



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

OS LAÇOS DA INCLUSÃO

**ATITUDES DOS PAIS E DOS ALUNOS FACE À
INCLUSÃO DE PARES COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

Autora

Liliana Filipa Brás Santos

Orientador

Professor Doutor Armindo Rodrigues

Felgueiras

setembro, 2013



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

OS LAÇOS DA INCLUSÃO

**ATITUDES DOS PAIS E DOS ALUNOS FACE À
INCLUSÃO DE PARES COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Educativas para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Armindo Rodrigues.

Autora: Liliana Filipa Brás Santos

Orientador: Professor Doutor Armindo Rodrigues

Felgueiras

setembro, 2013

*À memória da Maria Eduarda de Carvalho,
modelo de superação, determinação, coragem e valentia,
que continua a inspirar os seus descendentes.*

Aos meus pais e à minha madrinha.

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

- Ao *Professor Doutor Armindo Rodrigues* pela orientação científica deste trabalho;
- À *Maria Manuela Andrade Melo*, técnica do ISCE, pelo diálogo, apoio e estímulo que manifestou ao longo deste desafio;
- À *Ana Sofia Pereira Santos* pelas valiosas observações e pela colaboração afincada no aperfeiçoamento deste trabalho;
- Ao *Mestre Pedro Mota Veiga* pela colaboração e pelo tratamento estatístico;
- Ao *Conselho Executivo da Escola Integrada de Rabo de Peixe e seus Diretores de Turma* pela imprescindível colaboração na distribuição e recolha dos questionários;
- Aos *alunos e pais* que prontamente aceitaram participar na realização dos questionários;
- À amiga *Natacha Iglesias de Miranda* pelo apoio e pela colaboração na língua inglesa;
- Ao *meu marido*, o meu profundo reconhecimento, pela paciência, pela força e pela compreensão incondicional indispensáveis à consecução deste trabalho;
- Às colegas *Cátia Ribeiro* e *Dulce Santos* pela amizade, pelo apoio e pela força que me transmitiram nos momentos de angústia, de inquietação e de ansiedade.

A todos a minha profunda gratidão!

RESUMO

A diversidade é um dos dilemas com que a Escola se tem confrontado no sentido de se organizar como uma escola de qualidade para todos. Por isso, o processo de inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular visa que estes se sintam pertencentes e aceites numa turma/escola. Nesse processo, as atitudes dos pares e dos pais parecem constituir um elemento chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso, que importa investigar.

Por este motivo esta dissertação tem como principal objetivo conhecer as atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de pares com NEE, numa Escola com 2º e 3º Ciclos, na freguesia de Rabo de Peixe (S. Miguel – Açores).

A metodologia utilizada baseou-se num estudo do tipo descritivo, tendo por instrumento de recolha de dados o questionário. A nossa amostra contou com 71 alunos pertencentes a turmas onde estão incluídos pares com NEE de carácter permanente e 65 pais inquiridos.

As conclusões apontam no sentido de que tanto a idade, como a frequência de conversas entre filhos e pais acerca de alunos com NEE favorecem as atitudes favoráveis. Os resultados apontam também para uma visão globalmente positiva das atitudes por parte dos pais e dos alunos em relação à inclusão de pares com NEE no ensino regular.

Palavras-chave: inclusão, interações, atitudes, alunos com Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

Diversity is one of the dilemmas that School has been facing while trying to organize itself as a quality school for all. Therefore, the process of inclusion of children and young people with special educational needs (SEN) into regular schooling intends to make them feel accepted and part of a class or school. In this process, the behaviour of their peers and parents seems to represent a key element for the foundation of a successful inclusive environment, which we must investigate.

Accordingly, this dissertation's main objective is to be aware of the parents and classmates' viewpoints towards the inclusion of peers with SEN in a secondary school in the civil parish of Rabo de Peixe (São Miguel – Azores).

The methodology used was a descriptive study and a questionnaire for data collecting. Our sample included 71 students from classes with permanent SEN peers and 65 parents.

The conclusions indicate that both the age and the frequent conversations between parents and children about students with SEN promote positive attitudes. The results also demonstrate a globally positive vision of the attitude of parents and students towards the inclusion of peers with SEN into the regular schooling.

Key-words: inclusion, interactions, attitudes, special educational needs students.

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro que este trabalho escrito foi realizado de acordo com o regulamento do Instituto Superior de Ciências Educativas. Todo o trabalho aqui apresentado é original, exceto onde indicado por referência bibliográfica no texto. Quaisquer visões expressas são as do autor e não representam de modo algum as visões do Instituto Superior de Ciências Educativas. Este trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Data: _____, _____ de _____ de 2013

Assinatura: _____

ÍNDICE

Introdução	23
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	29
Capítulo I: Perspetivas sobre a Inclusão	30
1. A Inclusão: origem do movimento/paradigma	30
2. Conceito de inclusão.....	33
3. Vantagens da inclusão.....	35
4. Dilemas na Inclusão.....	37
5. A Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores	42
Capítulo II: Interações Sociais e Inclusão	49
1. As interações sociais	49
1.1. O Papel nas interações	49
1.2. As interações inclusivas entre crianças/ jovens.....	55
2. As Atitudes	59
2.1. Conceito de atitude	60
2.2. Características das atitudes.....	63
2.3. Atitudes de alunos “ditos normais” face à inclusão de pares com NEE	64
2.4. Atitudes dos pais em relação à inclusão.....	66
Capítulo III: Processos Inclusivos: Modelos e Estratégias	69
1. A inclusão de alunos com NEE na sala de aula.....	69
1.1. Estratégias inclusivas.....	70
1.2. Programa(s) Inclusivo(s) em contexto de sala de aula.....	74

1.3. Alguns procedimentos que fomentam o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais	76
2. A inclusão de alunos com NEE na Escola	78
2.1. Estratégias a nível de escola	78
2.2. Modelo de Atendimento Inclusivo: MAD	82
2.3. Programas Inclusivos ao nível da escola	86
2.3.1. Programa Hélios II	86
2.3.2. Programa CA/AC que promove práticas educativas inclusivas	89
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	91
Capítulo IV: Metodologia de Investigação	93
1. Pertinência do estudo	93
2. Definição do problema e objetivo de estudo	94
2.1. Objetivos gerais	95
2.2. Objetivos específicos	95
3. Operacionalização das Variáveis	96
3.1. Variáveis dependentes	96
3.2. Variáveis independentes	96
4. Formulação das Hipóteses	97
5. Tipo de estudo	99
6. Amostra	100
6.1. Caraterização do meio	101
6.2. Caraterização da amostra	105
6.2.1. Amostra dos alunos	105
6.2.2. Amostra dos pais	107
7. Instrumentos	109

7.1. Pré-teste	109
7.2. Questionário	110
8. Procedimentos	112
8.1. Procedimentos estatísticos	113
8.1.1. Estatística descritiva	113
8.1.2. Estatística inferencial	114
Capítulo V: Apresentação, análise e discussão dos resultados	115
1. Apresentação e análise descritiva	115
1.1. Crianças/jovens	115
1.2. Pais.....	120
2. Análise inferencial	124
2.1. Hipótese 1	124
2.2. Hipótese 2	125
2.3. Hipótese 3	126
2.4. Hipótese 4	127
2.5. Hipótese 5	129
2.6. Hipótese 6	130
3. Interpretação e discussão dos resultados	131
Conclusões	143
Referências Bibliográficas	151
Sitiografia	159
Legislação	161
Anexos	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos habitantes por idades	102
Gráfico 2 – Distribuição dos habitantes por agregado familiar	102
Gráfico 3 – Distribuição dos habitantes por nível de instrução	103
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por género	106
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por idades	106
Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	106
Gráfico 7 – Distribuição dos pais por género	107
Gráfico 8 – Distribuição dos pais por idades	107
Gráfico 9 – Distribuição dos pais por ano de escolaridade	108
Gráfico 10 – Agrupamento das profissões dos pais segundo a Classificação Nacional das Profissões	108
Gráfico 11 – Experiência de alunos com pares com NEE	116
Gráfico 12 – Convivência positiva com crianças com NEE	116
Gráfico 13 – As crianças/jovens com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”	118
Gráfico 14 – Experiência de pais com pessoas e crianças com NEE	120
Gráfico 15 – As crianças/jovens com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”	122

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Influências Parentais.....	117
Quadro 2 – Atitudes dos alunos face à inclusão	119
Quadro 3 – Influências dos filhos.....	121
Quadro 4 – Atitudes dos pais face à inclusão	123
Quadro 5 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo o género (teste t para amostras independentes)	125
Quadro 6 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo a idade (teste de Kruskal-Wallis).....	126
Quadro 7 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão, segundo a proximidade de terceiros com NEE na família/ amigos/ vizinhos (teste t para amostras independentes).....	127
Quadro 8 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo a experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE (teste t para amostras independentes).....	128
Quadro 9 – Correlação de Pearson entre as atitudes percebidas em relação aos pais/alunos e as atitudes favoráveis e não favoráveis	130
Quadro 10 – Correlação de Pearson entre a frequência de conversas com pais/alunos e as atitudes favoráveis e não favoráveis	131

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

CA/AC – Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar

CNP – Classificação Nacional das Profissões

DP – Desvio Padrão

EAA – Equipa de Apoio ao Aluno

EI – Equipa Interdisciplinar

ER – Ensino Regular

H – Hipótese

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

n – Frequência Absoluta

NE – Necessidades Educativas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NRCLD – National Research Center on Learning Disabilities

p – Insignificância Estatística/ valor p

PAC – Projeto Personalização do ensino, Autonomia dos alunos, Colaboração entre iguais

PEI – Programa Educativo Individual

PO – Programa Oportunidade

PTI – Programas de Transição Individualizados

r – Correlação

SPSS – Statistic Package for Social Sciences

T – Teste t para a diferença entre médias

% – Frequência Relativa

± – Média do Desvio Padrão

INTRODUÇÃO

A Escola Moderna do século XXI confronta-se com novos desafios ao nível da adequação e da qualidade das respostas educativas face à crescente diversidade da população que a frequenta e à crise política que caracteriza a conjuntura. Herdeira de um legado conquistado por sucessivos movimentos contra a exclusão escolar, a Escola esforça-se por içar a qualidade e a equidade educativas para todos os alunos, sem exceção.

O princípio da inclusão consolidou-se mundialmente com a Declaração de Salamanca, em 1994, permitindo a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em turmas do Ensino Regular (ER). O conceito NEE que até essa data tinha sido abordado pela primeira vez por Warnok Report (1978), sofreu uma redefinição no sentido de «(...) incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (...)» (art.º 3 Declaração de Salamanca). Segundo Correia (2003), o movimento inclusivo permitiu que os alunos com NEE encontrassem na turma do ER um ambiente favorável à aprendizagem e à socialização, onde pudessem maximizar o seu potencial.

Desde então, numerosos autores têm investigado as condições e os princípios que favorecem a inclusão, apontando um vasto leque de vantagens de um sistema educativo inclusivo ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos. Fruto dessas investigações, autores como Stainback e Stainback (1992), Ainscow (1997; cit. por Ainscow e Ferreira, 2003), Warwick (2001), Meijer (2003), Dieker (2009), Maset (2011), entre outros, têm contribuído para a melhoria da educação, apontando um valioso manancial de procedimentos, modelos e estratégias inclusivas ao nível da sala de aula e da Escola, servindo de recurso a todos os agentes educativos.

Assim, o conceito de inclusão que deu origem à Escola Inclusiva ou Escola para Todos e o de Educação Inclusiva veio alterar as atitudes relativamente às diferenças entre os alunos e conceptualizar o direito de todo e

qualquer aluno aceder a uma educação sem exceções. Portugal, em clara opção pelo modelo de Escola Inclusiva, enquadrou legalmente o princípio da inclusão, primeiro na Região Autónoma dos Açores com o Decreto Legislativo Regional nº. 15/2006/A de 7 de abril, e depois no Continente, com o Decreto-Lei nº.3/2008, de 7 de Janeiro, visando a criação de condições para a inclusão de todos os alunos nas escolas e turmas regulares.

Assim, a educação inclusiva consubstancia uma das temáticas mais prementes da atualidade educativa, tendo como objetivo principal proporcionar a interação de aprendizagens a todos os alunos, baseadas no respeito pela individualidade do outro, na cooperação, na solidariedade e na diferenciação inclusiva (Silva, 2011). Todos os alunos precisam de se sentir pertencentes a uma turma e as atitudes favoráveis dos pais e dos pares são consideradas fatores chave para um processo de inclusão de sucesso.

Por conseguinte é imperativo que nas escolas se intensifiquem relações sociais e sentimentos de pertença, visando a criação de laços inclusivos. Assim para a expressão real deste propósito, torna-se necessário que a escola adote e consagre em termos filosóficos e práticos a conceção de escola inclusiva.

No entanto muitos obstáculos se têm colocado às escolas ao nível da inclusão e da educação de alunos com NEE. Segundo Rodrigues (2003), as políticas educativas incidiram na prevenção da exclusão social em lugar de incidir na terapêutica, dando lugar à criação de alguns dilemas (Norwich,1993; cit. por Marchesi, 2008). A realidade dá-nos conta de que existem crianças/ jovens com NEE, ainda que integrados no ER, não sentem, por um lado, a sua diversidade respeitada e valorizada e, por outro lado, não recebem uma educação totalmente ajustada às suas necessidades. A própria identificação do termo Necessidades Educativas Especiais originou alguns dilemas na plena inclusão destes alunos devido aos preconceitos que se formaram a partir deste rótulo. É mediante esta realidade escolar que consideramos pertinente abordar de modo teórico e empírico a problemática das atitudes. Entendemos de acutilante oportunidade investigar os fatores que condicionam a inclusão de

alunos com NEE no ER, estudando a problemática das atitudes dos pais e dos seus respetivos filhos - alunos “ditos normais”.

Deste modo consideramos pertinente clarificar desde já o conceito de Necessidades Educativas Especiais que se encontra na base do estudo desta investigação. O teórico Brennan (1988; cit. por Correia, 2008), considera que *«Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem (...)»* (p. 44). Para o autor Correia (2003; cit. por Correia, 2008) o conceito NEE refere-se a crianças/jovens com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e também com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

No âmbito deste trabalho de investigação delineámos como principal objetivo conhecer as atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE no ER e identificar os fatores que desencadeiam o aparecimento destas atitudes nos pais e nos alunos em relação à inclusão. Segundo Correia (2008), o conceito de inclusão corresponde à inserção do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, onde a diversidade/heterogeneidade dos alunos é valorizada, *«(...) permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.»* (p. 20).

Pretendemos deste modo aprofundar a temática das «atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de pares com NEE no ER», esperando contribuir para um melhor conhecimento das variáveis que possam influenciar um favorecimento das atitudes mais e menos inclusivas. Ainda que o termo atitudes seja complexo e de difícil definição, entendemos que as atitudes permitem situar a posição de um sujeito em relação aos seus pares num determinado momento de tempo e que *«(...) resultam da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social (...)»* (Lima, 1993; p. 169). Consideramos deste modo que a relevância contemporânea desta temática parece justificar a sua abordagem num trabalho desta natureza.

Apesar de alguns estudos já efetuados nesta área apontarem fatores condicionantes das atitudes como o sexo, a idade, a experiência direta e indireta, o grau de deficiência, entendemos pertinente investigar estes e outros fatores que influenciam as atitudes face à inclusão num contexto sociocultural peculiar.

Para um conhecimento mais explícito dos fenómenos a investigar, sentimos a necessidade de estruturar a seguinte questão:

- Quais as atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE na turma regular?

O tipo de estudo selecionado tem como base o paradigma qualitativo, sendo adotada a metodologia da investigação descritiva, cujos instrumentos utilizados na recolha dos dados foram os questionários realizados a pais e alunos “ditos normais” com pares NEE na turma.

Partindo dos pressupostos anteriormente referidos, a estruturação deste trabalho obedeceu a uma sequência organizada em duas partes. A primeira parte, o enquadramento teórico, encontra-se dividida em três capítulos:

- O *Capítulo I* apresenta uma abordagem às perspetivas sobre a inclusão, fazendo alusão à origem do paradigma, às vantagens e aos dilemas com que a Escola se confronta, e traçando o caminho percorrido pela Educação Inclusiva na região autónoma dos Açores;
- O *Capítulo II* traça um referencial teórico sobre as interações sociais e as atitudes, servindo de base de sustentação e de orientação ao desenvolvimento empírico do trabalho;
- O *Capítulo III* faz referência às práticas de intervenção ao nível da sala de aula e ao nível da escola, apontando estratégias, modelos e procedimentos inclusivos.

A segunda parte deste estudo é destinada ao estudo empírico, no qual pretendemos perspetivar as atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ER.

A componente empírica é por isso composta por dois capítulos:

- O *Capítulo IV* apresenta a metodologia utilizada na investigação – pertinência do estudo, problemática, objetivos, variáveis, hipóteses, tipo de estudo, amostra, instrumento e procedimentos;
- O *Capítulo V* faz referência à apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação.

Por último apresentamos as considerações finais tendo por base o referencial teórico, as limitações do estudo, e recomendações que visam abrir caminhos para o estreitar de laços mais inclusivos.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Toda a inclusão depende, primordialmente, do olhar de cada um.

