DP	Média	DP	
1) Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas especiais, têm direito a uma educação na escola regular.	4,1	1,3	4,6	0,6	0,061
2) Os alunos com NEE devem estar na mesma escola que os alunos ditos “normais”, mas em turmas especiais separadas.	3,3	1,5	3,1	1,6	0,583
3) Os alunos com NEE deveriam frequentar estabelecimentos de ensino específicos para Educação Especial.	2,2	1,3	1,8	0,8	0,331
4) As crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças.	4,7	0,6	4,6	0,7	0,744
5) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos.	3,7	1,2	4,2	1,0	0,008*
6) A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular ocasiona mais benefícios do que problemas.	3,3	1,3	3,8	1,2	0,047*
7) A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular, não é benéfico, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais”.	2,2	1,3	1,6	0,9	0,029*
8) A inclusão oferece possibilidades de interação na turma, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças.	4,2	1,2	4,7	0,7	0,103
9) Os colegas de alunos com NEE têm menos atenção do professor.	2,4	1,4	2,0	1,2	0,170
10) A presença do aluno com NEE na turma do ensino regular prejudica a aprendizagem dos colegas.	2,2	1,3	1,8	1,0	0,266
11) A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular, estimula o desenvolvimento de todos os alunos.	3,5	1,1	4,0	1,1	0,023*
12) A frequência de uma turma regular contribui para o processo de aprendizagem do aluno com NEE, pois os alunos ditos “normais” são um estímulo e modelo.	4,0	1,1	4,2	0,8	0,496
13) Na turma do ensino regular, os alunos com NEE enfrentam dificuldades que prejudicam o seu desenvolvimento.	2,6	1,3	2,2	1,3	0,153
14) As interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento de ambos.	4,1	1,1	4,4	0,8	0,102
15) Os alunos com NEE e sem NEE ajudam-se mutuamente na realização de aprendizagens e na execução de tarefas.	4,3	0,9	4,4	0,8	0,709
16) As limitações dos alunos com NEE não os impedem de serem bem-sucedidos na sua vida.	4,3	1,2	4,6	0,7	0,881
17) Os alunos com NEE são bem aceites pelos outros alunos.	3,8	1,0	3,8	1,0	0,831
18) Os alunos ditos “normais” consideram benéfico para a sua aprendizagem e desenvolvimento a interação com os colegas com NEE's.	3,3	1,1	3,7	1,2	0,057
19) Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE.	4,2	1,0	4,7	0,5	0,017*
20) Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE.	4,0	1,3	4,6	0,7	0,027*
21) Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE.	3,1	1,4	4,1	1,0	0,000*
22) Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE.	3,4	1,4	4,3	1,0	0,000*

* p < 0,05

Na Tabela 7 observaram-se os níveis de concordância com os itens alusivos às atitudes inclusivas segundo o filho ter relações de amizade/contacto com crianças com NEE, fora do contexto de escola. Observou-se a existência de diferenças com significância estatística ($p < 0,05$) entre os pais inquiridos com e sem filhos possuidores de relações de amizade/contacto com crianças com NEE fora do contexto escolar nos itens **5)** “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos os alunos”, **6)** “A inclusão de um aluno com NEE na turma do ensino regular

ocasiona mais benefícios do que problemas”, 7) “A existência de alunos com NEE na turma do ensino regular não é benéfica, nem para o aluno com NEE nem para os alunos ditos “normais””, 11) “A presença de um aluno com NEE na turma do ensino regular estimula o desenvolvimento de todos os alunos”, 19) “Os alunos sem NEE estabelecem relações de amizade com os colegas com NEE”, 20) “Os alunos sem NEE convivem fora das aulas (casa, parques, jardins, convívios, atividades extracurriculares) com crianças com NEE”, 21) “Os pais de alunos sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE” e 22) “Os pais de alunos com NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola com alunos com NEE e sem NEE”. Os pais que têm filhos com relações de amizade extraescolar com crianças com NEE expuseram níveis de concordância mais elevados com a existência de alunos com NEE na turma do ensino regular ser vantajosa para todos os alunos; ocasiona mais benefícios do que problemas; estimula o desenvolvimento de todos os alunos; promove o estabelecimento de relações de amizade e a convivência fora das aulas entre colegas com NEE e sem NEE, pois os pais de alunos com e sem NEE tomam iniciativa de proporcionar convívios fora da escola. Os pais cujos filhos não têm amigos com NEE apresentaram níveis médios mais elevados de concordância com a não existência de quaisquer benefícios para alunos com e sem NEE. Com base nestes resultados foi validada a hipótese.

As mesmas conclusões foram averiguadas por Morgado e Pinto (2012), no seu estudo com pais com e sem contacto com a inclusão. Os pais com contacto revelaram atitudes mais positivas, enumerando mais benefícios na inclusão. Igualmente, os autores Boer et al. (2010) constataram que os pais com experiência/contacto com a deficiência tendiam a demonstrar atitudes mais favoráveis face à inclusão, referenciando que o facto de os pais terem ou não contacto com a inclusão é fator determinante na formação de atitudes. Estes resultados foram identicamente confirmados pelos dados da pesquisa de Tafa e Manolitsis (2003) que demonstrou que os pais com contacto com crianças com NEE indicavam mais vantagens na inclusão, assim como tinham menos preocupações com a interação entre o seu filho com pares com NEE.

No que concerne à **Hipótese 6 – “Os pais consideram mais vantagens na inclusão para os alunos com NEE”** obtiveram-se os resultados expostos na tabela 8.

Tabela 8 – Número de vantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros

	Sem NEE		Com NEE		p
	N	%	N	%	
0	6	4,9%	14	11,5%	0,036
1	11	9,0%	17	13,9%	
2	74	60,7%	74	60,7%	
3	17	13,9%	11	9,0%	
4	14	11,5%	6	4,9%	
Média + DP	2,2 + 0,9		1,8 + 0,9		

A Tabela 8 apresentou o número de vantagens para os alunos sem e com NEE reportados pelos pais. Constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre o número de vantagens referidas para os alunos sem NEE e para os alunos com NEE, sendo em média referidas mais vantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE. Assim, esta hipótese não foi corroborada.