(Rosicler Netto)

CAPÍTULO I

PERSPETIVAS SOBRE A INCLUSÃO

Neste Capítulo pretendemos traçar um enquadramento teórico com base na literatura existente, abordando as perspetivas sobre a inclusão. Este capítulo encontra-se estruturado em cinco domínios teóricos: a origem do paradigma da inclusão, as vantagens da inclusão, os dilemas com que a Escola se confronta, e o caminho percorrido pela Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores.

1. A INCLUSÃO: ORIGEM DO MOVIMENTO/PARADIGMA

De acordo com Caldwell (1973; cit. por Serra, 2008), existem três períodos históricos fundamentais, tanto na Europa como nos Estados Unidos, responsáveis pela origem do paradigma da inclusão, a saber:

- 1) Até ao início do século XX, as crianças com deficiência eram alvo de preocupações de asilo e de segregação, sendo mantidas longe da vista pública;
- 2) Nos anos 50 e 60, as crianças com deficiência passaram a ser avaliadas sob o ponto de vista do diagnóstico e da classificação médica e das técnicas psicométricas, conduzindo-as à segregação;
- 3) Nos anos 70, mais especificamente em 1975, a lei americana concede direitos iguais para todos os cidadãos em termos político, social e educativo; e as crianças com deficiência passam a frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades. Mas também na Europa se iniciam movimentos sociais e educativos que conduzirão ao modelo da integração escolar.

Com a integração, como veremos adiante, um novo olhar se projeta sobre as pessoas com deficiência, conduzindo, mais tarde, ao movimento da

inclusão. Para Correia (2008), o movimento da inclusão surgiu após completar um ciclo de movimentos que se iniciou com «(...) o *movimento da escola de massas* (início da democratização do ensino) (...)», sucedendo-lhe «(...) os movimentos da *escola multicultural* (início da luta pelos direitos cívicos) e da *escola integradora* (início da inserção de alunos com NEE nas escolas regulares) (...)», dando lugar à «(...) Escola Contemporânea (Escola para todos e para cada um) (...)» (p. 18).

O paradigma da inclusão nasceu nos Estados Unidos, no século XX, resultante de uma profunda reflexão sobre as problemáticas do movimento da integração escolar. A filosofia da integração desenvolvia-se em três níveis. Quando as escolas integravam alunos com NEE no mesmo espaço escola/aula, embora pertencessem a um sistema de educação especial dentro do sistema do ER, tratava-se de uma mera integração física. Quando havia o acesso de alunos com NEE ao ambiente das classes regulares, embora por vezes apenas em áreas curriculares específicas, no refeitório e nos recreios, tratava-se de uma integração também social. No entanto, para aqueles alunos com NEE que podiam acompanhar o currículo dos seus pares na sala de aula, dá-se uma integração a nível académico. As crianças com NEE passam a receber apoios educativos de carácter permanente ou temporário, mas parte da sua instrução processa-se na sala de apoio e a outra na classe regular (Correia, 2008).

Segundo Serra (2008), o paradigma da inclusão emergiu com o movimento americano *Regular Education Initiative*, que se opunha fortemente aos modelos educativos integradores e segregadores da época. Este movimento procurou implementar um único sistema educativo que unificasse a educação especial e a educação regular. Deste modo, os alunos com e sem NEE passaram a receber uma educação eficaz através da sua escolarização em aulas regulares.

Ainda que nos finais dos anos 70 os alunos com necessidades educativas especiais ligeiras já fizessem parte do sistema regular de ensino, só no início dos anos 80 se apelou a uma reestruturação do sistema educativo. No

entender de Correia (2008), em 1986 os defensores dos direitos dos alunos com NEE e os pais de crianças com NEE severas exigiram a colocação destes alunos nas escolas das suas comunidades, pretendendo pôr fim à constante discriminação e à falta de respostas educativas. Este movimento permitiu que a educação especial passasse de um lugar a um serviço, reconhecendo «(...) ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular (...)» e dando-lhe a possibilidade de «(...) acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades (...)» (Correia, 2008; p. 16).

Em Portugal, o paradigma da inclusão foi influenciado em termos legislativos, por um lado, pela legislação americana *Public Law 94-142*, de 1975, que determinou o direito de todas as crianças com NEE à educação pública gratuita e adequada às suas necessidades educativas (Alpert et al., 1995; cit. por Quintas, 2011). Por outro lado, foi igualmente influenciado pelo *Warnock Report*, publicado em Inglaterra, em 1978, que deu origem ao *Education Act*, 1981. O *Warnock Report* cunhou o conceito de *Necessidades Educativas Especiais (NEE)*, defendendo desse modo que a intervenção junto das crianças com deficiência não devia ter a sua base no deficit e consequente diagnóstico médico-psicológico, mas nas suas necessidades *educativas*.

O movimento da inclusão foi mundialmente consagrado em 1994 com a Declaração de Salamanca e a inclusão passou a referir-se «(...) ao atendimento educacional a alunos com NEE, efetuado nas escolas das suas residências, frequentando as classes regulares, lado a lado, com todas as outras crianças (...)» (Serra, 2008; p. 7). Deste modo, surgiu pela primeira vez em documentos oficiais a expressão da orientação inclusiva para que todos os alunos tivessem e tenham o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências.

A referida declaração contribuiu assim, para a, consolidação na prática do “princípio da Inclusão”, no qual se inspirou no “reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a

aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Além disso importa destacar de entre muitos objetivos e vantagens uma que exprime um desejo de defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.

«O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto de um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.» (Declaração de Salamanca, Cap. I, alínea 7)

O paradigma da inclusão teve, portanto, a sua origem nos grandes movimentos contra a exclusão escolar, tendo como princípio a defesa da justiça social e a celebração da diversidade humana (Ainscow e Ferreira, 2003).

2. CONCEITO DE INCLUSÃO

O conceito de inclusão surgiu, como referido anteriormente, para definir a necessidade de inserir as crianças com NEE no ER das escolas das suas residências, por forma a sentirem-se pertencentes e aceites a uma turma/escola.

O termo inclusão tem sido objeto de diversas interpretações, que têm originado constantes equívocos, despoletando reações pró e contra a filosofia que o sustenta. Mary Warnock (2005), autora do já citado *Warnock Report*, concluiu que o conceito tem sido interpretado de forma errada, contribuindo para a vitimização das crianças com NEE. Apesar da implementação da inclusão se ter feito de alguma forma desastrosa, Warnock (2005, cit. por Correia, 2008) considera que «(...) o ideal da inclusão brotou de corações no seu lugar (...)» (p. 18).

Para a UNESCO (cit. por Ministério da Educação, 2001), existem quatro ideias-chave que permitem definir o conceito. A inclusão é um processo que privilegia a participação de todos os alunos e implica a deteção e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem. Assim, a inclusão tem por princípio que as escolas têm a responsabilidade de garantir a educação a todos dos alunos.

No entender de vários teóricos, o conceito de inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na turma regular com o apoio dos serviços de educação especial (Friend e Bursuck, 1996; Stainback e Stainback, 1996; cit. por Correia, 2008).

Segundo Correia (2008), o conceito de inclusão define-se por inserção do aluno com NEE em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, onde a diversidade/heterogeneidade dos alunos é valorizada, «(...) permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas (...)» (Correia, 2008; p. 20).

Além disso, o aluno deve receber, sempre que possível, na turma regular todos os serviços educativos adequados através de um apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 1997; 2003). Deste modo, o conceito de inclusão compreende um processo dinâmico, consagrando três parâmetros essenciais (Correia, 2008), a saber:

- O parâmetro da modalidade de atendimento, que valoriza a permanência do aluno com NEE na turma regular, onde todos os serviços são prestados;
- O parâmetro dos serviços adequados, que se refere ao conjunto de serviços de apoio especializados que tem por objetivo o de maximizar o potencial do aluno dentro da turma regular, o de ter em consideração a modificação dos seus ambientes de aprendizagem, a fim de receber uma educação adequada às suas capacidades e necessidades;
- O parâmetro de educação apropriada, que respeita as características e necessidades, por um lado, dos alunos com NEE e, por outro lado, dos ambientes onde eles interagem.

Portanto, a inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares, onde por direito devem receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende também encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, mesmo os alunos que detêm NEE moderadas e severas, nas turmas regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.

Em suma, o princípio da inclusão, segundo Correia (1999; cit. por Quintas, 2011), «(...) só pode ter sucesso se os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia (...)» (p. 24).

3. VANTAGENS DA INCLUSÃO

De acordo com a literatura, o modelo inclusivo preconiza um vasto leque de vantagens, por oposição ao modelo educacional tradicional. Uma das vantagens é o de favorecer o **trabalho colaborativo** entre professores, permitindo a partilha de estratégias de ensino, a monitorização dos progressos dos alunos, o combate a problemas comportamentais e o aumento de interações de comunicação com os pares, com os profissionais e com os pais. Segundo os resultados da investigação (por ex., Minke, Bear, Deemer e Griffin, 1996; cit. por Correia, 2008), os professores titulares e os professores de educação especial evidenciam « (...) níveis de eficiência e de competência maiores do que os colegas que ensinam em classes tradicionais (...)» quando o trabalho é feito de forma colaborativa (p. 23).

A vantagem da filosofia inclusiva é também evidente na **melhoria da vida profissional e pessoal** dos professores envolvidos; uma vez que promove o contato com várias metodologias, a filosofia inclusiva permite a aprendizagem de novas técnicas e a utilização diversificada de estratégias, fomenta a reflexão acerca das práticas pedagógicas e das crenças, esbata as barreiras do isolamento entre profissionais, e favorece o desenvolvimento de

amizades mais duradouras dentro e fora do contexto de sala de aula (Salend, 1998; cit. por Correia, 2008).

De acordo com Correia (2008), as vantagens da inclusão são marcantes também ao nível da **liderança escolar**, dos **pais** e de outros **recursos comunitários**, por envolvê-los na demanda de respostas educativas que ajudam os alunos com NEE a alcançar o sucesso educativo.

Os **alunos** sem e com NEE também são amplamente beneficiados com a implementação da inclusão. O modelo inclusivo permite ao aluno com NEE aprender com os seus pares “ditos normais”, desenvolver o espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar, e esbater o estigma da diferença. Quanto ao aluno sem NEE, os ambientes inclusivos possibilitam uma aprendizagem de respeito e aceitação pelas diferenças individuais. Assim, eles aprendem que «(...) cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros (...)» (Correia, 2008; p. 24).

Também para Ferreira (2007; cit. por Barata, 2012), a educação inclusiva apresenta um conjunto de vantagens significativas:

- Os alunos com NEE severas que frequentam a sala regular têm mais sucesso do que os alunos que apenas frequentam as salas de apoio/recursos;
- Os alunos com NEE que frequentam a sala regular têm mais aceitação por parte dos pares que os outros que frequentam apenas a sala de recursos/ apoio;
- Os pares das crianças com NEE que estão na sala regular não são prejudicados pela sua presença;
- A aprendizagem dos alunos com NEE pode ser realizada e resultar da convivência com os pares sem NEE;
- Os ambientes inclusivos propiciam muita diversidade de experiências que beneficiam o desenvolvimento dos diversos alunos.

Também o estudo de Karagiannis e dos seus colaboradores (1996; cit. por Correia, 2008) evidenciou um conjunto de vantagens das práticas inclusivas que a seguir se enunciam:

- a) fomentam atitudes favoráveis perante a diversidade;
- b) melhoram as competências académicas, sociais e de comunicação dos alunos NEE;
- c) preparam os alunos com NEE para a vida na comunidade;
- d) evitam os efeitos nefastos da exclusão.

Em suma, o modelo educacional pautado por práticas inclusivas traz vantagens ao nível das aprendizagens dos alunos e de toda a comunidade escolar incontestavelmente.

4. DILEMAS NA INCLUSÃO

Vários estudos têm revelado que a inserção de alunos com NEE na escola regular encontra-se impregnada de questões problemáticas que impossibilitam a plena inclusão desses alunos. No entender de Rodrigues (2003), a tónica do problema está no papel/práticas que a escola desempenhou e desempenha ao nível da inclusão. Para o autor, a Escola organizou-se, desde a sua criação, com base numa «indiferença às diferenças», desvalorizando a diversidade dos seus alunos e contribuindo para a progressiva exclusão social.

É curioso observar, por um lado, o empenhamento da escola nos últimos anos em ser mais inclusiva. No entanto, se existe um esforço da sua parte, não é menos verdade, por outro lado, que a escola foi uma fonte de exclusão para muitos alunos que se confrontaram com a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que foram veiculados pela escola (Rodrigues, 2003). Devido a esta problemática, as políticas educativas e a

própria escola emergiram no combate à crescente exclusão social e revelaram-se céleres em acolher o conceito de educação inclusiva. Segundo Rodrigues (2003), em lugar de investir na terapêutica, as políticas educativas apreenderam que era «(...) mais eficaz (e mais económico) investir na prevenção da exclusão social (...)» (p. 92). Esta realidade trouxe por consequência, dilemas ou situações problemáticas na inclusão e educação de alunos com NEE.

No entender de Correia (2008), a implementação do modelo inclusivo nas escolas põe em confronto, por vezes, educadores e professores com dilemas éticos e profissionais que passam também por questões legais e administrativas. Muitos professores sentem dificuldades quando não lhes são disponibilizados recursos humanos, materiais, tempo e formação adequada para saber fazer adaptações curriculares, para saber lidar com questões físicas e de saúde dos alunos com NEE. Estes fatores problemáticos, segundo Conway e Gow (1988; cit. por Correia, 2008), provocam nos educadores e nos professores uma tensão adicional conducente a momentos de frustração e de angústia.

Entendendo um dilema como uma escolha entre várias alternativas que podem apresentar simultaneamente aspetos positivos, Norwich (1993; cit. por Marchesi, 2008) considera que os dilemas da inclusão podem ser equacionados em várias dimensões: o currículo, a identificação, os recursos, a relação pais-profissionais e a própria integração.

No que concerne ao **currículo**, o dilema coloca-se na diferenciação ou flexibilidade curricular. Tomando o exemplo seguinte: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas? Numa perspetiva inclusiva, a diferenciação curricular privilegia a educação de alunos em conjunto, fomentando o potencial educativo das suas diferenças, isto é, uma diferenciação na turma assumida como um grupo heterogéneo. O que se verifica na prática é que a adaptação pressupõe modificações significativas no currículo comum e essa diferenciação curricular separa os alunos com base em

determinadas categorias. Vejamos por exemplo, a criação de um sistema paralelo de educação especial, a criação de turmas “especiais” ou de “currículos alternativos” que se afastam da ideologia de inclusão. Para Rodrigues (2003), a diferenciação curricular inclusiva pressupõe:

«(...) que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes.» (p. 93).

Segundo alguns teóricos, não é expectável que os conteúdos mínimos e algumas competências da escolaridade básica não sejam atingidos, pois é necessário também o progresso destes alunos noutras dimensões do conhecimento. Deste modo, é retoricamente questionável até onde se pode desejar que o currículo seja diferenciado. (Rodrigues, 2003).

Outro dilema que Norwich apresentou foi a **identificação** dos alunos com NEE. O termo Necessidades Educativas Especiais, ainda que permita situar o processo educativo nas necessidades que o aluno apresenta, é por diversas vezes um instrumento de rotulação que marca os alunos negativamente. É do senso comum verificar que a designação NEE contribui para que os alunos com esta etiqueta sejam considerados alunos com a mesma categoria de deficiência e que se conclua que as suas necessidades educativas sejam iguais. Além disso, alguns estudos sobre as opiniões de alunos com NEE demonstraram que estes alunos sentem desconforto com a visibilidade dada pela sua rotulação como “alunos NEE”, desejando passar mais despercebidos. Também a identificação de alunos com a designação de NEE suscita controvérsia entre os que são defensores e os que criticam o seu uso. De qualquer modo, é pertinente questionar a utilidade de usar o termo NEE num contexto de inclusão e de educação inclusiva.

Outro dilema que afeta a inclusão de alunos com NEE prende-se com a provisão de **recursos** suplementares que estes alunos necessitam, especialmente ao nível do recrutamento de professores de apoio. Por um lado, a dedicação intensa e quase exclusiva destes professores a alunos com NEE permanentes determina uma diferenciação entre os alunos NE e os restantes pares. Por outro lado, os alunos com NEE temporárias não gozam de novos

recursos como os seus pares com NE permanentes, sendo a sua educação da responsabilidade dos professores regulares.

Para Porter (1997, cit. por Marchesi, 2008), o dilema da organização dos recursos deve ser equacionado através de uma profunda reflexão acerca do papel do professor na aula e da função dos professores de apoio. Este teórico entende que o professor da aula deve ser considerado o recurso principal para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem e deve empenhar-se em adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos, enriquecer o currículo e favorecer a aprendizagem cooperativa. No tocante aos professores que Porter designa por “professores de métodos e recursos”, a tarefa não se deve centrar na atenção exclusiva dos seus alunos NE, antes devem colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e atividades que favoreçam a inclusão destes alunos.

Outra dimensão ainda do problema refere-se à ausência de recursos e apoios essenciais nas Instituições escolares. Segundo Marchesi (2008), é fundamental que os alunos disponham de recursos e apoios essenciais para o seu ensino, pois a sua ausência contribui negativamente para que «(...) os professores e a comunidade educativa não considerem possível uma integração (...)» para além da presença física nas aulas (p. 99).