Com base nos resultados acima mencionados, parece-nos importante apontar a investigação de Tafa e Manolitsis (2003), em que os pais de crianças sem NEE indicaram mais vantagens do que desvantagens na escola inclusiva. Também, no estudo realizado por Kalyva et al. (2007) com pais de filhos sem NEE, os participantes enumeraram vantagens na inclusão, tanto para crianças com NEE como para as sem NEE.

A pesquisa de Boer et al. (2010) verificou que os pais apresentaram atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE nas turmas regulares, referindo que as atitudes dos pais estavam relacionadas com as vantagens que eles referiram e que resultavam da interação entre pares ao nível da aceitação social, aprendizagem e aquisição de competências sociais. No entanto, os resultados de Morgado e Pinto (2012), demonstraram alguma discordância em relação aos nossos resultados, visto que os participantes enumeraram mais vantagens na interação para os alunos com NEE do que para os sem NEE.

Para a **hipótese 7 – “Os pais consideram as desvantagens na inclusão identicamente para os alunos sem NEE e com NEE”** apuraram-se os dados patentes na tabela 9.

Tabela 9 – Número de desvantagens que os alunos com NEE e sem NEE poderão obter se interagirem uns com os outros

	Sem NEE		Com NEE		p
	N	%	N	%	
0	11	9,0%	7	5,7%	0,297
1	16	13,1%	38	31,1%	
2	50	41,0%	50	41,0%	
3	38	31,1%	16	13,1%	
4	7	5,7%	11	9,0%	
Média + DP	2,1 + 1,0		1,9 + 1,0		

Na Tabela 9 visualizou-se o número de desvantagens para os alunos sem e com NEE reportados pelos pais. Constatou-se a não existência de diferenças com significância estatística ($p \geq 0,05$) entre o número de desvantagens referidas para os alunos sem NEE e para os alunos com NEE, sendo validada a hipótese.

Contrariamente a estes resultados, temos o estudo de Morgado e Pinto (2012), no qual os pais apontaram mais desvantagens para os alunos sem NEE do que para os com NEE, como o comprometimento da qualidade do ensino e aprendizagem. No entanto os pais com contacto com a inclusão mencionaram menos desvantagens do que os sem contacto. No estudo de Doménech e Moliner (2014), os pais com filhos com NEE indicaram como desvantagens da inclusão para os alunos com NEE, o conflito e as agressões.

Após a apuração, os resultados dos dados quantitativos, tendo em conta os objetivos da parte qualitativa do estudo, passamos à apresentação dos dados recolhidos nos grupos focados.

No que se refere ao quarto objetivo do presente estudo – **“Identificar as perceções dos filhos perante a inclusão”** apresentaram-se seguidamente os resultados obtidos, sob a forma de nuvem de palavras.

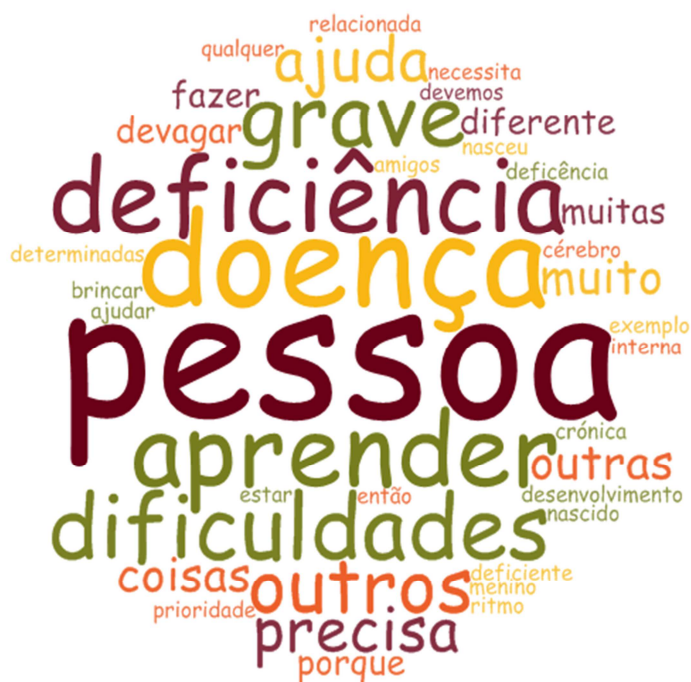


Figura 1 - Nuvem de termos constituída por palavras com cinco ou mais letras para a definição de deficiência

Relativamente à percepção do conceito de deficiência, a Figura 1 apresentou o nível de frequência das palavras, com cinco ou mais caracteres, alusivos à definição de criança deficiente. Os termos mais frequentemente citados foram: “pessoa” (n=13), “doença” (n=9), “aprender” (n=7), “deficiência” (n=7), “grave” (n=6), “dificuldades” (n=6), “outros” (n=5), “ajuda” (n=4) e “precisa” (n=4). As principais definições de criança deficiente discriminadas pelos alunos, “*menino que tem uma doença*” ou “*uma doença grave*”, que é “*diferente dos outros*” e com “*dificuldades em aprender*”.

As mesmas conclusões foram obtidas pelo autor Hodkinson (2007) e pelas investigadoras Diamond e Hestenes (1996), cujos resultados das pesquisas demonstraram que as crianças conotavam a deficiência como algo negativo, uma doença ou incapacidade para fazer algo ou aprender como os pares sem NEE. Parece-nos importante referir que alguns estudos apontaram para o facto de que as crianças mais velhas percecionavam melhor a deficiência (Tamm & Prellwitz, 2001; Alves, 2009), adquirindo o conceito de deficiência através do contacto efetivo com os seus pares com NEE. Sendo assim, os alunos com contacto direto e de qualidade com os pares com NEE percecionavam de forma mais positiva a deficiência (Diamond & Hestenes, 1994; Diamond, 2001; Tan, 2009; Almeida, 2012).

Em seguida observaram-se os resultados obtidos no que respeita a quem explicou o que era uma criança deficiente.

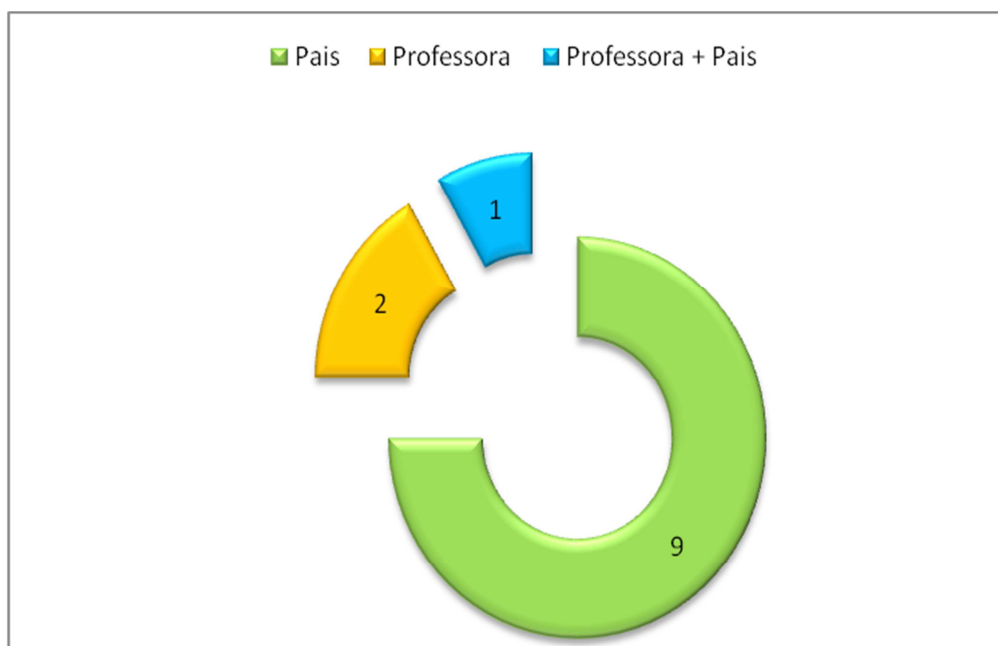


Gráfico 5 – Explicação dada sobre o que era uma criança deficiente

No gráfico 5 visualizou-se que as crianças referiram maioritariamente que foram os pais ($n=10$; 83,3%), em particular as mães ($n=4$; 33,3%) que lhes explicaram o que era uma criança deficiente.

Com base nos resultados aferidos por nós, é de referenciar que alguns estudos realizados ao longo dos anos demonstraram que a base da promoção e do desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão se encontra no conhecimento e compreensão do conceito de deficiência (Diamond & Hestenes, 1994; Laws & Kelly, 2000; Weiserbs & Gottlieb, 2000; Hodkinson, 2007; Tan, 2009). As atitudes perante as pessoas com deficiência são complexas e influenciadas por contextos socioculturais, como a família, o que ocasiona que as percepções, as relações estabelecidas e o desenvolvimento de atitudes sejam influenciadas por esses contextos (Tan, 2009).

Os pais são os primeiros agentes educativos da criança, sendo, desta forma, a família um dos principais contextos de desenvolvimento. É neste contexto que a criança vai aprender os comportamentos, as atitudes, os valores e os princípios vigentes no meio que a rodeia, incidindo nos pais a tarefa de incuti-los. Neste âmbito, é importante referir a pesquisa de Navas et al. (2004) que constataram que as atitudes dos pares sem NEE

perante os seus colegas com NEE resultavam das atitudes dos pais, ou seja, se os pais compreendiam a deficiência e eram a favor da inclusão, consequentemente os filhos manifestavam atitudes mais positivas para com os pares com NEE.

Posteriormente apresentaram-se os resultados alusivos ao conhecimento da existência de crianças diferentes na escola pelos participantes dos grupos focados e respetivos pais /encarregados de Educação.

Tabela 10 – Existência de crianças diferentes na escola (criança) e na turma (Encarregado de Educação)

		Encarregado de Educação			Total
		Não	Não sei	Sim	
Criança	Não	0,0%	0,0%	8,3%	8,3%
	Não sei	0,0%	8,3%	0,0%	8,3%
	Sim	8,3%	0,0%	75,0%	83,3%
Total		8,3%	8,3%	83,3%	100,0%

Na Tabela 10 constatou-se que 83,3% das respostas das crianças e dos pais/encarregados de educação eram condizentes, observando-se assim uma concordância entre as crianças e os pais/encarregados de educação.

No que concerne a esses dados, parece-nos importante mencionar que alguns estudos apontaram para o facto de que as crianças inseridas em contextos inclusivos manifestavam atitudes mais positivas para com os pares com NEE, tendo uma melhor compreensão acerca da deficiência (Diamond & Hestenes, 1994; Laws & Kelly, 2000; Weiserbs & Gottlieb, 2000; Diamond, 2001; Nikolarazi et al., 2005; Nowicki, 2006; Hodkinson, 2007; Morgado et al.,2008; Tan, 2009). Em relação aos pais, algumas investigações comprovaram que os que tinham contacto com a inclusão apresentavam percepções e atitudes mais favoráveis do que os não tinham esse contacto (Tafa & Manolitsis, 2003; Boer et al.,2010; Morgado & Pinto, 2012).

Em seguida apresentaram-se os dados obtidos sobre os motivos para as crianças com NEE serem diferentes, sob a forma de nuvem de palavras.

atitudes das crianças sem NEE para com os seus pares com NEE, sendo mais inclusivas as crianças que tinham um maior entendimento e conhecimento do conceito de deficiência.

Nesta parte do estudo, apresentamos os dados articulando os seguintes objetivos: **“Identificar as percepções dos filhos perante a inclusão”**; **“ Identificar as percepções que, segundo os filhos, os pais têm perante a inclusão”** e **“Compreender a relação existente entre as atitudes e percepções dos pais e filhos face à inclusão”**.

Seguidamente foram expostos os dados referentes à opinião das crianças sobre os alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e a percepção da opinião dos seus pais.

Tabela 11 – Opinião das crianças sobre os alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e percepção da opinião dos pais pelas crianças

		Encarregado de Educação			Total
		Não	Não sabe	Sim	
Criança	Não	16,7%	8,3%	0,0%	25,0%
	Sim	8,3%	0,0%	66,7%	75,0%
Total		25,0%	8,3%	66,7%	100,0%

Desta forma, visualizaram-se na Tabela 11 os resultados relativos à opinião das crianças sobre os alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular ou uma escola para crianças com deficiência e a percepção pelas crianças da opinião dos pais (concordância que as crianças com deficiência estejam na mesma escola ou sejam da mesma turma). Observou-se que 75,0% (n=10) das crianças concordaram que alunos com deficiência devem estar na escola regular. Contudo três referiram que deveriam ter uma professora somente para eles e 66,7% (n=7) perceberam que os seus pais concordam que as crianças com deficiência estejam na mesma escola ou sejam da mesma turma. Em termos de concordância, 83,3% dos alunos tinha uma opinião de acordo com a sua percepção da opinião dos pais.