A **relação pais-profissionais** levanta outro dilema na influência que cada um tem no momento das decisões. No imaginário dos professores e gestores pedagógicos permanece a quimera da homogeneidade de turmas, considerando idealmente possível que os alunos tenham um património cultural comum, um estágio de aprendizagens escolares semelhante, em que aprendem eficazmente com meios e estratégias iguais, e que todos atinjam os objetivos propostos para o seu nível. Para Rodrigues (2003), esta quimera induz estes profissionais a acreditar que o conceito da homogeneidade conduz à qualidade, quando na realidade não passa de uma ilusão sedutora que não respeita a diversidade dos alunos. Esta realidade é também visível no imaginário dos pais sobretudo no momento de escolher uma escola pública ou privada para os seus filhos. O dilema configura-se, por exemplo, quando « (...)»

uma escola faz um esforço para usar modelos mais inclusivos de admissão, de organização, de planeamento e de gestão da sala de aula, e este esforço não é reconhecido nem valorizado pelos pais (...)» (Rodrigues, 2003; p. 95). Na sua grande maioria, a preferência dos pais incide em escolas com modelos educativos mais tradicionais que preparem os alunos para uma sociedade competitiva, que tenham métodos mais transmissivos e apoiem turmas mais homogêneas. Assim, os pais acabam por desvalorizar as escolas que fomentam o valor da diversidade cultural com uma amostra real das várias comunidades, os métodos de trabalho mais recetivos e cooperativos, e escolas que valorizam a criatividade dos alunos em prol de modelos que preparem os alunos para uma sociedade competitiva e insensível (Rodrigues, 2003). No entanto, o estudo realizado por Norwich (1993; cit. por Marchesi, 2008) com diferentes grupos de professores não verificou a existência de dilema no que respeita às relações pais-profissionais.

A dimensão da própria **integração** de alunos com NEE pode difundir-se num dilema à inclusão. Se atentarmos aos modelos que nos anos 70 e 80 apresentavam a integração como um processo progressivo com início na inclusão física, social e mais tarde a nível escolar, verificamos que esses mesmos modelos eram demasiados redutores em considerar que a integração começava apenas com a presença (coexistência) de um aluno com dificuldades numa turma de ER (Perrenoud (1996; cit. por Rodrigues, 2003). Em oposição a estes modelos de integração, Rodrigues (2003) considera que:

«Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.» (p. 95).

Outro fator que pode condicionar as práticas integrativas prende-se com a atuação e funcionamento da escola na resposta educativa a alunos com dificuldades de aprendizagem. Quando não se verifica por parte da escola uma atenção educativa ao nível da deteção precoce das necessidades educativas, de um modelo psicopedagógico de avaliação, de um sistema eficaz de provisão de recursos, de uma definição clara e inclusiva do currículo escolar, da formação dos professores e do incentivo à participação dos pais nos processos

educativos dos alunos; a inclusão dos alunos com NEE fica amplamente condicionada. Marchesi e Martin (1998; cit. por Marchesi, 2008) salientam outra problemática que as escolas com ideologias liberais colocam a alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo estes autores, a prioridade destas escolas liberais dada aos resultados académicos e à seleção de alunos com maiores possibilidades de êxito em prol do prestígio e da aquisição de mais recursos para a escola, dificultam a integração de alunos com maiores dificuldades, travando a extensão e a profundidade das reformas educativas.

Em suma, todos estes dilemas anteriormente abordados dão-nos conta da complexidade e das contradições existentes em criar uma política de inclusão numa escola.

5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Em 1998, desencadeou-se uma profunda reestruturação do sistema educativo dos Açores com a criação das primeiras escolas básicas integradas de carácter inclusivo. Deste modo, as crianças com Necessidades Especiais Educativas passaram a ter acesso à escola, sendo-lhes garantido o acesso ao sucesso, cabendo à Escola a responsabilidade legal e a obrigação moral de proporcionar uma escola de todos e para todos.

A evolução orgânica do sistema de educação especial açoriano deveu-se a um longo caminho percorrido nas estruturas de educação especial que importa registar. A sua origem remonta a 1945 com a criação do Centro de Educação Especial dos Açores, sendo posteriormente substituído, a partir de 1993, pelas Escolas de Educação Especial de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo e por uma rede de equipas de educação especial vocacionadas para o apoio às crianças e jovens com NEE, assegurando assim o cumprimento da escolaridade obrigatória àqueles que, pelo seu grau de incapacidade, não pudessem ser integrados em estabelecimentos de ER.

Posteriormente, o Sistema Educativo Açoriano passou a garantir e assegurar a integração, a reabilitação, a educação e o êxito escolar de todos os alunos, sem exceção, dissolvendo as equipas de educação especial. Nesta perspetiva criou-se uma rede escolar tendencialmente integradora de todo o funcionamento do sistema educativo em cada parcela da Região. Esta integração na escola regular dos alunos com NEE foi assegurada também pelo Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto, que veio reforçar o princípio de que:

« (...) a educação se deve processar no meio o menos restrito possível e por medidas integradoras de modo a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum (...)» (Leitão, 2007; p. 18).

Este Decreto-Lei, com princípios inovadores na legislação portuguesa, serviu de suporte legal das escolas para a organização do seu funcionamento no atendimento a crianças com NEE. Tal evolução levou a que as tarefas de educação especial passassem para o âmbito das escolas do ER, sendo nelas criados núcleos de educação especial, formando uma rede de escolas inclusivas para cobrir uniformemente todo o território da Região e com o apoio dos Centros de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo que funcionaram como recurso de apoio específico e especializado.

Tendo em conta a necessidade de flexibilizar as estruturas curriculares, adaptando o referido Decreto-Lei nº. 319/91 no que se refere aos currículos alternativos, foi criado em 1999 o «Programa de Integração Escolar de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais», designado por **Programa Cidadania**, voltado especificamente para as crianças e jovens com acentuadas necessidades educativas especiais. Contudo, face ao elevado número de crianças indefinidamente retidas no 1.º ciclo do ensino básico, devido a graves dificuldades na aprendizagem, foi posteriormente substituído pelo **Programa Oportunidade**. Este programa tem incorrido num desvio do percurso da integração/inclusão que o Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores tem definido e implementado (Hofsäss, Leitão e Medeiros, 2010; p. 8), pois os alunos com e sem NEE inseridos neste programa transitavam diretamente de um subprograma para o outro (PO I, II, III) e a percentagem de reintegração no currículo regular era diminuta. No entanto, estão conjeturadas

propostas mais inclusivas de alteração à Portaria 64/2011, de 22 de julho a serem implementadas no próximo ano letivo 2013/2014. Estas propostas visam que o PO seja uma medida de apoio educativo de suporte ao ER, visando recuperar as aprendizagens em atraso com vista à reintegração do aluno (até um ano letivo com possibilidade de mais um ano suplementar) no currículo regular. Estas alterações também preveem que os alunos sem aprovação no 1º Ciclo sejam inseridos no PO I, (como já se vinha fazendo), mas, se ao fim de um ano letivo não tiverem aprovação, serão alvos de uma avaliação especializada, com possibilidade de integração no regime educativo especial, entre outras medidas.

Em 2006 foi publicado um diploma que consolidou uma reforma assinalável que veio estabelecer na Região Autónoma dos Açores, o regime jurídico da educação especial e do apoio educativo com o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de abril de 2006, que permanece em vigor. A política desta reforma assentou em quatro opções de princípio que merecem ser relevadas: a opção clara pelo modelo de escola inclusiva consistente com os objetivos da Declaração de Salamanca; a intensificação do combate ao insucesso e abandono escolares; a promoção das evidentes sinergias operacionais entre a educação especial e o apoio educativo; e a integração do pessoal docente e não docente ligado à educação especial, nos quadros das unidades orgânicas, criando condições para a sua estabilização.

À luz da legislação regional, a Educação Especial, enquanto modalidade de educação e ensino, visa responder a necessidades educativas especiais de carácter permanente, decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático, com carácter prolongado e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem, de participação na vivência escolar, familiar e comunitária. Essas Necessidades Educativas Especiais que advêm de limitações ou incapacidades são, de acordo com o referido diploma:

«(...)decorrentes de factores limitadores endógenos, que podem ser agravados por factores ambientais, resultantes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo, nos domínios auditivo, visual, cognitivo, comunicacional, incluindo a

linguagem e a fala, emocional, motor e da saúde física.» (DLR n.º 15/2006/A; p. 2686).

No que concerne às dificuldades na aprendizagem, caracterizadas como constrangimentos ao processo de ensino e aprendizagem, de caráter temporário, o diploma prevê também o apoio educativo através de um conjunto de medidas de resposta orientadas para a promoção do sucesso educativo e escolar, para a prevenção de comportamentos de risco e para a prevenção do abandono escolar.

Além disso, o modelo de projeto educativo individual preconizado nesse diploma integra os indicadores de funcionalidade, das potencialidades e níveis de aquisições e dificuldades do aluno, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ), da Organização Mundial de Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

De acordo com o relatório do *Projeto Avaliação da Educação Inclusiva nos Açores*, decorrido entre 2006 e 2009, o corpo docente do Ensino Básico apresenta atitudes de abertura perante a Escola Inclusiva, embora com muitas reservas quanto à sua operacionalização de eficácia na prática. E algumas respostas educativas a crianças com Necessidades Educativas e Necessidades Educativas Especiais processam-se em consonância com o índice de inclusão (Booth e Ainscow, 2002; cit. por Hofsäss, Leitão, e Medeiros, 2010). O mesmo estudo refere que existe um clima social positivo das turmas onde se encontram alunos com NEE, embora haja falta de tolerância de alguns alunos em aceitar as diferenças dos seus pares. Também ressalta a falta de diferenciação pedagógica no contexto de sala de aula.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. Uma escola inclusiva pressupõe também que todos os alunos aprendam, não apenas através da sua presença física na escola, mas

pela pedagogia aplicada, ou seja, uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso (Sanches e Teodoro, 2006).

Assim, as respostas educativas açorianas a crianças com NEE veiculam no geral medidas inclusivas, consoante as unidades orgânicas. Existem situações de integração destes alunos a tempo inteiro em turmas regulares com apoios diretos, no entanto há situações em que as respostas educativas são no âmbito das Unidades Especializadas de Currículos Alternativos (UNECA). Este conjunto de respostas educativas encontra-se organizado por diferentes modalidades de acordo com o REGAPA (Portaria 60/2012). Por um lado, as crianças têm uma relação de pertença com as suas turmas do ER, tendo com os seus colegas de turma algumas disciplinas (UNECA Transição para a Vida Ativa e Sócio-Educativas) ou algumas atividades conjuntas (UNECA Ocupacionais); e por outro lado, os alunos encontram-se a tempo inteiro nestas unidades, convivendo com os seus pares sem NEE apenas nos espaços sociais da escola, nas horas do almoço e nos intervalos.

Segundo Ainscow (2003), a Escola Inclusiva encontra-se subordinada a uma Educação Inclusiva. Este modelo é muito mais do que a partilha de um espaço físico, é um lugar que proporciona a interação de aprendizagens a todos os alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva (Silva, 2011). A educação inclusiva prevê que os alunos estão na escola para aprender, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos. Para Silva (2011), todos os alunos, sem exceção, precisam de sentir que fazem parte da turma onde estão inseridos, sendo este processo fundamental para todos. O respeito pela individualidade do outro, a cooperação e a solidariedade constroem-se através da interação social.

Os padrões de interação social entre alunos nos Açores apontam para um clima social favorável entre os alunos com NEE e os seus pares, havendo momentos de grande afetividade. Contudo, os agentes educativos partem do princípio de que os alunos com NEE são discriminados ou não são aceites pelos seus pares “ditos normais”. (Hofsäss, Leitão e Medeiros, 2010).

Para Ainscow (2003), numa escola inclusiva, a intervenção não se orienta apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa.

Todos os alunos, em especial os alunos com NE e NEE, devem ser encarados como um valor e um desafio e não como um problema, fomentando atitudes de responsabilização, de reflexão e de mudança das práticas educativas. Tal desafio, implica «(...) *criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, sejam elas oriundas ou não de deficiências, no respeito pelas diversidades étnicas, culturais, religiosas, linguísticas, ou outras, é o grande desafio que se coloca à escola.*» (Leitão, 2003; p. 10).

Leitão (2006) considera que uma escola de qualidade, caracterizada por uma cultura de partilha, de solidariedade e de ajuda mútua, se constrói com o melhoramento das condições sociais de aprendizagem, com a prática de uma diferenciação pedagógica, com procedimentos que promovam a aprendizagem ativa e cooperativa, com a organização de parcerias pedagógicas, e com a estrutura de uma comunidade educativa onde todos funcionam como suporte afetivo e social de todos.

O modelo açoriano ostenta um sistema educativo pioneiro ao extinguir as escolas de educação especial na região e integrando todas as crianças no sistema de ER, numa opção clara pelo modelo da escola inclusiva.

CAPÍTULO II

INTERAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO

Neste Capítulo pretendemos traçar um referencial teórico, por um lado, sobre as interações sociais e inclusivas entre crianças/jovens e, por outro lado, sobre as atitudes tanto em alunos como em pais, servindo de base de sustentação e de orientação ao desenvolvimento empírico da nossa investigação.

1. AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Neste ponto pretendemos abordar a importância do papel que cada um desempenha na interação com o outro e com o meio, e o contributo da interação no desenvolvimento pleno e harmonioso da criança/jovem.

1.1. O PAPEL NAS INTERAÇÕES

Num ambiente interacional, pessoas distintas modificam-se mutuamente pela presença e pelos comportamentos dos outros. Deste modo, cada pessoa exerce uma ação na estrutura relacional a que corresponde a noção de *papel*.

O termo «papel» pode ser definido como sendo a posição ou a função que uma pessoa ocupa no seio de um determinado contexto social (Shaw e Constanzo, 1982). Assim uma só pessoa pode desempenhar vários papéis em simultâneo e o papel desempenhado pode ou não estar de acordo com a prescrição social.

Segundo Ocheblave (1962, cit. por Vayer e Roncin, 1992) «(...) o papel é um modelo organizado de conduta relativo a certas posições do indivíduo num conjunto interacional (...)» (p. 162). Para Postic (1990), a noção de papel encontra-se relacionada com «(...) a estrutura dos atos finalizados que se podem observar nos indivíduos que têm uma posição definida numa

organização social.» (p. 90). No entender de Rocheblave-Spenlé (1962, cit. por Cazals-Ferré e Rossi, 2007), o papel é «(...) um modelo organizado de conduta relativo a uma certa posição num conjunto interativo. Na verdade, é um esquema mental que orienta e dá finalidade às nossas condutas (...)» (p. 52-53).

Para estes autores, a noção de papel apresenta um aspeto afetivo/funcional entendido como uma posição social, uma referência com regras, condutas e costumes.

Os papéis sociais que cada um desempenha permitem perceber a situação social, uma vez que são referências para a compreensão do outro e do nosso próprio comportamento. Na ótica de Rocher (1989) o papel social refere-se ao «(...) conjunto das maneiras de agir que, numa dada sociedade, é suposto caracterizar a conduta das pessoas no exercício de determinada função (...)» (p. 46).

A multiplicidade de papéis possíveis de serem representados pelo ser humano torna o sujeito social num ator que veste a pele de diversas personagens, com as quais tem de responder às expectativas das outras pessoas, ligadas a cada uma dessas posições, e que tem de adotar normas que podem distinguir-se um papel de outro (Rocher, 1989).

Neste sentido, a noção de *papel* apresenta um aspeto imaginário/teatral que se prende com a representação de um personagem que dissimula uma identidade e permite a identificação da forma imaginária.

No entender de Vayer e Roncin (1992), as boas relações de alunos no seio de um grupo ou em contexto de sala de aula ficam a dever-se à representação de duas espécies de papéis que podem ser permutáveis. Existe, por um lado, o papel daquele que representa a ou as personagens, por transmitir mais segurança, calma e disponibilidade, constituindo-se uma referência nas trocas a nível das pessoas. Por outro lado, existe o papel daqueles que representam as outras personagens por ajudarem os seus colegas a compreender ou devido às suas competências conseguem animar as atividades no desenvolvimento de certas atividades.

O desempenho de um ou mais papéis pode despoletar conflitos de papéis decorrentes das expectativas que os outros têm acerca do comportamento. Segundo Neto (1998), quando uma pessoa ocupa diversas posições com exigências incompatíveis dá-se o designado **conflito interpapel** e quando um só papel tem expectativas que são incompatíveis ocorre o **conflito intrapapel**.

Num grupo funcional existe complementaridade das ações e interações, em função da necessidade de conservar a coerência e em função da importância de um determinado objetivo. Assim, o papel expressa-se pela sua dinâmica de durabilidade, ou seja, o papel dura enquanto durar a atividade (papel dinâmico). Por outro lado, o papel depende da durabilidade do encontro entendido como um papel tranquilizante.

Pelo contrário, nos grupos não funcionais não há papel a ser representado por não existir trocas ou devido à ausência de comunicações verdadeiras e/ou porque a reunião de pessoas é imposta. A representação de papéis pode também não existir porque este tipo de grupos gera conflito de papéis e, por consequência, os interlocutores em presença tendem a retirar-se do jogo social.

Neste processo de comunicação a sua qualidade é condicionada pela expectativa do papel, pela evolução eventual das atitudes no interior do papel, e pela disparidade entre o papel desempenhado e as percepções que dele têm os interlocutores.