Estas conclusões foram constatadas nas investigações de Laws e Kelly (2005), Alves (2009) e Barreto (2009) que concluíram que os alunos sem NEE eram a favor da inclusão. No entanto a aceitação não era consensual em todas as partes fundamentais para uma inclusão de sucesso, pois os colegas com NEE não faziam parte das suas

preferências para realização de trabalhos e brincadeiras. No estudo de Almeida (2012), os resultados indicaram que as crianças eram a favor da inclusão. No entanto manifestaram atitudes mais favoráveis à inclusão de uma criança com deficiência motora. Ainda os autores Weiserbs e Gottlieb (2000), Diamond (2001), Nikolarazi et al (2005), Morgado et al. (2008) e Tan (2009), aludiram para o facto de que as crianças integradas em ambientes inclusivos manifestavam percepções e atitudes mais favoráveis para com os seus pares com NEE.

Posteriormente observou-se os resultados alusivos à opinião dos pais/ encarregados de educação quanto aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e a percepção dessa opinião pelas crianças.

Tabela 12 – Opinião dos pais/ encarregados de educação e das crianças favorável aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular

		Encarregado de Educação		Total
		Não	Sim	
Criança	Não	0,0%	25,0%	25,0%
	Sim	8,3%	66,7%	75,0%
Total		8,3%	91,7%	100,0%

A Tabela 12 apresentou a opinião dos encarregados de educação favorável aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e a percepção dessa mesma opinião pelas crianças. Observou-se a existência de uma concordância moderada (66,7%) entre a opinião dos encarregados de educação e a das crianças, favorável aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular.

Os dados obtidos foram ao encontro aos resultados de alguns estudos que demonstraram que a maior parte dos pais manifestava atitudes favoráveis à inclusão (Duhaney & Salend, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003; Barbosa et al.,2007; Kalyva et al., 2007; Boer et al., 2010; Gliga & Popa, 2010; Doménech & Moliner, 2014). No que respeita à concordância entre pais e filhos, remete-nos para o estudo de Navas et al. (2004), no qual o autor averiguou que as atitudes das crianças sem NEE perante os seus pares com NEE, provinham das atitudes dos pais, ou seja, se os pais aceitavam a inclusão, os filhos revelavam atitudes mais positivas para com os colegas com NEE.

Em seguida foram expostos os dados referidos pelas crianças no que concerne ao facto de terem amigos com deficiência fora do ambiente escolar e a concordância existente com a opinião dos pais.

Tabela 13 – Existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar

		Encarregado de Educação		Total
		Não	Sim	
Criança	Não	41,7%	33,3%	75,0%
	Sim	8,3%	16,7%	25,0%
Total		50,0%	50,0%	100,0%

A Tabela 13 apresentou os resultados alusivos à existência de concordância entre a criança e o encarregado de educação referente à existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar. Constatou-se que 58,4% das respostas das crianças e dos encarregados de educação foram concordantes, observando-se assim uma concordância baixa entre as crianças e os encarregados de educação. Enquanto 50,0% dos pais referiram que os alunos tinham amigos com deficiência no contexto extraescolar, somente 25,0% das crianças mencionaram essa existência. Contudo, é importante salientar que sete das crianças responderam que eram amigas de uma criança diferente, pertencente à sua turma.

No que se reporta aos filhos, os resultados corroboraram os dados obtidos em alguns estudos que constataram que as crianças sem NEE apresentaram atitudes contraditórias, negativas e reticentes face às crianças com NEE, pois não faziam parte do leque de preferências das colegas sem NEE no que se refere à participação em atividades e brincadeiras (Laws & Kelly, 2005; Alves, 2009; Barreto, 2009). No que respeita aos pais, os resultados do nosso estudo foram concordantes com os das investigações de Kalyva et al. (2007) e Tafa e Manolitsis (2003) que verificaram atitudes de aceitação por parte dos pais quanto aos seus filhos interagirem e brincarem com crianças com NEE dentro e fora de contexto escolar.

As crianças que referiram ter algum amigo diferente, todas elas gostavam de brincar com esse(s) amigo(s), porque, além de brincarem, gostavam de o(s) ajudar (“gosto muito de ajudar”, “ajudamo-los”, “eles aprendem connosco”, “precisam de

ajuda para ler e para escrever e nós ajudamos”, “ensinamo-los a trabalhar e a brincar”) em particular na aprendizagem. Das crianças que referiram não ter qualquer amigo com deficiência, uma referiu que escolheria uma criança com deficiência para ser sua amiga, “porque não merecem ser maltratados e também gostaria de ajudá-los a melhorarem nas suas doenças”. Outra criança referiu “não sei”, uma outra que se ela fosse “com dificuldades escolhia, mas com deficiências, não” e a quarta respondeu que “escolher como amigo não escolheria”, apesar do “respeito quem tem pela deficiência e dificuldades”.

Continuamente apresentaram-se os dados obtidos acerca dos participantes terem brincado com crianças com NEE e o contexto no qual se sucedeu.

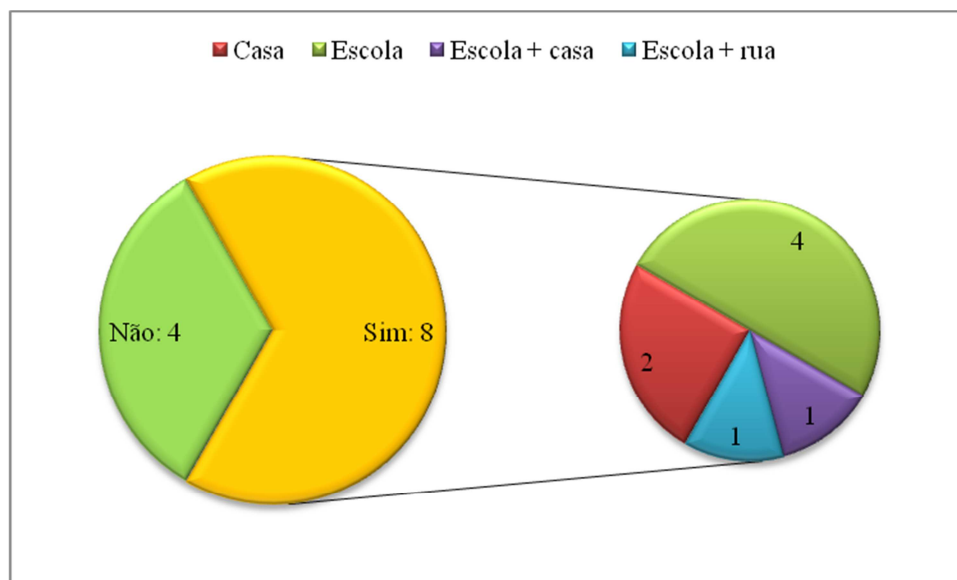


Gráfico 6 – Crianças que brincaram com crianças com deficiência e local onde ocorreu

Desta forma, constatou-se no gráfico 6 que 8 (75,0%) já tinham brincado com alguma criança com deficiência. Das crianças que já tinham brincado com crianças deficientes, 6 realizaram-no na escola, com uma destas crianças a referir que também o efetuou na rua e outra em casa, e as restantes duas brincaram com crianças com deficiência em casa.

Em relação aos dados acima referidos, estudos apontaram para o facto de que as crianças mais novas geralmente mencionam que poderiam ser amigas dos seus pares com NEE, mas, à medida que vão crescendo, as suas preocupações refletem-se sobre a competência para executar atividades em comparação com as outras crianças. As crianças tendem a desenvolver mais preconceitos com a idade (Goodman, 1989 *cit. in*

Spodek & Saracho, 2003). Os resultados apurados apontaram para aceitação social e existência de relações de amizade entre crianças com e sem NEE, porque são amigos e precisam de ajuda para aprenderem e brincarem. Estes dados foram ao encontro de outros estudos que verificaram o desenvolvimento de relações de amizade de cariz protetor entre pares sem e com NEE (Salisbury & Palombar, 1998 *cit. in* Spodek & Saracho, 2003). É de referir que alguns autores parece terem encontrado ligação direta entre a experiência de contacto e a compreensão do conceito de deficiência e desenvolvimento, atitudes favoráveis à inclusão (Diamond & Hestenes, 1994; Nikolarazi et al, 2005; Hodkinson, 2007; Pettigrew & Tropp, 2008; Tan, 2009).

De acordo com Tan (2009) as atitudes face às pessoas com deficiência são determinadas por fatores sociais e culturais do meio em que a criança está integrada. Desta forma, é de apontar que a maioria das crianças enunciou que interagem com crianças com NEE na escola, parecendo, este espaço, ser um dos principais contextos educativos onde ocorrem mais interações entre pares sem e com NEE, influenciando o desenvolvimento das atitudes inclusivas nos alunos sem NEE. Este contexto educacional proporciona vantagens para todos os alunos ao nível académico, pessoal e social, pois oferece oportunidades de contacto e convivência com a deficiência.

Em seguida observaram-se os resultados alusivos à concordância da percepção pelas crianças dos pais gostarem que sejam amigos ou que brinquem com crianças com deficiência e a opinião dos pais alusiva às interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de ambos.

Tabela 14 – Percepção pela criança dos pais gostarem que sejam amigos ou que brinquem com crianças com deficiência e a opinião dos pais alusiva às interações entre alunos com NEE e sem NEE possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento de ambos

		Encarregado de Educação		Total
		Não	Sim	
Criança	Não	0,0%	8,3%	8,3%
	Sim	8,3%	83,3%	91,7%
Total		8,3%	91,7%	100,0%

A Tabela 14 constatou que 83,3% das respostas foram concordantes, isto é, as crianças referiram que os pais gostam que elas brinquem ou tenham amigas com crianças com NEE e os pais referem que as interações são positivas.

No que respeita à concordância da existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar por parte das crianças e dos encarregados de educação perceberem a aceitação dos alunos com NEE pelas outras crianças, obtiveram-se os resultados constantes da tabela seguinte.

Tabela 15 – Existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar (crianças) e a percepção de aceitabilidade dos alunos com NEE pelas outras crianças (encarregados de educação)

		Encarregado de Educação		Total
		Não	Sim	
Criança	Não	8,3%	25,0%	33,3%
	Sim	0,0%	66,7%	66,7%
Total		8,3%	91,7%	100,0%

Na tabela 15 constatou-se existir uma concordância moderada (75,0%) de respostas entre as crianças e os encarregados de educação.

Os resultados obtidos (tabelas 14 e 15) foram congruentes com os dados obtidos nos estudos de Tafa e Manolitsis (2003) e Kalyva et al. (2007), nos quais os pais manifestaram aprovação e aceitação quanto ao seu filho interagir e brincar com crianças com NEE na escola e em contexto extraescolar. Também a investigação de Boer et al. (2010) apontou para o facto de que os pais consideravam que as interações entre crianças com e sem NEE eram benéficas no que reporta ao desenvolvimento da aceitação social e aprendizagem. No entanto, contraditoriamente aos dados da presente investigação, os estudos pareceram evidenciar que as crianças com NEE são as menos aceites pelos colegas sem NEE, desenvolvendo poucas relações de amizade (Laws & Kelly, 2005; Alves, 2009; Barreto, 2009).

No que refere ao facto das crianças terem conhecimento de que os pais têm amigos com filhos com deficiência, obtiveram-se os resultados patentes no gráfico seguinte.



Gráfico 7 - Conhecimento dos pais terem amigos com filhos com deficiência

No Gráfico 7, observou-se que dez crianças (83,3%) referiram saber que os pais tinham amigos cujos filhos possuíam algum tipo de deficiência.