Deste modo, quando num grupo uma certa personagem quer tomar ou afirmar um poder, ela é unanimemente rejeitada (Vayer e Roncin, 1992). A natureza afetiva das escolhas nos **intragrupos** é incompatível com o poder de um indivíduo sobre os outros. Assim, o que caracteriza os grupos de crianças compostos a partir de escolhas recíprocas é a inexistência de líder no sentido daquele que conduz/ dirige. A afirmação de uma personagem sobre a outra tende a levar que cada um se feche em si mesmo, a fim de proteger a sua identidade, não havendo espaço a trocas nem comunicação. Ao passo que

quando há comunicação nas relações, existe a necessidade de participar e comunicar impendentemente do papel a ser desempenhado.

Segundo Vayer e Roncin (1992) num grupo de indivíduos existe tendência em confundir papel com poder porque «(...) há confusão entre o papel social ou estatuto e o papel efetivo ou papel pessoal, aquele que resulta das propriedades reais do interveniente e das propriedades do grupo.» (p. 162).

Para uma gestão eficaz do papel nas interações deve existir uma definição do papel de cada um e do papel do outro aquando das prescrições de papéis. Cazals-Ferré e Rossi (2007) consideram que o papel desempenha as funções de regularização das relações sociais, permitindo a comunicação e a integração da personalidade através da adoção de um determinado número de regras de condutas instituídas pelas posições sociais, que fornecem pontos de referência identitários.

O relacionamento mútuo que se estabelece entre dois ou mais indivíduos sob a orientação individual das suas ações para com os outros resulta numa interação social. Esta interação contribui para a definição de papéis (ou funções) dos indivíduos e dos seus padrões de conduta, delimitando as suas formas e os seus significados.

Assim, interações mais completas e enriquecedoras levam a um desenvolvimento interacional com mais qualidade. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que internamente os conhecimentos, papéis e funções sociais se vão construindo, proporcionando a formação de conhecimentos e da própria consciência. Tomando o exemplo de um aluno que tenha mais oportunidades de aprender que o seu par, adquirirá, por um lado, mais informação e, por outro lado, alcançará um melhor desenvolvimento cognitivo. Trata-se, portanto, de um processo que caminha do plano social (**relações interpessoais**) para o plano individual interno (**relações intrapessoais**).

As interações têm, assim, um papel crucial e determinante na formação do próprio indivíduo. O ser humano cresce num ambiente social e a sua

interação com o meio contribui para o desenvolvimento do seu pensamento e para a estimulação da linguagem, tornando o sujeito consciente e capaz de alterar as circunstâncias em que vive.

Vygotsky (1989, citado por Martins, 1997) considera que o ser humano vai aprendendo à medida que vai interagindo socialmente, modificando-se. Assim ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender as suas necessidades, transforma-se a si mesmo. No entender de Martins (1997) as interações sociais fazem do ser humano um sujeito em constante construção e transformação. Além disso, o ser humano torna-se capaz de conquistar e conferir novos significados para a vida em sociedade, por isso a interação social torna-se primordial no processo de construção das funções psicológicas humanas.

Quando a interação é integrada num contexto voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento, é possível observar a interferência dos pares no desempenho da criança ao nível da transformação dos processos psicológicos. Vygotsky (1989) defende que a construção do conhecimento dá-se na criança a partir da sua inserção e interação social e cultural. Ao apropriar-se das práticas culturalmente estabelecidas, a criança vai evoluindo das formas elementares do pensamento para formas mais abstratas, permitindo-lhe conhecer e controlar a realidade.

Neste sentido, o autor afirma ainda que as funções no desenvolvimento da criança surgem «(...) primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico) (...)» (p. 75).

O papel do outro adquire, assim, uma função de destaque na construção do conhecimento, na constituição do próprio sujeito e na sua forma de agir. A elaboração cognitiva funde-se na relação com o outro, isto é, o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento através dos outros (Smolka e Góes, 1995).

Contudo o conhecimento não depende apenas do sujeito nem do objeto e nem da sua interação. Sem a ação do elemento mediador, não existe sujeito

nem objeto de conhecimento (Tassoni, 2000). As relações humanas formam a essência do objeto de conhecimento. Através de um intenso processo de interação, com o meio social e mediado por outro, dá-se a apropriação dos objetos culturais. Podemos considerar, assim, que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido através da mediação.

O teórico Tassoni (2000) considera que as experiências vivenciadas com outras pessoas vão marcar e conferir um sentido afetivo aos objetos, pois os fenómenos afetivos representam a natureza sensível do ser humano e a forma como o sujeito reage ao meio envolvente.

A partir das experiências vividas, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo ao objeto do conhecimento. Portanto a qualidade das interações vai influenciar a relação do indivíduo com os objetos, os lugares e as situações.

No entender de Martins (1997) as interações sociais que envolvem parceiros adultos mais experientes oferecem oportunidades para as crianças aprenderem mais sobre o mundo. De facto, as interações estimulam as crianças na apropriação da linguagem e na elaboração de sentidos particularizados.

Neste sentido, os sujeitos mais experientes que interajam com crianças são sensíveis às suas curiosidades, à expressão das suas necessidades ou compreensões e à construção de significados. Estes sujeitos são capazes de envolver as crianças em atividades e experiências funcionais com relevo, ampliando as suas capacidades.

Segundo Moll (1996), as crianças interiorizam e transformam o auxílio que recebem dos outros, utilizando esses meios como exemplos de comportamento a utilizar na resolução de problemas. Assim, o papel do sujeito mais experiente reside em dar assistência às crianças na apropriação ou no controlo da sua própria aprendizagem.

De acordo com a visão vigotskiana, o aluno é encarado como um sujeito capaz de construir o seu próprio conhecimento, mediante um complexo processo interativo: o próprio aluno, o conteúdo da aprendizagem e o

professor. Para Martins (1997), o professor atua como mediador entre ambos, formando o triângulo da relação didática no processo de ensino-aprendizagem. Os próprios alunos também podem exercer, em algumas circunstâncias, uma influência educativa sobre os seus pares, ou seja, os alunos podem desempenhar o papel de mediador entre os seus pares e o saber.

Deste modo, a interação social permite que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com base em dois procedimentos inerentes: a atividade construtiva efetuada pelo aluno e a ajuda e suporte oferecidos por terceiros (pelos pares e pelos professores). O contexto interacional educativo permite deste modo que os alunos tenham a oportunidade de explicitar o seu conhecimento e confrontá-lo com os pontos de vista dos seus pares, conduzindo à aprendizagem em conjunto.

Por fim, as interações adquirem um papel relevante nas ações partilhadas onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. Além disso, os papéis que desempenham quer os alunos quer os professores convergem entre si num único propósito: a construção e a partilha de conhecimento aliada à comunicação.

1.2. AS INTERAÇÕES INCLUSIVAS ENTRE CRIANÇAS/ JOVENS

A interação entre crianças permite o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que permite intensificar relações sociais e adquirir um sentimento de pertença. Por sua vez, o contato entre pares em meio escolar também fomenta «(...) competências necessárias para a sociabilidade e intimidade (...)» e as crianças «(...) aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.» (Papalia et al., 2001; p. 484).

Para Harris (1998, cit. por Vitorino, 2008), ainda que os pais sejam os primeiros agentes socializadores, as interações entre crianças são determinantes no desenvolvimento da criança. O convívio contínuo e sistemático entre crianças propicia a influência mútua entre pares. De acordo com a sua teoria de socialização de grupo, as crianças encaram os seus pares como modelos de socialização, incorporando os seus comportamentos e

posteriormente exibindo-os em casa. As crianças aprendem com os pares do grupo a que pertencem, comportando-se de acordo com os membros da sua categoria. Deste modo, existem competências que apenas se desenvolvem em situação de interação de crianças com os seus pares. É no contato com o outro, num processo de constituição social, que «(...) o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui.» (Kassar, 1999; p. 285; cit. por Vitorino, 2008; p. 2). Assim, o contexto de sala de aula permite que os alunos se sintam pertencentes a um grupo/turma e haja uma identidade de pertença. Deste modo, o grupo/turma permite que os alunos estabeleçam relações de amizade e os grupos de pares confluem na prática da inclusão. (Harris, 1999; cit. por Barata, 2012).

A escola desempenha, por isso, um papel fundamental no que concerne a interações inclusivas entre alunos. O espaço escolar permite que as crianças experimentem práticas socialmente partilhadas dando a oportunidade de os alunos incluídos tomarem o seu lugar. A escola é também responsável pela veiculação aos alunos de valores sociais escolares que passam pela organização da atividade pedagógica e a autoridade do professor.

Para a criança com NEE, a relação que mantém com os seus pares na sala de aula e no exterior está acima da aprendizagem de conteúdos académicos. Uma boa relação entre crianças “ditas normais” e os pares com NEE permite desenvolver competências fundamentais que somente são possíveis entre pares na escola, como sendo a socialização, o sentido de identidade e a cooperação. Deste modo, é fundamental que os agentes educativos estejam atentos às crianças com NE incluídas em turmas regulares para que averiguem se elas têm a oportunidade de adquirir este tipo de aprendizagem (Vitorino, 2008).

As interações de crianças com pares diferentes ajudam a formá-las como indivíduos pertencentes a um grupo/ comunidade, ou seja, a viver em sociedade, a cumprir regras e a saber respeitar a diferença dos outros. Se são perceptíveis as vantagens que a escola inclusiva promove nos alunos “ditos normais”, para os alunos com necessidades especiais adquirem uma fortíssima

importância. No entender de Laws e Kelly (2005; cit. por Barreto e Vieira, 2013), o sucesso da inclusão das crianças/jovens com NEE na escola encontra-se intimamente relacionado com a qualidade das interações. Este fator é fundamental para que haja um esbatimento das barreiras impostas pelas limitações da diferença e para que possa auxiliar as crianças NEE no seu desenvolvimento social e emocional. Assim, para o aluno com NEE as interações com os pares “ditos normais” permite-lhes desenvolver competências linguísticas, sociais, emocionais e académicas. Neste sentido, a escola assume um espaço privilegiado nas interações entre pares e servem de alicerce para a construção de laços de amizade em contexto de sala de aula, em espaços de convívio e no recreio.

Segundo Ruela (2001; citando Costa,1994, Shea e Bauer,1994), as interações inclusivas baseadas no trabalho de cooperação entre pares, a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem NE sustentam os princípios estruturantes da escola inclusiva (Costa, 1994; Shea e Bauer, 1994; cit. por Ruela, 2001). Estas interações permitem à criança com NEE progredir e adquirir competências, por um lado, a nível pedagógico, social e afetivo, contribuindo para o aumento da sua autoestima (Barreto e Vieira, 2013). Por outro lado, as interações entre pares contribuem para a estabilidade emocional da criança com NEE, impulsionam o desenvolvimento da sua compreensão ao nível dos diferentes aspetos, e estimulam o desenvolvimento da sua linguagem e da sua literacia (Papalia et al., 2001).

A adoção de práticas inclusivas proporciona a cada criança a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, com substancial benefício para as crianças com NEE. Os autores Barreto e Vieira (2013; citando Stainback e Stainback,1999; Ferreira, 2007) salientam a importância de práticas inclusivas com enfoque no papel do professor, uma vez que:

«Para a criança diferente, aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, dependerá das experiências e atividades que o professor propõe, da capacidade dos pares para se adaptarem às características das crianças diferentes e das próprias relações e interações que se criam entre a criança especial e a comunidade escolar que está à sua volta.» (p. 5)

Deste modo, as interações inclusivas adquirem um papel de relevo na aprendizagem por colaboração. No estudo levado a cabo por Tomasello e cols. (1993; cit. por Vitorino, 2008), os autores constataram que as crianças que colaboravam mutuamente com os pares na construção de algo novo desenvolviam com mais facilidade a competência da compreensão e resolução de uma tarefa do que sob o ensino de um professor. Além disso também coconstruíam uma nova perspetiva acerca dela. Assim, as interações na aprendizagem por colaboração fomentam não só o desenvolvimento da criança no domínio social como também contribuem para o desenvolvimento das suas habilidades de raciocínio moral em idade escolar.

No entender de Odom (2007), a aceitação de alunos com Necessidades Especiais pelos pares “ditos normais” ocorre pelo processo de **dependência percecionada**, isto é, as interações estabelecem-se como auxílio, uma prestação de cuidados. Para este estudioso, em determinadas situações, as interações dos alunos “ditos normais” com os pares com Necessidades Especiais são forçadas pelas circunstâncias de sala de aula e pelas necessidades especiais desses pares, sem existir laços estreitos de amizade. Na linha deste pensamento, Correia (2003) considera explicitamente que:

«(...)numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em atividades várias, muitas delas de ajuda (por exemplo, movimentando-os ao longo da sala, indo buscar-lhe materiais). Isto não significa que exista amizade entre eles, uma vez que em muitos casos os alunos com NEE são tratados de uma forma paternalista (...)» (p. 35).

De acordo com Barreto e Vieira (2013), alguns teóricos consideram que o conhecimento e a informação que as crianças “ditas normais” têm sobre o tipo e o grau de deficiência dos seus pares influenciam na forma de elas interagirem. Sabemos que os alunos com NEE possuem personalidades distintas e têm posturas e comportamentos de acordo com o seu grau de deficiência/ incapacidade. Atendendo a estes factos, por vezes, os alunos “ditos normais” são forçados a interagir com os seus pares sem que exista amizade e tendo por base apenas a prestação de auxílio/ cuidados, como já foi referido (Barata, 2012).

Assim, as crianças tendem a rejeitar socialmente o par com NEE, provavelmente, segundo os teóricos, devido às características especiais desses pares, ao sentimento de impotência em saber relacionar-se com a diferença e à fobia provocada pelo desconhecido. Por outro lado, as percepções e expectativas dos professores e dos pais também influenciam na qualidade das interações entre crianças/jovens "ditas normais" e as crianças/jovens com NEE (Barreto e Vieira, 2013).

De acordo com Barreto e Vieira (2013), «(...) uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite.» (p. 5).

2. AS ATITUDES

A temática das atitudes constitui um objeto de estudo de especial interesse nas áreas da Psicologia Social e das Ciências Humanas.

Neste ponto pretendemos abordar o conceito de atitude, as suas características e abordar o enquadramento teórico das atitudes tanto em alunos como em pais.

O termo atitude é complexo, permitindo diferentes tipos de abordagem e, por isso, de difícil definição e de estudo. De acordo com Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987, cit. por Nobre, 2009), a atitude resulta de uma criação/construção que deve ser encarada como uma ferramenta para os seres humanos averiguarem, por um lado, a ordem e, por outro lado, a consistência do que as pessoas dizem, pensam e imaginam. Deste modo, a atitude não pode ser examinada ou medida da mesma forma como se examina uma célula, por exemplo.

As atitudes também não têm uma pré-disposição genética, antes resultam da aprendizagem feita por experiências sociais e ambientais. (Sable, 1995; cit. por Nobre, 2009). No entender de Lima (1993), os diferentes sujeitos podem ter diferentes atitudes face ao mesmo objeto. Assim, «(...) as atitudes

resultam da interação social, de processos de comparação, identificação e diferenciação social, permitindo situar a posição de um indivíduo face à dos seus pares num determinado momento de tempo (...)» (Idem; p.169).

Os teóricos Antonak e Livneh (2000, cit. por Nobre, 2009) destacam que as atitudes são adquiridas através da experiência e podem prejudicar a formação do indivíduo. Também Antonak (1988, cit. por Nobre, 2009) adverte para o facto de que as atitudes são uma importante influência no comportamento dos seres humanos.

Assim, as atitudes são elementos muito importantes no percurso escolar de qualquer criança/ jovem, as quais são responsáveis pela forma como o indivíduo se integra na comunidade educativa. Para Fernandes (1994, cit. por Lima, 2008), «(...)a escola não pode demitir-se de incluir no seu projeto educativo o desenvolvimento e a avaliação de atitudes, pois elas constituem dimensões fundamentais do desenvolvimento global da personalidade dos jovens(...)». (p. 28).

Os estudos realizados atestam a importância das atitudes da família no desenvolvimento e sucesso escolar da criança, pois os pais são os primeiros e principais elementos de socialização na infância e as suas atitudes deixam marcas perduráveis sobre os seus educandos (Lima, 2008).

2.1. CONCEITO DE ATITUDE

O conceito atitude é interpretado por alguns teóricos como sendo uma disposição de fundo emocional que é aprendido e que leva o indivíduo a pensar, sentir e reagir perante as pessoas, grupos, questões sociais de forma estruturada e coerente (Vian et al.,1973, cit. por Nobre, 2009). Outros teóricos defendem que a atitude permite identificar a prontidão mental ou predisposição de um indivíduo para responder através de manifestações de comportamento favorável/ positivo ou desfavorável/ negativo em relação a um objeto, pessoa ou situação (Duck,1986, cit. por Gomes, 2009; Ajzen, 1988; cit. por Nobre, 2009). Assim, a atitude não deve ser entendida como um comportamento, mas

antes uma predisposição, uma tendência relativamente estável para uma pessoa se comportar de determinada maneira.

Segundo alguns investigadores, as atitudes são definidas como comportamento verbal através da qual os sujeitos expressam as suas preferências ou aversões. Para Lima (1993), o conceito evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e uma opinião assumida em determinadas circunstâncias.

Rodrigues (1996, cit. por Gomes, 2009), tendo por base uma compilação de definições, classificou a atitude como sendo «(...) uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto (...)» (p. 16). Para este teórico, a atitude pode ser também definida, de acordo com os investigadores clássicos, como sendo:

- uma resposta afetiva, relativamente estável, a um objeto (Murphy e Neewcomb, 1937);
- uma resposta implícita, produtora de tensão, considerada socialmente significativa na sociedade de um indivíduo (Doob, 1947);
- uma resposta demonstrada por consistência a objetos sociais (Campbell, 1950).

Segundo Verdugo (1995, cit. por Godinho, 2009), atitude é uma «(...) ideia carregada de emoção que predispõe um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais.» (p. 21). Atendendo a esta definição, a atitude comporta em si três componentes/ dimensões/ níveis que se prendem com a cognição («ideia»), com a afetividade («emoção») e com o comportamento («predisposição para a ação»).

Deste modo, a atitude pode ser apresentada de forma tridimensional constituída por três componentes de atitudes (Rosenberg e Hovland, 1960, cit. por Neto, 1998; Verdugo, 1995, cit. por Godinho, 2009; Lima, 2002), a saber:

- Componente cognitiva;
- Componente afetiva;
- Componente comportamental.

A **componente cognitiva** reporta-se ao conjunto de pensamentos, ideias, opiniões, crenças ou percepções que o indivíduo possui acerca do objeto e que se encontram representadas na sua memória (Pisani et al., 1992; cit. por Nobre, 2009; Verdugo, 1995, cit. por Godinho, 2009).

A **componente afetiva** refere-se às emoções e sentimentos de um indivíduo na presença de um objeto. Estes podem impulsionar o indivíduo a aproximar-se do objeto (sentimento positivo) ou a afastar-se dele (sentimento negativo) por necessidade e/ou motivação (Triandis, 1974; Pisani et al., 1992; cit. por Nobre, 2009; Verdugo, 1995, cit. por Godinho, 2009).

Relativamente à **componente comportamental**, esta diz respeito às reações, comportamentos ou intenções comportamentais de um indivíduo relativamente ao objeto de atitude (Triandis, 1974; cit. por Nobre, 2009). Segundo Triandis (1974, cit. por Godinho, 2009), ainda que possam surgir inconsistências entre atitudes e comportamentos expressos pelos indivíduos, «(...) as atitudes implicam o que nós pensamos de, sentimos a respeito de, e como gostaríamos de nos comportar em relação a um objeto da atitude (...)» (p. 22).

Concluindo, as atitudes formam-se no decurso do processo de socialização e resultam de um grande número de experiências do indivíduo com o objeto da atitude e/ou da interação social com as pessoas que exprimem a atitude. Assim, as atitudes constituem o produto final dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais dos quais ocorrem as experiências da pessoa com o objeto de atitude.

2.2. CARATERÍSTICAS DAS ATITUDES

As atitudes possuem caraterísticas que se encontram intrinsecamente ligadas à maneira como cada indivíduo se relaciona com os seus pares. Cada criança/jovem exprime uma forma particular de aproximação (se positivo) ou de afastamento (se negativo) em relação ao objeto ou aos seus pares.

As atitudes desencadeadas por valores são consideradas geralmente atitudes favoráveis, enquanto os atos contrários à nossa natureza encontram-se associados a atitudes não favoráveis. O relacionamento interpessoal entre os alunos, por exemplo, pode basear-se num conjunto de estereótipos ou crenças cultivadas ao longo da formação enquanto cidadão (Lima, 2008).

No entender de Neto (1998), a atitude é «(...) um *continuum psíquico*, ou seja, uma entidade que tem um começo e um termo de modo que se possa passar de um ao outro por variações de grau.» (p. 341). Assim, a atitude enquanto entidade psíquica possui caraterísticas específicas que resultam de realidades físicas. Esse *continuum* assenta em quatro caraterísticas, a saber:

- a) A **direção** que se prende com o nível positivo ou negativo do objeto de atitude, isto é, o facto do sujeito sentir atração/concordância ou repulsa/ discordância em relação ao objeto;
- b) A **intensidade** que resulta da força como se rejeita ou aceita determinado objeto e que permite determinar o grau de mudança de atitude;
- c) A **dimensão** que possibilita entender se o objeto é complexo (multidimensional) ou simples (unidimensional), ainda que não esteja convenientemente definido;
- d) A **acessibilidade** que assenta na forma como a atitude foi apreendida e a frequência com que é utilizada pelo indivíduo.

Para Antonak e Livneh (1988, cit. por Gomes, 2009, e por Alcântara, 1998), as atitudes apresentam caraterísticas gerais, que a seguir se elencam:

- **Adquiridas** ou aprendidas através da experiência e interação com outras pessoas;
- **Estáveis ou duradouras** embora suscetíveis de adaptação e de alteração;
- **Transferíveis** no sentido em que responde a diferentes situações/operações;
- **Exemplificativas de um setor da realidade**, ou seja, têm objetos sociais específicos como referência (ex.: pessoas, situações, valores);
- **Representativas de uma raiz de conduta**, ou seja, constituem um impulso/ forma de agir que pela prática recorrente se converte num hábito;
- **Estruturadas por um processo complexo** em que as componentes cognitivas, afetivas e conotativas se correlacionam entre si, ou seja, as atitudes envolvem o ser humano como um todo;
- **Mutáveis** na sua quantidade e qualidade, possuindo diferentes graus de força motivadora e de direção;
- **Desencadeadas por um processo cognitivo** que passa pelo conhecimento, julgamento e aceitação racional dos valores;
- **Mobilizadoras de processos afetivos** que comportam uma grande carga motivacional no alcance dos valores pretendidos, opondo-se por vezes à força da razão;
- **Expressas** através de predisposições comportamentais para agir de certa maneira.

2.3. ATITUDES DE ALUNOS “DITOS NORMAIS” FACE À INCLUSÃO DE PARES COM NEE

Segundo vários investigadores (Krech, Crutchfield e Ballachey, 1969, Rodrigues, 1973; cit. por Gomes, 2009), as atitudes sociais face à inclusão possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais.

Estudos relacionados com alunos face à inclusão de pares com qualquer deficiência revelaram diversas variáveis que pareciam influenciar a positividade destes, nomeadamente o ano de escolaridade, o género, a idade, o nível de competitividade, e o histórico de colegas com NEE na turma.

Relativamente ao género, uma enorme diversidade de estudos, referem que o género feminino tem tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com NEE (Condon et al, 1986; cit. por Block, 1995; cit. por Idem). Resultados idênticos com os anteriores, foram obtidos por Tripp, French e Sherril (1995; cit. por Ibidem).

Quanto ao nível de competitividade, existem estudos que apresentam resultados de todos os tipos, desde aqueles que demonstram que o nível de competitividade influencia negativamente as atitudes (Block, 1995; cit. por Ibidem), até aos que alcançam resultados opostos. No estudo elaborado por Panagiotou et al. (2008; cit. por Ibidem), os resultados indicam que os alunos mais competitivos apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão.

No que diz respeito à existência de familiares, amigos e pares com NEE ou deficiência, Block (1995; cit. por Nobre, 2009) e Loovis e Loovis (1997, cit. por Idem) consideram uma variável que mais influencia as atitudes dos alunos face à inclusão. Para Hall e McGregor (2000; cit. por Barata, 2012), o contato precoce de alunos “ditos normais” com pares com NEE leva a que esses alunos demonstrem afetos e atitudes favoráveis pelos pares NEE ao longo de toda a escolaridade. Se a inclusão for mais tardia (2º ciclo ou 3º ciclo), os alunos NEE enfrentam mais dificuldades de integração e inclusão nos grupos já existentes e os seus pares “ditos normais” integram-nos com algumas reservas (Barata, 2012).

No entanto, de acordo com os resultados obtidos por Hutzler e Levi (2008, cit. por Nobre, 2009), parece que a participação de alunos “ditos normais” com crianças/jovens com NEE em contexto de sala de aula não influencia as atitudes. Também os resultados obtidos por Archie e Sherril (1989; cit. Idem) referem que não parece existir diferença entre alunos que

tiveram experiências anteriores de contato com indivíduos com deficiência e aqueles que não as tiveram.

Em síntese, as atitudes dos alunos “ditos normais” são de grande importância para o sucesso da integração e inclusão de alunos com deficiência, pelo que pretendemos aferir, na segunda parte deste estudo, o grau de positividade das suas atitudes face à inclusão de pares com NEE.

2.4. ATITUDES DOS PAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Os pais, agentes que se relacionam de uma forma duradoura e constante com as crianças e jovens no seu espaço-casa, constituem um núcleo central do desenvolvimento cognitivo e afetivo no qual se educam as crianças/jovens.

Os pais são assim responsáveis pela construção e estreitamento de laços inclusivos dos seus filhos com pares NE. Um ambiente familiar pautado pelo respeito, compreensão e aceitação das diferenças despertam nas crianças/jovens atitudes favoráveis face a pares com NEE e favorecem a criação de laços de amizade entre elas. No entender de Barreto e Vieira (2013), as perceções que os alunos têm das atitudes dos pais podem influenciar na qualidade das suas interações com pares NEE. Assim, os pais que em casa transmitem atitudes favoráveis à inclusão impulsionam a criança a ter também atitudes sociais positivas com os seus pares com NEE.

Para Correia (2003), se os pais sensibilizarem os seus filhos para a inclusão de pares com NEE, estarão a contribuir para «(...)uma escola melhor, no sentido em que promoverão o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, desencadearão amizades mais duradoiras entre os alunos e solidificarão princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros (...)» (p. 36).

É importante que os pais de crianças “ditas normais” tenham uma participação ativa nas atividades escolares. Estes agentes educativos nem sempre se sentem elementos constitutivos da comunidade educativa e da

comunidade escolar, deslocando-se à escola apenas quando notificados (Sousa, 2005). De acordo com Sousa (2005), o envolvimento dos pais na escola encontra-se intrínseca e positivamente relacionado com o sucesso educativo dos seus educandos e com o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas. Corroborando com Marques (2008):

«Quando os pais colaboram com a escola, os professores beneficiam porque essa colaboração tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. (...) Os pais também têm vantagens porque melhoram as suas competências como educadores e aprendem a conhecer melhor os seus filhos (...)» (p. 28).

Para Stainback e Stainback (2008), a família/ pais são um guia para a escola conseguir efetuar com sucesso o processo educativo em alunos sem e com NEE, uma vez que os pais transmitem “experiências guias” para a escola ter sucesso com os seus alunos. Pois os pais podem providenciar informações relativas ao desenvolvimento e crescimento do aluno e identificar, conjuntamente com a escola, objetivos pertinentes que permitam aos alunos adquirir competências em áreas determinadas (Correia, 2008).

Segundo Barreto (2009) é fundamental que haja entre os professores e os pais/família um envolvimento pleno no desenvolvimento de uma educação pela compreensão e aceitação da deficiência entre os pares. É do conhecimento que um ambiente escolar pautado pelo respeito, pela compreensão e pela aceitação das diferenças desperta nas crianças atitudes favoráveis à inclusão face a pares com NEE e favorecem a criação de laços de amizade entre elas. Embora seja crucial que os professores veiculem em sala de aula perceções positivas nos seus alunos, os pais/família de alunos sem NE devem transmitir em casa valores e atitudes favoráveis por forma a impulsionar a criança/jovem a ter atitudes mais inclusivas com os seus pares com NEE (Barreto, 2009).

Também o envolvimento dos pais/familiares dos alunos com NEE é fundamental no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos quer a nível social, funcional e académico dessas crianças. Neste sentido, a participação ativa dos pais nas atividades escolares, as suas atitudes para com a diferença, e o relacionamento social e amistoso entre os pais de crianças

com e sem NE favorecem a promoção de interações e abre caminhos para a amizade entre pares. (Barreto e Vieira, 2013).

No entanto, de acordo com Ferreira (2008), as práticas educativas dos pais (família) encontram-se por vezes condicionadas pelo nível sociocultural. Uma das dificuldades existentes na articulação pais-escola passa pela linguagem utilizada pelos professores, que sendo demasiado técnica, inviabiliza a compreensão dos pais que possuem um nível de escolaridade muito baixo ou uma escolaridade mal sucedida (Silva, 2007). Regra geral, pais que sejam desfavorecidos económica e socialmente, têm mais dificuldades em colaborar com a escola pelo facto de possuírem más experiências escolares, desconhecerem a cultura escolar e terem, como já foi referido, dificuldades em compreender a linguagem dos professores (Marques, 1997).

Em suma, a filosofia inclusiva encoraja a entreaajuda entre a escola e os pais no processo educativo de alunos sem e com NEE, promovendo a confiança e o respeito mútuos através de estratégias de ensino em cooperação e de aprendizagem em cooperação. Assim, a escola deve estabelecer uma relação escola-pais para que seja possível a implementação de um modelo inclusivo (Correia, 2008). De acordo com este teórico, a participação da família deve ser também estimulada pela escola de modo que o apoio aos alunos com NEE seja produtivo e positivo. Por outro lado, a escola deve também proporcionar espaços de convívio social e cultural para que pais sem e com filhos NEE possam interagir e estreitar laços amistosos entre si de modo a favorecer atitudes favoráveis em relação à inclusão das diferenças (Barreto e Vieira, 2013).

CAPÍTULO III

PROCESSOS INCLUSIVOS: MODELOS E ESTRATÉGIAS

Neste capítulo pretendemos apontar modelos e estratégias para práticas educativas mais inclusivas. O processo de inclusão das crianças/jovens com NEE requer esforço e empenhamento de todos em prol de uma Educação de Todos e para Todos. Com base na literatura existente, pretendemos fazer um levantamento de algumas estratégias, programas, procedimento e modelos inclusivos ao nível da sala de aula e da Escola, servindo de recurso a todos os agentes educativos.

1. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA SALA DE AULA

Nas aulas inclusivas, bem como nas escolas inclusivas, é dada ênfase à construção da comunidade escolar que engloba a participação dos pais, professores, alunos e da sociedade em geral.

No entender de Stainback e Stainback (1992, citados por González, 2010), a sala de aula inclusiva deve apresentar as seguintes características: 1) a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa, 2) o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola, 3) a adaptação e diversificação do currículo normal, 4) o apoio aos alunos dentro da aula, 5) a colaboração entre os profissionais da escola, 6) a participação dos pais na planificação educativa.

Para Ainscow (1997, cit. por Ainscow e Ferreira, 2003) tornar realidade a educação para todos depende da forma como os professores são apoiados na organização das suas aulas de modo a auxiliar todos os alunos no processo de aprendizagem. O professor deve, desta forma, interiorizar uma mudança de atitudes e enfatizar três fatores-chave na promoção de aulas inclusivas, a saber: planificar a aula como um todo, utilizar os alunos como fontes naturais de apoio, improvisar e trabalhar em equipa para uma “aventura crítica”. Além disso, os docentes devem pautar as suas práticas na aprendizagem adquirida

pela experiência, pela reflexão crítica e pela colaboração/ apoio entre professores a fim de promover práticas inclusivas.

Deste modo, pretendemos em seguida apontar estratégias, programas e alguns procedimentos que fomentem a inclusão de alunos com NEE na sala de aula.

1.1. ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

De acordo com os critérios elencados pela *Plataforma Ciudadana per una Escola Inclusiva* (2004, cit. por Batalha, 2012), as boas práticas no que concerne a estratégias inclusivas devem:

- Incluir todos os alunos;
- Promover uma cultura de escola inclusiva;
- Realizar um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos;
- Usar recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas;
- Ter um modelo organizacional flexível;
- Ter uma programação sistemática e específica;
- Realizar uma avaliação sistemática do progresso dos alunos nas várias áreas e propor medidas para superar as dificuldades;
- Promover atividades extracurriculares;
- Valorizar a colaboração com a comunidade.

O relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (Meijer, 2003) destaca, no entanto, o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução colaborativa de problemas, os grupos heterogêneos e o ensino efetivo como fatores determinantes para as práticas inclusivas.

O *ensino cooperativo*, designado também por *coensino*, consiste num ensino em que dois profissionais educativos trabalham em conjunto para servir um grupo heterogéneo de alunos e partilham a responsabilidade por objetivos específicos (Cook e Friend, 1995; cit. por Meijer, 2003). De forma pragmática, Wood (2009) entende que «(...) co-ensino é como ter dois cozinheiros numa cozinha, ambos medindo, observando, adaptando, partilhando ideias, fazendo turnos, e por vezes operando por eles próprios.» (p. 17).

Dieker (2009) considera que as equipas de coensino podem ser constituídas por professores de ensino especial e regular, um assistente social e um educador especial ou regular, dois professores de educação regular, professores de áreas específicas (música, informática, arte, línguas, ciências, ...) e um educador regular ou especial, entre outros.

Para que haja sucesso no ensino cooperativo é necessário que se desenvolva um ambiente de aprendizagem colaborativo que passa pelo alcance de um estágio inicial seguido de um estágio de compromisso até alcançar um estágio colaborativo. Para Wood (2009) os atributos de cada componente do estágio colaborativo resultam na *comunicação interpessoal*, na *divisão física* (partilha de espaço e de material e lecionação de mais aulas a todo o grupo por parte dos professores), na *familiaridade do currículo* (valorização e apreciação das suas competências próprias e das do outro colega por parte dos professores), nos *objetivos curriculares e modificações*, no *planeamento da instrução*, na *apresentação da instrução*, na *gestão da sala de aula* e na *avaliação*.