No que respeita aos pais, os resultados de alguns estudos demonstraram a importância do contacto com a deficiência para a sua compreensão, evidenciando que os pais com contacto com crianças com NEE tinham atitudes mais positivas face à inclusão, considerando benéfica a interação entre os filhos e crianças com NEE (Tafa & Manolitsis, 2003; Kalya et al., 2007; Boer et al., 2010; Morgado & Pinto, 2012). No que concerne aos pares, os estudos evidenciaram, igualmente, a influência do contacto e convívio com a deficiência, para a compreensão dos pares com NEE e desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à inclusão (Weiserbs & Gottlieb, 2000; Diamond, 2001; Nikolarazi, et al, 2005; Morgado et al., 2008; Nowicki, 2006; Hodkinson, 2007).

5.2 - Conclusões

O tema em estudo as atitudes e percepções face à inclusão não é recente, muitos autores ao longo dos anos, têm-se dedicado ao estudo desta temática, pelo facto de ser um constructo fundamental na estruturação de sistemas educacionais inclusivos. As atitudes de pais e filhos e a forma como percecionam a deficiência, parece influenciar de forma positiva ou negativa a inclusão efetiva das crianças com NEE na escola regular.

Após uma vasta análise da literatura sobre a temática em estudo, e partindo da experiência do investigador na área, enquanto docente de educação especial em funções, considerou-se que este estudo empírico seria a melhor forma de compreender a realidade inclusiva, com intuito de intervir de forma eficaz.

Assim, no que se refere às questões de investigação: i) Quais as atitudes e percepções dos pais face à inclusão? e ii) Na opinião dos pais quais as vantagens e desvantagens da interação de pares entre crianças com e sem NEE?, concluiu-se através dos dados obtidos com o questionário que, a idade dos pais se encontra associada a algumas das suas atitudes inclusivas. Os pais mais velhos mostraram preferir a frequência de estabelecimentos de ensino específicos para educação especial pelos alunos com NEE. Os pais mais novos encontraram vantagens para todos os alunos com a existência de alunos com NEE no ensino regular. Sendo assim, determinou-se que a idade influencia positivamente ou negativamente as atitudes perante a inclusão.

Verificou-se também que os pais inquiridos do sexo feminino concordaram significativamente mais do que os do sexo masculino com as vantagens para todos os alunos com a existência de alunos com NEE na turma do ensino regular, enquanto os pais do sexo masculino consideraram não ser benéfica a existência de alunos com NEE na turma do ensino regular, para qualquer aluno.

No que respeita às habilitações académicas, os pais com o 1º Ciclo foram os que mais concordaram com a frequência de alunos com NEE na mesma escola que os alunos ditos “normais”, embora em turmas especiais separadas, enquanto os pais possuidores de um nível de escolaridade superior foram os que menos concordaram com este item.

Relativamente aos pais com filhos com NEE, estes concordaram significativamente que todos os alunos têm direito a educação na escola regular, que as crianças com NEE devem ser tratadas como as outras crianças, que a existência de alunos com NEE na turma do ensino regular é vantajosa para todos, que proporciona mais benefícios do que problemas, pois estimula o desenvolvimento de todos os alunos e incrementa a ajuda mútua na realização de aprendizagens e na execução de tarefas. Quanto aos pais de alunos sem NEE são significativamente mais favoráveis à frequência de estabelecimentos de ensino específicos para educação especial para alunos com NEE, considerando que a inclusão não é benéfica para alunos com e sem NEE.

No que se refere aos pais que têm filhos com relações de amizade extraescolar com crianças com NEE, revelaram concordância elevada com a existência de alunos com NEE nas turmas do ensino regular considerando ser vantajoso para todos, pois estimula o desenvolvimento de todos simultaneamente. Os pais cujos filhos não têm como amigos crianças com NEE apresentaram concordância mais elevada com a não existência de quaisquer benefícios na frequência do ensino regular de crianças com NEE, para alunos com e sem NEE. Poderemos inferir da importância do contacto com a deficiência para a sua melhor compreensão, uma vez que o contacto com estas crianças minimiza a ansiedade e o medo da diferença, sendo determinante para o desenvolvimento de atitudes pró-inclusivas.

No que concerne às vantagens e desvantagens da inclusão, conclui-se que os pais apontaram mais vantagens para os alunos sem NEE do que para os alunos com NEE. Não se observaram diferenças entre o número de desvantagens referidas para os alunos sem NEE e para os alunos com NEE.

Podemos afirmar que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na relação das variáveis idade, sexo, habilitações académicas, ter filhos com NEE e ter contacto com a deficiência perante a inclusão de alunos com NEE na escola regular com as atitudes e percepções dos pais face à inclusão.

Em relação às questões de investigação: iii) Quais as percepções dos filhos perante a inclusão? e iv) Quais as percepções que segundo os filhos, os pais têm face à inclusão?, concluiu-se através dos resultados dos grupos focados, que segundo os participantes, os principais motivos para as crianças com NEE serem diferentes

reportaram-se para dificuldades que elas têm, em particular as dificuldades de aprendizagem, ou ao facto de terem uma deficiência ou uma doença.

Constatou-se ainda que foram os pais que maioritariamente explicaram às crianças o que era uma criança deficiente. Este ponto reporta-nos, para o que já foi acima mencionado: as atitudes face às pessoas com deficiência são complexas e determinadas por contextos socioculturais como a família.

A maioria das crianças concordou com a ideia de que alunos com deficiência devem estar na escola regular e percebeu que os seus pais concordam que as crianças com deficiência estejam na mesma escola ou sejam da mesma turma. Constatou-se uma elevada concordância entre a opinião dos filhos e a opinião dos pais de que as crianças com deficiência estejam na mesma escola ou sejam da mesma turma e uma concordância moderada entre a opinião dos encarregados de educação favorável aos alunos com deficiência deverem frequentar a escola regular e a percepção dessa mesma opinião pelas crianças.

A maior parte dos participantes referiu que tinha um amigo com NEE pertencente à sua turma e um quarto dos alunos citou a existência de amigos com deficiência fora do contexto extraescolar. A concordância entre as respostas das crianças e as dos encarregados de educação foi baixa. As crianças que referiram ter algum amigo diferente gostam de brincar com esse(s) amigo(s), gostando também de o(s) ajudar, em particular na aprendizagem. Neste ponto, verificou-se uma elevada concordância entre a opinião das crianças no que se refere aos pais gostarem que elas brinquem ou tenham amizades com crianças com NEE e a opinião dos pais sobre as interações serem positivas. Porém, a concordância foi moderada quanto à existência de amigos com deficiência no contexto extraescolar por parte das crianças e aos encarregados de educação perceberem a aceitação dos alunos com NEE pelas outras crianças. É importante realçar que a maior parte das crianças interagiu com crianças com NEE em contexto escolar, o que nos remete para o facto de que a escola parece ser o espaço promotor de interações entre pares com e sem NEE, influenciando na compreensão da deficiência e no desenvolvimento de atitudes inclusivas.