O *trabalho cooperativo* entre profissionais é crucial no que concerne ao planeamento das estratégias para alcançar a diversidade. Igualmente é imprescindível que haja flexibilidade por parte do professor, isto é, que o professor seja capaz de adaptar os seus métodos de ensino e procurar estratégias alternativas.

Outra estratégia efetiva em áreas cognitivas e sócioemocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é a *aprendizagem cooperativa* ou designada também por *tutoria de pares*.

A aprendizagem cooperativa apresenta muitas potencialidades educativas, tais como: a motivação para a aprendizagem, o tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, a atenção, o desempenho na resolução de problemas, a satisfação com a escola, a autoestima, as atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, as relações sociais, as atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade (Bond e Castagnera, 2006; EADSNE, 2003; Terpstra e Tamura, 2008; citados por Cabral e Falcó, 2009).

No entender de Maset (2011):

«Só podem aprender juntos alunos diferentes (em capacidade, interesse, motivação, cultura, língua, origem social...) numa sala de aula organizada de forma colaborativa, na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem (...)». (p. 46)

Assim, numa organização de atividade colaborativa, os alunos formam pequenas equipas heterogéneas de trabalho, para se ajudarem e se motivarem mutuamente no momento da realização das tarefas e das atividades de aprendizagem. Espera-se que todos os alunos aprendam, em primeiro, a trabalhar em equipa, e depois que aprendam o que ensinam e que contribuam para que aprendam os seus colegas. Este tipo de atividade permite a interdependência de finalidades positiva, ou seja, o aluno atinge os objetivos somente se os outros também os conseguem. No entender de González (2010), a aprendizagem cooperativa promove a interdependência entre os alunos de diferentes capacidades e fomenta o inter-relacionamento entre grupos pequenos.

Segundo Meijer (2003), os estudos efetuados na área da aprendizagem colaborativa têm revelado que os alunos que se ajudam mutuamente, num sistema flexível e em grupos bem estruturados, ficam largamente beneficiados pela aprendizagem conjunta. Além disso, há resultados que apontam para progressos nas áreas académicas e sociais, e sem penalizações para os melhores alunos (em termos de falta de novos desafios ou de novas oportunidades).

Maset (2011), com base no modelo de *organizações colaborativas* de Spencer Kagan (1999, cit. por Maset, 2011), refere que as atividades colaborativas asseguram ao máximo a participação equitativa de todos os membros de uma equipa e a interação simultânea de membros de uma equipa abertamente comprometidos na sua aprendizagem. Além disso, uma equipa de aprendizagem colaborativa tem a responsabilidade de aprender o que o professor lhe ensina e contribuir também para que os colegas aprendam. A equipa de trabalho também colabora para aprender e aprende a colaborar. Assim, a aprendizagem colaborativa está para além de um método ou um recurso que permite aprender melhor os conteúdos escolares, para ser um conteúdo curricular que devem aprender e que deve ser ensinado.

A *resolução colaborativa de problemas* é outra estratégia particularmente relevante para a inclusão de alunos que revelam problemas comportamentais/ sociais. Se houver regras de sala de aula claras e uma definição de limites, acordadas com o consentimento de todos os alunos, o número e a intensidade dos distúrbios serão paulatinamente reduzidos (Meijer, 2003). Deste modo, «(...) os professores devem desenvolver capacidades relacionais que lhes permitem negociar e criar condições para a definição participativa de regras com que todos concordem (...)» (Cabral e Falcó, 2009; p. 9).

O modelo apresentado por Windle e Warren (2009, citado por Cabral e Falcó, 2009) propõe um plano sequencial para a resolução colaborativa de problemas, a saber: a partilha de perspetivas sobre a situação, as necessidades e os desejos através do diálogo; a definição das questões para discussão; a identificação dos interesses; a geração de opiniões e de ideias (brainstorming); e o desenvolvimento de um modelo justo e de critérios objetivos para a decisão.

A organização de *grupos heterogéneos* e uma abordagem pedagógica baseada na diferenciação são estratégias fundamentais para gerir a diversidade na sala de aula.

Segundo Meijer (2003), o facto de traçar objetivos e percursos alternativos de aprendizagem, bem como constituir grupos mais homogêneos e flexibilizar o ensino podem abrir caminhos para a educação inclusiva, mas a diversidade é essencial para gerar uma comunidade inclusiva.

De acordo com Cabral e Falcó (2009):

«(...)os alunos devem ter a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação.» (p. 10).

O *ensino efetivo* apresenta um excelente contributo para a educação inclusiva, assente na avaliação e planeamento, nas expectativas elevadas, na instrução direta e no feedback. Os estudos de caso revelam que todos os alunos melhoram com a monitorização sistemática, o planeamento e a avaliação do trabalho. No que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, o currículo normal pode ser adequado às suas necessidades específicas num Programa Educativo Individual.

1.2. PROGRAMA(S) INCLUSIVO(S) EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

As escolas regulares com uma orientação inclusiva e uma pedagogia centrada, por um lado, nos alunos e baseada, por outro lado, na colaboração (entre professores no momento de ensinar e entre alunos na hora de aprender) são o meio mais eficaz para alcançar uma educação integral para todos. Além disso, a aprendizagem e o desenvolvimento das competências básicas como as competências comunicativas, as competências sociais, entre outras, dependem da oportunidade que os alunos têm em trabalhar em equipa, dentro da sala de aula, de forma sistemática. A forma de atender conjuntamente numa sala de aula alunos diferentes implica uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista ou competitiva.

Estes princípios encontram-se na base do Programa *Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar* (CA/ AC), isto é, um programa didático inclusivo delineado para responder na turma aos alunos com necessidades diversas e que gira em torno da aprendizagem cooperativa (Maset, 2011). Este

Programa foi desenhado, aplicado e avaliado no Projeto PAC («*Personalização do ensino, Autonomia dos alunos, Colaboração entre iguais*»), e apresentado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, celebrada em Salamanca, em 1994.

No entender de Maset (2011) este programa para além de (e não em lugar de), dar importância à interação educador-educando, também enfatiza a interação educando-educando. Por conseguinte, «(...) para além do esforço (não em lugar de) e do trabalho individual, dá-se igualmente uma grande importância ao trabalho em equipa.» (p. 48).

A individualização do ensino (no que concerne à adequação do que se ensina e da forma como se ensina os alunos atendendo às suas características pessoais), a autonomia dos alunos e a organização colaborativa da aprendizagem (em que os alunos se ajudam mutuamente em aprender) são os pilares de um mecanismo pedagógico complexo que permite o atendimento conjunto à diversidade dos alunos. Trata-se também de uma forma de organizar a atividade na sala de aula de modo a favorecer a equidade educativa.

O trabalho em equipa colaborativa assume-se como um recurso para aprender e um conteúdo a aprender. Assim, o Programa CA/AC sustenta três âmbitos de intervenção (Pujolàs, 2008; cit. por Maset, 2011):

- *O âmbito de intervenção A:* que se encontra relacionado com a coesão do grupo. Passa por programar uma série de dinâmicas de grupo para que haja um clima favorável à colaboração, à ajuda mútua e à solidariedade e que contribuam para criar a consciência de grupo coletivo. Essas dinâmicas devem conceber jogos de conhecimento do grupo que fortaleça laços de amizade no grupo de trabalho, jogos de cooperação entre os membros e jogos de resolução de problemas.
- *O âmbito de intervenção B:* que fomenta o trabalho em equipa como recurso para ensinar, assegurando a participação equitativa e a interação simultânea e assim os alunos aprendem melhor os conteúdos e alcançam melhor os objetivos das diferentes áreas. As equipas têm uma composição heterogénea, mas

esporadicamente também se pode utilizar uma composição mais homogénea. As organizações podem ser simples organizações colaborativas pondo em jogo capacidades cognitivas relativamente fáceis numa só aula ou organizações mais complexas (denominadas de técnicas colaborativas) desenvolvendo capacidades cognitivas mais complexas num número alargado de aulas.

- *O âmbito de intervenção C:* que compreende o trabalho em equipa como conteúdo que os professores devem ensinar (de forma sistemática, persistente, estruturada e organizada) os alunos a trabalhar em equipa. Assim a aprendizagem colaborativa passa a fazer parte do currículo como mais um conteúdo como os restantes conteúdos das diversas áreas, que deve ser avaliado.

Este Programa, tratando-se de uma organização da aprendizagem defendida e utilizada desde os inícios da pedagogia (Maset, 2011), requer a realização profunda de mudanças organizacionais do processo de ensino e aprendizagem que exigem tempo e muito esforço.

1.3. ALGUNS PROCEDIMENTOS QUE FOMENTAM O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES SOCIAIS E RELACIONAIS

Stainback e Stainback (1999; cit. por Maset, 2011) propõem como estratégia de coesão de grupo os «Círculos de Amigos» que minuciosamente se descreve em seguida:

«Em quatro círculos concêntricos cada aluno escreve, no círculo central, o nome da pessoa ou pessoas com quem querem manter uma relação de amizade mais profunda, no círculo mais periférico escreve os nomes das pessoas com quem mantêm, na escola, uma relação mais “profissional” ou “circunstancial”, como por exemplo algum professor ou alguma professora, alguém do pessoal não docente, etc.; e nos círculos intermédios, o nome dos seus amigos e amigas, segundo o grau de amizade que mantêm com eles. Isto permite visualizar as diferenças significativas que costumam acontecer entre os “círculos de amigos” de um aluno ou aluna sem deficiência e os de um aluno ou aluna com deficiência. Estes, no centro mais cêntrico, escrevem o nome de pessoas adultas (como por exemplo, o professor de educação especial, o diretor, o motorista do autocarro escolar...) que os colegas sem deficiência costumam escrever nos círculos mais periféricos, enquanto estes, no círculo central, anotam o nome de amigos da sua idade.» (p. 65).

No âmbito do trabalho em equipa como recurso para ensinar, Alonso e Ortiz (2005; cit. por Maset, 2011) idealizaram a dinâmica «O Número» que se processa da seguinte forma:

«No “o Número” o professor ou a professora propõem uma tarefa (responder a umas perguntas, resolver uns problemas, etc.) a toda a turma. Os alunos, na sua equipa base, devem fazer a tarefa, assegurando-se que todos os seus membros sabem fazê-la corretamente. Cada aluno da turma tem um número (por exemplo, o que lhe corresponda pela ordem alfabética). Uma vez esgotado o tempo destinado a resolver a tarefa, o professor ou a professora tira um número de um saco, onde haverá tantos números como alunos. O aluno que tem o número que saiu, deve explicar a toda a turma a tarefa que fizeram ou escrever a mesma no quadro. Se o faz corretamente ele e por conseguinte a sua equipa de base obtêm uma recompensa na forma de reconhecimento público e também com a felicitação do professor ou da professora e ainda das restantes equipas.» (p. 68).

Os «Grupos de investigação» é uma técnica colaborativa que fomenta o trabalho em equipa como conteúdo e que em seguida se descreve a sua aplicação:

- «- *Eleição e distribuição de subtema*: os alunos elegem, segundo as suas aptidões ou interesses, subtemas específicos dentro de um tema ou problema geral, normalmente proposto pelo professor em função da programação.
- *Constituição das equipas dentro da turma*: devem ser bastante heterogéneas. O número ideal de membros oscila entre 3 e 5.
- *Planificação do estudo do subtema*: os alunos de cada equipa e o professor planificam os objetivos específicos que querem atingir e os procedimentos que utilizarão para os atingir, ao mesmo tempo distribuem as tarefas a realizar (encontrar a informação, sistematizá-la, resumi-la, esquematiza-la, etc.).
- *Desenvolvimento do plano*: os alunos desenvolvem o plano descrito. O professor segue o progresso de cada equipa e oferece-lhes a sua ajuda.
- *Análise e Síntese*: os alunos analisam e avaliam a informação obtida. Resumem-na e apresentam-na a toda a turma.
- *Apresentação do trabalho*: uma vez exposto, fazem-se perguntas e responde-se às possíveis perguntas, dúvidas que possam surgir.
- *Avaliação*: o professor e os alunos realizam conjuntamente a avaliação do trabalho em equipa e da exposição. Pode-se completar com uma avaliação individual.» (Echeita e Martín, 1990; Ovejero, 1990; Parrilla, 1992; Serrano e Calvo, 1994; cit. por Maset, 2011; p. 69)

2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NA ESCOLA

Neste ponto, pretendemos apontar algumas estratégias e programas inclusivos ao nível de Escola que sejam direcionados à inclusão de crianças e jovens com NEE.

2.1. ESTRATÉGIAS A NÍVEL DE ESCOLA

As escolas inclusivas constituem um processo de inovação educativa que passa pela reedificação ao nível da própria instituição, com a colaboração e o apoio mútuo de todos os membros da comunidade educativa (pais, professores e alunos com ou sem necessidades educativas especiais).

Cabe à escola promover e desenvolver apoios e serviços impulsionadores do sucesso educativo, evitando o lançamento de crianças com NEE para as classes da escola regular sem o apoio adequado e sem ajuda que dela possam necessitar.

Uma escola inclusiva deve apresentar alguns traços fundamentais que passam pelo: sentido de comunidade; pela aceitação das diferenças; pela resposta às necessidades individuais; pelas mudanças na filosofia, no currículo, nas estratégias de ensino e na estrutura de organização da escola.

Segundo Stainback e Stainback (1992, citado por González, 2010), as escolas inclusivas são *escolas comunitárias de apoio* que por favorecer a participação de todos os alunos (sem distinção) se caracterizam por constituir equipas de corpo docente que trabalham no desenho comum de atividades correspondentes ao currículo geral, adaptando-o às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos. As escolas inclusivas também se caracterizam por transferir a responsabilidade no pessoal da escola que deve dispor dos meios necessários para satisfazer as necessidades dos alunos; por os intervenientes do processo (profissionais, pais e alunos) traçarem um plano com sentido de comunidade e de apoio mútuo dentro do sistema normal.

No entender de Kronberg (2010), as estruturas escolares que visem uma escola inclusiva devem proporcionar a *criação de equipas inclusivas* respeitantes a um dado ano com um técnico de educação especial, permitindo que os membros das equipas de trabalho disponham de tempo de planificação em comum. Devem permitir que as equipas estabeleçam um horário apropriado às necessidades dos alunos em termos de instrução, criando blocos nos horários ou recorrendo a outras estratégias de *flexibilização dos horários*. Devem também implementar *modelos próprios de um ensino mais individualizado* que possibilitem a divisão da turma em grupos mais pequenos ou em “famílias” e criar *equipas interdisciplinares* que permitam aos professores de diferentes áreas trabalhar em conjunto no estabelecer de currículos integrados. Devem, por fim, constituir *classes com níveis de aprendizagem heterogéneos*, possibilitando um percurso de aprendizagem em conjunto a alunos com uma variedade de capacidades e necessidades.

Porter (1997) propõe a formação de *equipas concelhias*, constituídas por educadores competentes, a nível concelhio, que assegurem o apoio aos diretores, professores e outros membros dos quadros das escolas como colaboradores e supervisores. Propõe também a *partilha de serviços especializados* entre concelhos a nível regional. De acordo com as necessidades de cada concelho e os recursos existentes, este teórico alvitra que os especialistas (psicólogos, terapeutas de fala, e outros com conhecimentos em áreas específicas) e professores itinerantes apoiem os concelhos escolares.

Para outros teóricos, as escolas devem redefinir as suas estratégias de currículo e de instrução para uma maior eficácia das práticas educativas inclusivas. Deste modo, estratégias como a aprendizagem cooperativa, a instrução diferenciada, os agrupamentos multietários, a aprendizagem experimental, as práticas apropriadas ao desenvolvimento, as unidades temáticas interdisciplinares, as equipas colaborativas e a lecionação simultânea estimulam as escolas a serem bem-sucedidas no apoio à inclusão de alunos com NEE nas turmas de ER.

No entanto, para que os membros das equipas de trabalho se sintam confortáveis neste processo e familiarizados com a implementação de tais estratégias, as escolas devem promover tipos de oportunidades de familiarização com o conceito de inclusão. Kronberg (2010) compreende que essas oportunidades devem contemplar estratégias de pré e pós-familiarização. Nesta linha de entendimento, para uma implementação eficaz e uma melhor familiarização do conceito de inclusão, as escolas devem contemplar oportunidades para os membros das equipas de trabalho 1) visitarem outras escolas, a fim de poder observar a implementação bem-sucedida desse processo; 2) frequentarem grupos de trabalho e conferências; 3) verem e debaterem vídeos acerca da inclusão e de estratégias de implementação; 4) participarem em pequenos grupos de estudo ou grupos de discussão; 5) comunicarem com outros educadores que têm experiência na implementação da inclusão; 6) participarem em situações em que o diálogo se estabelece de forma aberta e regular sobre a inclusão; e 7) lerem artigos acerca de formas de implementar a inclusão.