A maioria das crianças sabia que os pais tinham amigos cujos filhos eram portadores de algum tipo de deficiência.

Os dados resultantes dos grupos focados e dos questionários dos respetivos pais/encarregados de educação sugerem, a existência de alguma relação entre percepções e atitudes de pais e filhos perante inclusão e a deficiência.

No panorama atual, a inclusão constitui um dos grandes desafios do nosso sistema educativo deste modo, na construção e na estruturação de uma escola de todos e para todos, é fundamental a participação e o envolvimento de toda a comunidade educativa. É importante referir que só irão ocorrer mudanças significativas ao nível da estruturação das políticas e da cultura de cada comunidade quando se proporcionarem mais oportunidades de desenvolver práticas educativas inclusivas e as interações entre alunos com e sem NEE forem mais frequentes, o que irá promover ganhos benéficos para todos os alunos inseridos num ambiente inclusivo. Deste modo, as interações entre as crianças com NEE e a comunidade educativa (alunos, professores, pais, pares) devem ser efetivas e de qualidade, com intuito de desenvolver atitudes mais positivas que auxiliem as mudanças estruturais necessárias ao nível sociocultural.

Neste contexto, é perceptível que é fundamental a realização de mais estudos nessa área que nos proporcione a base teórica para atuar ao nível da formação de atitudes, pois o início da mudança baseia-se nelas. Esta mudança proporciona o contacto e interação entre pares com e sem NEE, o que vai permitir a sua compreensão e a aceitação desta realidade, no sentido de ser concretizada a verdadeira inclusão.

Os resultados desta investigação sugerem que as atitudes de pais e pares se relacionaram com o conhecimento acerca da deficiência, e principalmente com o contacto real com a mesma. A escola deverá, também, para além de proporcionar interações de qualidade entre pares com e sem NEE, facultar formações para as famílias dos alunos com e sem NEE, com o objetivo de informar os pais acerca desta realidade, inculcando-lhes os conhecimentos necessários para a compreensão da deficiência, para que estes agentes educativos entendam o significado de inclusão, participando ativamente na construção de uma escola inclusiva.

Conclui-se na esperança de termos contribuído, para a construção de escolas mais inclusivas e desenvolvimento de práticas eficazes na educação de alunos com NEE, porque se acredita que o caminho de sucesso está na estruturação efetiva de uma escola que seja um lugar acolhedor e seguro para todos e de todos.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. *In: IIE (Ed.) Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-37.
- Ainscow, M. e César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp.231- 238.
- Ainscow, M. e Ferreira, W.(2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. *In: Rodrigues, D. (Ed.) Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 103-116.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e as práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Allport, G. (1935). Attitudes. *In: Murchison, C. (Ed.) Handbook of Social Psychology*. Worcester Mass, Clark University Press.
- Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. *In: Lindzey, G. e Aronson, E. (Ed.) Handbook of Social Psychology*. Reading EUA, Addison-Welesley, pp. 1-80.
- Almeida, S. (2012). *As atitudes dos professores do 1º ciclo, percepções e atitudes dos alunos sem NEE face à inclusão dos alunos com NEE, no Concelho da Ribeira Grande*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Alves, J. (2009). *Percepções das crianças face à inclusão de jovens com deficiência auditiva*. Dissertação de Mestrado não publicada. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Arias, B., Verdugo, M. e Rubio, V. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Asch, S. (1946). Forming impressions of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, pp. 258-290.

- Baliza, E. (2002). *Percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino dos professores na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Barbosa, A., Rosini, D. e Pereira, A. (2007) Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), pp. 447-458.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- Boer, A., Pijl S. e Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 165-181.
- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrónica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (1), pp. 68-80.
- Brofenbrenner, U. (2004). *Making Human Beings Human- Bioecological Perspectives on Human Development*. Cornell University, SAGE Publications, Inc.
- Caetano, A. (2006). Formação de impressões. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 89-123.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento. Badajoz, Universidad de Extremadura.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. (2010). O sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a inclusão quer dizer exclusão. In: Correia, L. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no sei perfeito juízo*. Porto, Porto Editora, pp. 11-39.

- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. e Martins, P. (2000). Uma Escola Para Todos: Atitudes dos professores Perante a Inclusão. *Revista Inclusão*, 1, pp.15-29.
- Costa, M. (2004). A Família com Filhos com Necessidades Educativas Especiais. *Escola Superior de Enfermagem de Viseu*, pp. 74-100.
- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotion understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), pp.104-13.
- Diamond, K. e Hestenes, L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5 (4), pp.301-309.
- Diamond, K., e Hestenes, L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, pp. 458-475.
- Doménech, A. e Moliner, O. (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 3286-3291.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a três: reflexões sobre triangulação metodológica, pp. 1-24. Disponível em http://cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf [Consultado em Fevereiro de 2014].
- Duhaney, L. e Salend, S. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Eagly, A. e Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In: Gilbert, T., Fiske, T. e Lindzey, G. *The Handbook of Social Psychology*. New York, McGrawHill, pp. 269-322.

- Falcão, F. (2005). *Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais na Educação Infantil: Uma visão dos Professores*. Monografia de Pós-Graduação. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/seculoxxi.php>. [Consultado em Abril, 2014]
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Viseu, Escola Superior de Educação, pp.1-11.
- Ferreira, D. (2011). *A inclusão de crianças com NEE no ensino regular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Ferreira, M. (1994). *Atitudes e representações face à pessoa deficiente em diferentes grupos profissionais*. Monografia de licenciatura não publicada. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial- Uma história de Separação*. Porto, Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. et alli. (2013). Atribuição causal e inferência no mundo social. In: Vala J., e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp 99- 156.
- Fiamenghi, G. e Messa, A. (2006). *Pais, Filhos e deficiência. Estudos sobre as relações familiares*. São Paulo, Universidade Presbiterana Mackenzie.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures, Lusociência.
- Freire, S. (2008) Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 1, pp. 5 -20.
- Frias, S. (2013). *Perspetivas dos Encarregados de Educação de alunos com NEE, sobre a inclusão e a Escola no percurso escolar dos seus educandos*. Dissertação de Mestrado. Porto, Universidade Fernando Pessoa.
- Frisado, M. (2009). *Colaboração entre pais de alunos com NEE e os professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada, Universidade dos Açores.