Numa fase posterior, Kronberg (2010) entende que estando os membros das equipas de trabalho familiarizados com a implementação da inclusão, deverá caber à escola fomentar estratégias de oportunidade de formação, que passem por:

- 1) formar um grupo de trabalho multidisciplinar para tratar de aspetos correntes e desafios postos pela inclusão;
- 2) envolver o referido grupo na tomada de decisões sobre futuras medidas a serem tomadas;
- 3) encorajá-los no sentido de definirem as suas necessidades de apoios correntes;
- 4) disponibilizar ofertas de treino centradas em estratégias específicas ou em tópicos relevantes (nomeadamente adaptações curriculares, equipas colaborativas, lecionação conjunta, tratamento de comportamentos desafiadores, agrupamentos heterogéneos, aprendizagem cooperativa, entre outros);

- 5) criar oportunidades de trabalho em rede, a fim de permitir a partilha de ideias na área da implementação;
- 6) clarificar a forma como a inclusão se harmoniza com o quadro mais abrangente da reforma escolar;
- 7) encorajar as equipas a uma comunicação franca e aberta, e disposta a correr riscos profissionais, aprendendo com os erros;
- 8) reconhecer os sucessos atingidos;
- 9) envolver as equipas de trabalho na avaliação sistemática, ao nível de escola, dos esforços da inclusão.

No entender de González (2010), referindo Biklen, Ferguson e Ford (1989), numa posição clara pela renovação da escola e pela mudança a favor de uma escola para todos, aponta algumas estratégias que respondem eficazmente a um sistema educativo inclusivo, nomeadamente: 1) comprometer o corpo docente com uma filosofia inclusiva, 2) formar em educação regular e especializada, 3) reconverter as escolas de educação especial, 4) localizar a escola em cada comunidade, 5) coordenar a rede de apoio a nível individual.

Para reforçar a resolução de problemas centrada na escola, Porter (1997) aponta como estratégia a formação de *equipas de resolução de problemas* que permitam aos professores o acesso a um acompanhamento direto, prático e positivo dos problemas. Esta estratégia pressupõe, por um lado, a sinalização de um problema que será analisado por uma equipa e, por outro lado, esta equipa emanará um conjunto de soluções possíveis. Deste modo, este modelo compreende a constituição dos seguintes elementos: um coordenador competente e capaz de gerir tarefas; três professores voluntários membros da equipa; um professor capaz de escolher alternativas para implementação da sua ação educativa; um acordo acerca da responsabilidade da supervisão; uma reunião para avaliar o progresso; e o empenhamento da equipa na necessidade de prosseguir a intervenção.

No que concerne à criação e à manutenção de práticas educativas inclusivas, Kronberg (2010) refere que:

«Criar ambientes na escola que apoiem a inclusão de todos os alunos requer empenho, planificação colaborativa e colaboração na resolução de problemas, assim como uma constante atenção à harmonização de princípios inclusivos com práticas educativas. Devido à sua natureza interdependente, as três componentes (desenvolvimento de um objetivo comum e partilha de um sentido quanto à ação a desenvolver, redefinição de papéis e responsabilidades e realinhamento de estruturas e estratégias) são essenciais, se se quer que os meios escolares se tornem comunidades de aprendizagem inclusivas.» (p. 55)

2.2. MODELO DE ATENDIMENTO INCLUSIVO: MAD

A existência de um modelo que permita responder adequadamente às necessidades dos alunos com Necessidades Especiais (NE) deve ter subjacente um trabalho colaborativo entre professores do ER, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais ao nível da individualização do ensino, da implementação de estratégias (que fomentem as capacidades e atenuem as necessidades desses alunos) e da monitorização do seu desempenho (Correia, 2010).

Correia (1995; 2010) construiu um Modelo de Atendimento à Diversidade como um modelo que procura responder às necessidades de todos os alunos, em particular os alunos com NE. Este modelo prefigura um processo de verificação do progresso do aluno desde as problemáticas precoces no início do seu percurso escolar e que visa monitorizar esse progresso através dos serviços de uma equipa interdisciplinar. Um dos princípios fundamentais deste modelo é a diferenciação pedagógica que passa por diferenciar o ensino e o currículo de todos os alunos e em particular os alunos NE.

De acordo com Correia (2010), os componentes do MAD visam «(...) o *que deve ser ensinado* (conhecimento e planificação), *como deve ser ensinado* (implementação das intervenções) e *como deve ser avaliado o progresso do aluno* (verificação) (...)» (p. 25). Deste modo, as planificações e as intervenções devem respeitar o princípio da colaboração e apoiar a Equipa de Apoio ao Aluno (EAA). Esta equipa, segundo Correia (2010), deverá ter como objetivos:

- a) A consultoria aos professores sobre os problemas de aprendizagem e socioemocionais do aluno;
- b) A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno;
- c) A observação e apreciação do processo do aluno;
- d) A proposta/ delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
- e) A verificação do sucesso das intervenções;
- f) A monitorização do progresso do aluno;
- g) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

Assim, o MAD é um modelo que permite aumentar o índice de sucesso dos alunos com NE, reduzindo o número de referimentos (referenciações) para os serviços de educação especial (Correia, 2010).

O referido Modelo baseia-se em quatro componentes essenciais interligados entre si: o conhecimento, a planificação, a intervenção e a verificação. A primeira etapa prende-se com a identificação do aluno quanto aos estilos, interesses, capacidades, e necessidades de aprendizagem para avaliar as competências adquiridas a nível académico e social. Também diz respeito à análise dos ambientes (interno e externo à escola) do aluno nas dimensões académicas, socioemocionais, comportamentais e físicos. Depois da etapa do conhecimento, segue-se a etapa de preparação para a intervenção baseada na recolha e tratamento da informação sobre o aluno e os seus ambientes de aprendizagem, designada de etapa da planificação. Seguidamente segue-se a terceira etapa que diz respeito à intervenção. Esta etapa concebe três fases de execução: uma componente preventiva (Níveis I e II), uma componente reeducativa e outra componente transicional (Correia, 2010).

Relativamente à terceira etapa, o carácter preventivo da intervenção compreende uma avaliação inicial de nível I e uma avaliação preliminar de nível

II, apoiada no conhecimento e na planificação. Assim, a intervenção inicial prevê a implementação de estratégias de ensino ou modificações nas necessidades do aluno em paralelo com a monitorização do seu progresso. Já a intervenção preliminar faz uso de estratégias comprovadas pela investigação, procurando minimizar ou até suprimir os problemas de aprendizagem do aluno. A EAA em trabalho de colaboração e através da monitorização do ensino deve também verificar fatores de risco (por exemplo: linguagem, interindividuais, ambientes de aprendizagem, má-nutrição, culturais) que estejam a obstruir o sucesso do aluno. Na eventualidade da intervenção não estar a surtir efeito, a EAA, com o consentimento dos pais, deve propor o aluno a uma intervenção de caráter reeducativa.

No que concerne à intervenção reeducativa (nível III), trata-se de uma avaliação compreensiva, exaustiva e completa do perfil do aluno ao nível do seu funcionamento global, das suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos seus ambientes. Deste modo, as equipas interdisciplinares elaboram um programa educativo individualizado (PEI) após a recolha de informação do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem. No PEI devem constar, para além dos objetivos de ordem académica e socioemocional, fatores socioeconómicos, condições de habitabilidade e as interações intrafamiliares (Correia, 2010; Correia, 2008).

A terceira e última fase diz respeito à preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade, designada por intervenção transicional. Este tipo de intervenção destina-se a alunos que não atingem os objetivos do currículo comum, que apresentam problemas de aprendizagem (geralmente acentuados) e que devido à idade (14 anos ou mais) necessitam de um conjunto de medidas que possam facilitar a sua inserção na sociedade e no mundo laboral. Deste modo, a equipa interdisciplinar elabora os chamados programas de transição individualizados (PTI) que constituem adaptações curriculares significativas e generalizadas, fomentam o ensino e a aprendizagem em cooperação, promovendo o envolvimento do aluno em atividades comunitárias monitorizadas (Correia, 2010; cit. por Correia, 1999; Hallahan, Kauffman e Lloyd, 1996; West et al.,

1990). O PTI deve proporcionar ao aluno a percepção das suas áreas fortes e as suas necessidades, bem como garantir-lhe apoios necessários para que possa usufruir de experiências com sucesso em diferentes ambientes (educacional, familiar e comunitário de vida e de trabalho). Assim, a equipa interdisciplinar (EI) deve programar experiências, todos os anos, que auxiliem o aluno na transição da escola para a vida adulta, ou seja, que ajude o aluno a definir um conjunto de objetivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola.

Segundo Correia (2010), «A intervenção transicional deve ser tida como um processo contínuo, cujo enfoque deve ser dado ao papel do aluno não só como estudante, mas também como futuro trabalhador, membro de família e cidadão preparado para desempenhar com sucesso, na comunidade onde se vier a inserir, as tarefas do dia-a-dia.» (p. 29).

Por fim, o MAD compreende uma componente designada por verificação: do progresso do aluno (nível I), da intervenção por parte da EAA (nível II), da observação/avaliação feita pela EI e dos objetivos que constam do PEI (nível III). Assim, pretende-se avaliar o tipo de respostas educativas (programação educacional) adequadas às necessidades educativas especiais do aluno.

Um modelo semelhante ao Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) é o método designado por *Resposta-à-Intervenção* (Fuchs, Mock, Morgan e Young, 2003; Gresham, 2002; NRCLD, 2004; Vaughn, 2003; cit. por Correia, 2010), destinado a identificar alunos com NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE). Este método tem em comum com o MAD a utilização de três níveis de intervenção, sendo crescente a intensidade do ensino em cada um dos níveis.

O MAD é um modelo que procura encontrar soluções para a intervenção com todos os alunos incluindo alunos com NE, apoiadas nas boas práticas educativas antes de encaminhar o aluno para os serviços de educação especial.

Correia (2010) considera que este modelo é importante na intervenção precoce em alunos que revelem problemas nas suas aprendizagens, procurando disponibilizar apoios adequados baseados no uso de estratégias apoiadas pela investigação. Também preconiza que o aluno tenha acesso a intervenções especializadas numa fase mais precoce do seu percurso escolar antes do encaminhamento para os serviços de educação especial, corroborando com o método *Resposta-à-Intervenção*.

2.3. PROGRAMAS INCLUSIVOS AO NÍVEL DA ESCOLA

Neste ponto, pretendemos traçar uma metodologia de reforço à Escola Inclusiva, salientando dois programas de intervenção ao nível da Escola.

2.3.1. Programa Hélios II

O sistema de educação inclusiva deve ser encarado, por um lado, como um sistema de melhoria na educação em geral, nomeadamente na capacitação dos técnicos de ER e, por outro lado, como uma dimensão essencial da melhoria da escola (Johnstone e Warwick, 1999, cit. por Warwick, 2001).

Salmons, Hillman e Mortimer (1995, cit. por Warwick, 2001) consideram que as escolas regulares mais eficazes apresentam 1) uma liderança profissional forte da gestão da escola; 2) uma análise e objetivos partilhados entre os profissionais da escola com os alunos; 3) a valorização da aprendizagem gerando um ambiente de felicidade para todos aprenderem; 4) empenhamento dos professores na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; 5) um entendimento dos alunos na intenção explícita do ensino; 6) altas expectativas dos professores sobre os progressos de todos os alunos; 7) um reforço positivo nos progressos dos alunos, 8) um controlo individual dos progressos e o uso da avaliação para planear as etapas seguintes do ensino; 9) um reconhecimento e uma defesa dos direitos e das responsabilidades dos alunos; 10) boas relações entre escola e casa e, por fim, 11) todos os membros da escola, alunos e professores, valorizam o ensino e são aprendizes ativos.

Desta, uma organização dinâmica e eficaz na aprendizagem tem implicitamente uma gestão institucional predisposta à mudança ativa e à criação de oportunidades de melhoria (Stoll, 1999; cit. por Warwick, 2001), fomentando uma filosofia comum de valores e princípios compartilhada pelos profissionais da educação (Pickup, 1995; cit. por Idem). Segundo Warwick (2001), «O caminho para um sistema de educação inclusiva só pode ser alcançado se houver força e direção para desenvolver uma política e uma prática em todos e em cada escola.» (p. 116). Deste modo, a forma de o concretizar é «(...) estabelecer valores e princípios de acordo com os direitos básicos.» (Idem, p. 116).

Johnson e Warwick (1999; cit. por Warwick, 2001) consideram que o impulso da mudança e do desenvolvimento deve partir internamente da capacidade de organização. No entanto, defendem que a influência contextual externa desempenha uma função importante no apoio a um desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais. Assim, um apoio externo pró-ativo e uma visão comum entre as escolas e as estruturas de apoio são os ingredientes essenciais para criar um sistema moderno de educação inclusiva. Esta relação de proximidade deve pautar-se por um processo colaborativo de objetivos e princípios comuns de inclusão. Desta forma, o agente de apoio externo deve estar comprometido com o objetivo da inclusão e preparado para trabalhar no âmbito dos objetivos e princípios da escola em particular, e deve também compreender as necessidades da escola em apoio e reconhecer as necessidades de desenvolvimento dos alunos e professores.

Warwick, Johnstone e Rodrigues (1997, cit. por Warwick, 2001), que formaram o grupo de trabalho do Programa Helios II, identificaram áreas-chave de serviços necessários para apoiar a inclusão. De acordo com o relatório do referido programa, essas áreas são:

- a) a avaliação interna e externa dos pontos fortes e fracos da instituição e das necessidades de apoio ao professor ou instituição.

- b) o aconselhamento e a orientação aos gestores escolares e professores em relação às necessidades de alunos individuais, às estratégias de ensino, investigação e execução de boas práticas.
- c) o uso das novas tecnologias na melhoria da qualidade da educação.
- d) o desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais (gestão da escola, professores, auxiliares da ação educativa) de forma a manter os profissionais atualizados com novas abordagens educativas.
- e) a inovação, a investigação e o desenvolvimento como método mais eficaz para fomentar novas perspetivas e novos projetos nas práticas da educação inclusiva.

Este grupo de trabalho deparou-se com vários modelos de serviços de apoio e de centros de recursos em uso na Europa, necessários ao desenvolvimento de perspetivas inclusivas nas escolas. Como traço comum, salientam a necessidade: de serviços de especialistas e a sua flexibilidade de colocação, de profissionais experientes, de redes efetivas entre especialistas e professores de ER/ apoio educativo, de uma infraestrutura de apoio colaborativa, e a necessidade de os próprios serviços de apoio serem organizações de aprendizagem.

O Programa Helios II concluiu que um sistema educativo inclusivo que apoie as necessidades educativas especiais é um sistema que usa uma metodologia de reforço da escola. De acordo com Johnstone e Warwick (1999; cit. por Warwick, 2001), «(...) este reforço deve ser considerado como uma dimensão da melhoria da escola no seu todo.» (p. 120). Contudo, os professores de escolas integradas necessitam de aprender técnicas e estratégias especializadas, de forma a tornarem-se os próprios educadores especializados na construção de um sistema de educação inclusiva. Para além disso, o desenvolvimento das competências dos professores, baseado nos princípios, nos valores e nas atitudes favoráveis em relação às dificuldades, são os ingredientes fundamentais na melhoria das escolas e dos professores.

2.3.2. Programa CA/AC que promove práticas educativas inclusivas

A implementação da aprendizagem colaborativa preconizada pelo Programa CA/AC, já anteriormente abordado, depende das condições no processo de apoio aos agrupamentos de escolas.

Lago, Naranjo e Pujólas (2010, cit. por Maset, 2011) consideram que o processo se deve iniciar a partir do compromisso das equipas diretivas dos agrupamentos de escolas, permitindo o voluntariado de participação docentes no processo e dando enfoque das práticas desenvolvidas pelos docentes com a participação direta na melhoria de alguns dos membros das equipas diretivas. Para além disso, os assessores dos agrupamentos de escolas devem ter espaço para a formação e a participação no desenvolvimento da assessoria, bem como formação conjunta destes assessores com os líderes educativos dos projetos nos agrupamentos de escolas. Os professores com diferentes níveis de experiência na inovação devem apoiar-se progressivamente entre si. Conjuntamente, os docentes devem utilizar ferramentas de comunicação eletrónica que permitam auxiliá-los nos espaços e tempos de colaboração.

De acordo com estes critérios, o processo de integração da aprendizagem colaborativa compreende três etapas ao longo de três anos letivos como instrumento para a inclusão:

- 1) A etapa de introdução;
- 2) A etapa de generalização que se desenvolve no segundo ano letivo: cada professor deve generalizar as práticas a todas as unidades da área e a generalização do agrupamento de escolas que consiste no acompanhamento de outros professores do agrupamento de escolas;
- 3) A etapa de consolidação que consiste na criação de um processo de prática reflexiva continuada sobre a aprendizagem colaborativa e de apoio à equipa coordenadora ou à organização do agrupamento de escolas.

De um modo geral, cabe aos agrupamentos de escolas comprometerem-se com os processos de investigação sobre os caminhos e as melhorias nas práticas de sala de aula, tendo em conta os ritmos e as diferenças entre os seus agrupamentos e os seus docentes.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia é um dos aspetos basilares numa investigação, uma vez que fornece ao investigador a estratégia que definirá todo o processo de pesquisa. Deste modo, um projeto de investigação deve obedecer a determinados critérios e sistematizações precisas.

Neste Capítulo pretendemos clarificar a pertinência do estudo, formular a problemática do estudo, definir os objetivos do estudo, apresentar a operacionalização das variáveis e a formulação das hipóteses, clarificar o tipo de estudo, caracterizar a amostra e o seu meio, descrever o instrumento de recolha de dados, e os procedimentos para o tratamento de dados.

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A adoção de práticas inclusivas nas escolas e nas turmas proporciona a cada criança a oportunidade de aprender a viver e a trabalhar com os seus pares, com substancial benefício para as crianças/ jovens com NEE.