- Gaitas, S. e Morgado, J. (2010). Educação, Diferença e Psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (28), pp. 359-375.
- Galego, C., e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o grupo focado como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173–184.
- Geoffrion, P. (2003). O grupo de discussão. In: *Investigação Social - Da problemática à colheita de dados*. Loures, Lusociência, pp. 318-343.
- Glat, R. (2004). Uma família presente e participativa: o pape da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, pp. 1 – 7. Disponível em http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf> [Consultado em Maio de 2014].
- Gleitman, H. (2003). Cognição Social e Emoção. In: Gleitman, H. Fridlund, A. e Reisberg, D. (Ed.). *Psicologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 601-66.
- Gliga, F. e Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp.4468-4474.
- Gomes, A. (2006). *A importância da resiliência na (re) construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação*. Saber (e) Educar, 11, pp.49-71.
- Gottlieb, J., Corman, L., e Curci, R. (1986). Attitudes toward mentally retarded children. In: Jones, R. (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston VA, Council for Exceptional Children, pp.118-143.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive Education and the cultural representation of disability and Disabled people within the English Education System: a critical examination of the mediating influence of primary school textbooks, 1, *IARTEM e-Journal*, p.1-21. Disponível em < <http://www.iartem.no>>. [Acedido em 20/06/2014].

- Jesus, S. e Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto, Asa Editores.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1986). Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: a theoretical model and research evidence. In: Jones, R. (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: theory and practice*. Reston VA, Council for Exceptional Children, pp. 118-142.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., e Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), pp. 295-305.
- Kostelnik, J. et alli. (2002). *Guiding Children's Social Development: theory to Practice*. NY, Delmar.
- Laws, G. e Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability. Development Education*, 52 (2), pp. 79- 99.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Atitude dos e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.
- Lima, M. e Correia, I. (2013). Atitudes: Medida, Estrutura e Funções. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 201-242.
- Maras, P. e Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 337-351.

- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In Coll, C., Marchesi, A. e Palacios, J. (Ed.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre, Artmed, pp. 17-20.
- McGuire, W. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In: Lindzey, G. e Aronson, E. (Ed.), *Handbook of social psychology*. Reading EUA, Addison-Wesley, pp. 136-314.
- Mendes, E., Nunes, L. e Ferreira, J. (2002). Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educativas especiais. *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (2), pp. 121-134.
- Monteiro, I. (2008). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Minho, Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2010). Os Desafios de uma Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In: Correia, L. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser que Uma sobrevive sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora, pp. 73-88.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas atuais: Contributo para a reflexão. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 104-117.
- Morgado, J. e Pinto, N. (2012). Atitudes dos pais e professores perante a inclusão. *Atas do 12º colóquio de Psicologia e Educação*, pp. 471- 491.
- Morgado, J. Silva, J. e Pereira, R. (2008). Atitudes dos 5^a e 6^o anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com trissomia 21. *Revista Europeia de Inserção Social*, 2, pp. 45-63.
- Navas, M. *et alli*. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alunado ante la integración escolar. *Revista de Psicologia Social*, 19 (2), pp. 159-171.

- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Nikolarazi, M. *et alli* (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), pp. 101–119.
- Nobre, M., Montilha, R. e Temporini, E. (2008). Mães de crianças com deficiência visual: percepções, conduta e contribuição do atendimento em grupo. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 18 (1), pp. 46 – 52.
- Nowicki, A. (2006), A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, pp. 335-348.
- Papalia, D., Olds S. e Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Pereira, A. (2003). *SPSS – guia prático de utilização*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Pettigrew, T e Tropp, L. (2006) A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp.751-783.
- Quivy, R. e Campenhout, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., e Griffin, K. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with ou whithout Disabilities: Parents Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), pp. 266-286.
- Rodrigues, A. (1972). *Psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes Editora.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da Educação inclusiva – Reflexões sobre uma Agenda Possível. *Revista Inclusão*, 1, pp.7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Lisboa, Instituto Piaget.

- Santos, J., e César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In: CIEP (Ed.). *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*. Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender a fazer’ ao ‘ aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona da Educação*, 19, pp. 135-156.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp.63-83.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, pp, 35-50.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.135-153.
- Simões, A. (2000). Promover uma Educação Inclusiva. *Revista O Professor*, 70 (3), pp. 17-19.
- Skrtic, T., Sailor, W. e Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*. 7, p. 142-157.
- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In: Spodek, B. e Saracho, O. (Ed.). *Studying teachers in early childhood settings*. Greenwich, Information Age Publishing, pp.1-29.
- Tafa, E. e Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special needs education*, 18 (2), pp. 155-171.
- Tamm, M. e Prellwitz, M. (2001). “If i had a friend in a weelchair: children´s thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27 (3), pp. 223-40.
- Tan, G. (2009). *The attitudes of students towards people with disabilities in integrated environments in Singapore*. Dissertation for the Degree of Doctor. Singapore, University of Wollongong.

- Terry, D. e O’Leary, J. (1995). The theory of planned behaviour: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, pp.199-220.
- Thomas, G., Walker, D. e Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London, Routledge.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, Wiley.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, J. e Castro, P. (2013). Pensamento Social e Representações Sociais. In: Vala, J. e Monteiro, M. (Ed.). *Psicologia Social*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp 569-602.
- Vieira, G. (2012). Grupos Focais. *Move: Avaliação e estratégia de desenvolvimento social*, 2, pp. 1-14.
- Vignes, C. *et alli*. (2008). Measuring children’s attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine e Child Neurology*, 50, pp.182-189.
- Voivodic, M. (2011). *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis, Vozes.
- Vygotsky, L. (1989). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Cole, M. et. al. (Ed.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.
- Weiserbs, B. e Gottlieb, J. (2000). The effect of perceived duration of physical disability on attitudes of school children toward friendship and helping. *Journal of Psychology*, 134 (3), pp. 343-345.
- Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.