A filosofia inclusiva encoraja a entreaajuda entre a escola e os pais no processo educativo de alunos sem e com NEE, promovendo a confiança e o respeito mútuos através de estratégias de ensino em cooperação e de aprendizagem em cooperação. Assim, a escola deve estabelecer uma relação escola-pais para que seja possível a implementação de um modelo inclusivo (Correia, 2008). Além disso, a escola deve igualmente proporcionar espaços de convívio social e cultural, para que pais sem e com filhos NEE possam interagir e estreitar laços amistosos entre si, de modo a favorecer atitudes favoráveis em relação à inclusão (Barreto e Vieira, 2013).

De acordo com as opiniões dos teóricos e com os resultados de estudos empíricos sobre esta temática, as atitudes dos alunos “ditos normais” e dos pais são de grande importância para o sucesso da inclusão escolar de alunos

com NEE. Apesar de alguns estudos efetuados nesta área apontarem fatores condicionadores da inclusão como o sexo, a idade, a experiência direta e indireta, o grau de deficiência, entendemos pertinente investigar estes e outros fatores que influenciam as atitudes. Assim, consideramos que a realização de um estudo numa população *sui generis* como a que nos propomos estudar, é de elevado interesse e utilidade científicos, acreditando que possa contribuir com novos conhecimentos ao nível das atitudes dos pais e dos seus respetivos filhos - alunos “ditos normais” - face à inclusão de alunos com NEE no ER, num único propósito: o sucesso educativo na Escola de todos e para todos.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DE ESTUDO

A problemática de qualquer investigação é sempre o seu ponto de partida. De acordo com Fortin (2003), a situação problemática é algo que « (...) causa um mal estar, uma irritação, uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado (...)» (p. 48).

Assim, entendemos de grande importância investigar a problemática das atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE no ER e os fatores que condicionam estas mesmas atitudes.

Definido o nosso problema, torna-se fundamental a estruturação do problema/questão de investigação, que «(...) visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição.» (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 43). De acordo com os mesmos autores, a questão de partida permite ao investigador expressar da maneira mais exata possível o que procura saber e também lhe permite elucidar e compreender eficazmente o problema.

Neste sentido, para a prossecução deste trabalho, enunciámos a seguinte questão de investigação:

- Quais as atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE no ER?

Para clarificar e ajudar a dar resposta à questão de partida, sentimos a necessidade de estruturar a seguinte pergunta secundária:

- Quais os fatores que condicionam as atitudes dos pais e das crianças/jovens “ditos normais”?

A partir das questões de investigação apresentadas, elaborámos os objetivos norteadores das mesmas.

2.1. OBJETIVOS GERAIS:

- Conhecer as atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE no ER;
- Identificar os fatores que desencadeiam o aparecimento destas atitudes nos pais e nos alunos em relação à inclusão.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar se o nível etário e o género das crianças/jovens e pais inquiridos podem condicionar as atitudes para a inclusão de pares com NEE no ER;
- Esquematizar, agrupando as atitudes dos pais e das crianças/jovens em favoráveis e não favoráveis;
- Compreender se a aceitação pelos familiares e as conversas entre pais e filhos influenciam as atitudes percecionadas.
- Investigar se a proximidade com pessoas com NEE (família, amigos, vizinho) influencia as atitudes na aceitação da inclusão.

3. OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

As variáveis que pretendemos investigar apresentam-se divididas em dois grupos, as independentes e dependentes, sendo estas descritas de um modo sucinto.

3.1. VARIÁVEIS DEPENDENTES

- Atitude dos pais e crianças/jovens face à inclusão de alunos com NEE – variável que nos permite caraterizar a perceção dos alunos e dos pais no que diz respeito à inclusão no ER.

3.2. VARIÁVEIS INDEPENDENTES

- Género – variável qualitativa do tipo nominal, apresentando duas categorias: masculino e feminino;
- Nível etário – variável racional que nos permite verificar a faixa etária dos alunos e dos pais;
- Proximidade de terceiros com NEE (família, vizinhos, amigos)
- Presença de alunos com NEE na turma – variável qualitativa do tipo nominal, que indica sim/não de colegas de turma com deficiência;
- Experiência com alunos com NEE- variável qualitativa do tipo nominal, que indica se sim ou não houve interação com pessoas com NEE;
- Atitudes demonstradas pelos familiares – variável racional que permite identificar a perceção dos alunos face às atitudes dos pais e vice-versa.
- Frequência de conversas sobre alunos com NEE – variável racional que permite identificar a frequência e iniciativa com que falam pais e filhos sobre as crianças/jovens presentes nas turmas dos filhos.

4. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

Após a definição dos objetivos que nos propomos tratar e na tentativa de compreender, interpretar e predizer os factos, emerge um conjunto de hipóteses elaboradas com base na revisão de literatura especializada e nos estudos relativos a esta problemática. Segundo Fortin (2003), hipótese é «(...) um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta (proposição) (...)» (p. 102).

Deste modo, apresentamos de seguida as hipóteses em estudo na nossa investigação:

Hipótese 1 – O género influencia a atitude para a inclusão de alunos com NEE;

- **Hipótese 1a** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função do género das crianças/jovens;
- **Hipótese 1b** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças com NEE em função do género dos progenitores.

Hipótese 2 – A idade influencia a atitude para a inclusão de alunos com NEE;

- **Hipótese 2a** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função da idade dos alunos;
- **Hipótese 2b** – Existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de alunos com NEE em função da idade dos progenitores.

Hipótese 3 – A proximidade de terceiros com NEE influencia as atitudes para a inclusão de crianças/jovens do ER;

- **Hipótese 3a** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos alunos com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE;

- **Hipótese 3b** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos pais com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE.

Hipótese 4 – A experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE influencia as atitudes de inclusão no ER;

- **Hipótese 4a** – Existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos de turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência;
- **Hipótese 4b** – Existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos frequentaram turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência.

Hipótese 5 – As atitudes demonstradas pelos familiares influenciam a aceitação da inclusão de crianças e jovens com NEE no ER;

- **Hipótese 5a** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos cujos pais têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos pais não têm a mesma atitude;
- **Hipótese 5b** – Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos filhos não têm a mesma atitude.

Hipótese 6 – A frequência de conversas entre pais e filhos acerca dos alunos com NEE interfere no processo de inclusão;

- **Hipótese 6a** – Existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de pares com NEE) por parte dos alunos e a frequência das conversas com os pais sobre os mesmos pares;

- **Hipótese 6b** – Existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de crianças/jovens com NEE) por parte dos pais e a frequência das conversas com os seus filhos sobre esses alunos.

5. TIPO DE ESTUDO

Tendo em conta a problemática a investigar, o tipo de estudo por nós selecionado enquadra-se dentro de uma abordagem qualitativa do tipo descritivo.

A abordagem qualitativa envolve a totalidade dos seres humanos, centralizando-se na experiência humana em cenários naturalistas. As pessoas são tratadas como seres únicos que atribuem significados às suas experiências provenientes do contexto de vida. Assim, a abordagem qualitativa permite trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, aprofundando a complexidade de fenómenos, factos e seus significados (Polit e Hungler, 1995).

Este tipo de abordagem tem como características principais: o ambiente natural como fonte direta dos dados, a análise descritiva, a análise intuitiva dos dados, preocupando-se não só com os resultados e o produto, mas também com o processo, enfatizando o significado (Lakatos e Marconi, 2004). Além disso, permite que o investigador estude um assunto em profundidade e em detalhe (Patton, 1990; cit. por Ribeiro, 2007).

Este tipo de estudo situa-se, segundo Fortin (2003) no nível II da hierarquia dos níveis de investigação – estudos de descrição de relação entre os fenómenos. De acordo com esta autora, «(...) o *desenho descritivo* pode servir para descrever fenómenos e para encontrar relações entre variáveis.» (p. 138), e pode também estabelecer as relações entre as variáveis, dando uma visão completa do fenómeno a estudar.

Para a elaboração e estruturação da presente investigação, seguimos as fases e etapas do processo de investigação da abordagem qualitativa segundo

Fortin (2003), conscientes de que as mesmas não são um processo rígido /ou estanque:

- Formulação de um problema
- Enunciado de questões
- Escolha dos métodos
- Escolha de um contexto social e de uma população
- Colheita de dados e análise
- Elaboração de hipóteses interpretativas
- Reformulação interativa

6. AMOSTRA

Partindo do conceito de população, como sendo «(...) *uma coleção de elementos ou sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios (...)*» (Fortin, 2003; p. 202), e do conceito população alvo como sendo aquela fatia da população, em particular, submetida a um estudo (Fortin, 2003). A população alvo da nossa investigação é constituída por pais e alunos de turmas onde estão integrados pares com NEE de carácter permanente, a frequentar o 2º Ciclo e o Programa Oportunidade, pertencentes a uma escola com 2º/3º Ciclos do Ensino Básico, situada na freguesia de Rabo de Peixe, na ilha de São Miguel (Açores).

Sendo a amostra «(...) um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população.» (Fortin, 2013, p. 202), esta deve ser representativa da população em estudo, contendo as mesmas características da população. Deste modo, a nossa amostra é constituída por 71 crianças/jovens do ER e seus respetivos pais (65 inquiridos), sendo o estudo circunscrito a sete turmas do 2º Ciclo das quais três encontram-se inseridas no Programa Oportunidade.

No entender de Fortin (2003), «(...) *os estudos conduzidos fora dos laboratórios, tomam o nome de estudos em meio natura, o que significa que eles se efetuam em qualquer parte fora de lugares altamente controlados como são os laboratórios. O investigador define o meio onde o processo será conduzido e justifica a sua escolha.*» (p. 132). Conscientes de que a escolha do terreno de investigação é sempre em função dos interesses pessoais e das condições e possibilidades de trabalho, a nossa decisão tornou-se mais facilitada com o conhecimento direto das práticas da escola onde a nossa investigação decorre.

Relativamente à técnica de amostragem utilizada, optámos pela não probabilística obtida por conveniência (também designada accidental). Para Fortin (2003), «A amostragem não probabilística é um procedimento de seleção segundo o qual cada elemento da população não tem uma probabilidade igual de ser escolhido para formar a amostra (...)» (p. 208). Assim, esta técnica baseia-se no julgamento pessoal do investigador, escolhendo (de modo consciencioso ou não) os elementos a incluir na amostra.

No que se refere à amostragem por conveniência ou accidental, esta ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência, formada assim por sujeitos facilmente acessíveis. (Fortin, 2003)

6.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO

Consideramos importante neste ponto contextualizar o meio em que a amostra em estudo se insere, conscientes da sua peculiaridade, com o intuito de compreender mais explicitamente os resultados que iremos obter na nossa investigação.

A vila de Rabo de Peixe é uma das freguesias pertencentes ao município da Ribeira Grande, situada na ilha de São Miguel. Quanto às dimensões geográficas, esta freguesia ocupa uma área de 16, 98 km².

Territorialmente encontra-se inserida numa área dinâmica do ponto de vista demográfico, possuindo uma população residente de 8866 indivíduos (de acordo com os Censos 2011), apresentando uma estrutura etária jovem com elevada percentagem de população jovem e um reduzido índice de envelhecimento. (Gráfico 1)



Gráfico 1 – Distribuição dos habitantes por idades

Constata-se, também, que existe um grande número de habitantes pertencentes a um agregado familiar superior a cinco indivíduos (34.95%), ainda que exista um número significativo de habitantes integrados num agregado com famílias monoparentais, 7.69%, (Gráfico 2).

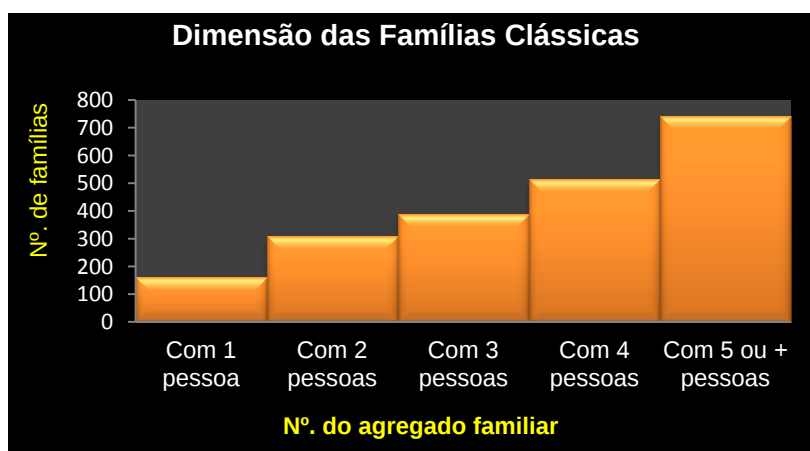


Gráfico 2 – Distribuição dos habitantes por agregado familiar

A população residente desta freguesia apresenta uma formação básica bastante reduzida, isto é, 62,40% dos residentes não sabem ler nem escrever ou então possuem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico completo. Assim a taxa de analfabetismo revela-se bastante elevada dos quais 3049 indivíduos (34,39%) não atingiram qualquer nível de ensino. Relativamente a este indicador, verificamos que após a análise comparativa entre os valores obtidos nos censos 2001 e 2011 houve um aumento da taxa de analfabetismo que vem contrariar o natural processo de desenvolvimento. Apesar disso, verificamos nos Censos 2011 que o número de indivíduos que completaram o ensino superior apresenta uma taxa de 3,54% (Gráfico 3).



Gráfico 3 – Distribuição dos habitantes por nível de instrução

A freguesia ostenta um potencial de desenvolvimento baseado nas matérias-primas agrícolas e pesqueiras. Também apresenta uma forte especialização de indivíduos no setor primário, ainda que tenha vindo a perder peso absoluto na estrutura empresarial (Salvador e Marques, 2008). O setor terciário afirma-se como o principal empregador na freguesia na área da construção civil e na indústria transformadora de produtos de origem animal, retirando excelência à atividade pecuária (Idem).

A população insere-se num estrato socioeconómico baixo, apresentando uma taxa de desemprego com o valor mais alto a nível nacional (SREA – Inquérito ao Emprego – 4º Trimestre de 2007) devendo-se aos baixos níveis de formação, à baixa taxa de empregabilidade cerca de 29.8% (Salvador e Marques, 2008) e à ausência de crescimento da economia. O Plano Anual de Atividades, de Investimento e Financeiro Exercício de 2013 vaticinou que para 2013 a taxa de desemprego deveria superar os 16,5% no concelho da Ribeira Grande a que pertence a freguesia de Rabo de Peixe. Deste modo, o rendimento social mínimo de inserção torna-se parte fulcral no sustento das muitas famílias de dimensão numerosa.

O Governo Regional em estreita relação com a Junta de Freguesia, a Santa Casa da Misericórdia e outras Instituições têm investido em políticas de prevenção e de combate às dificuldades e problemas sociais, designadamente: à elevada taxa de mortalidade infantil, à carência no planeamento familiar e à gravidez precoce, aos níveis de pobreza e de exclusão social, às deficientes condições de habitabilidade (cerca de 36 alojamentos familiares de residência habitual não possui instalação de banho ou duche), aos problemas de alcoolismo, toxicodependência e de violência doméstica, e à elevada taxa de analfabetismo e de desemprego.

A Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe no ano letivo 2012/2013 integrou um total 2273 alunos. Dos 92 alunos que beneficiavam do Regime Educativo Especial, 10 alunos encontravam-se a frequentar a Educação Pré-Escolar, 41 alunos o 1º ciclo do ensino básico, 28 alunos o 2º ciclo e o PO (I, II e III) e 13 alunos a Unidade Especializada com Currículo Adaptado.

Em Rabo de Peixe, existem bairros sociais, constituídos por casas de reduzidas dimensões. Para suprir algumas das necessidades ainda existentes nos bairros do Caranguejo e Piscatório foram construídas habitações nas ruas de S. Paulo, de S. Marcos e de Stº Agostinho. Atualmente, estão a ser construídos novos bairros para realojar os moradores de habitações precárias.

Na freguesia das Calhetas existe um bairro social com cerca de vinte anos, estando em fase final de construção, que inclui apartamentos que irão melhorar as condições de habitabilidade da freguesia.

Na freguesia do Pico da Pedra não existem bairros sociais e o ambiente edificado reflete uma melhor qualidade de vida. Contudo, foi recentemente disponibilizada uma zona habitacional e um apoio económico à autoconstrução, por parte da Secretaria Regional da Habitação e de Obras Públicas, dirigida a famílias com poucos recursos.

Em relação à população empregada, o género masculino tem maior representatividade em todas as zonas. O emprego feminino não é muito frequente, embora a situação tenda a ser modificada com o desenvolvimento de novos serviços e setores, nomeadamente na transformação de pescado que trouxeram à comunidade maior riqueza e possibilidades de absorção de mão de obra desempregada.

6.2. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Neste ponto pretendemos caraterizar a amostra em estudo (alunos e pais), relativamente ao género, idade, habilitações académicas e profissões dos pais.

6.2.1. Amostra dos alunos

Em termos de crianças/jovens, foram inquiridos 71 elementos com idades entre os 10 e os 17 anos. Maioritariamente são do género masculino (56,3%) – Gráfico 4 – com moda de idades situada na classe entre os 12 e 13 anos (Gráfico 5). A maioria da nossa amostra (56,4%) frequenta o 5º e 6º anos e 43,7% frequenta o Programa Oportunidade (Gráfico 6).

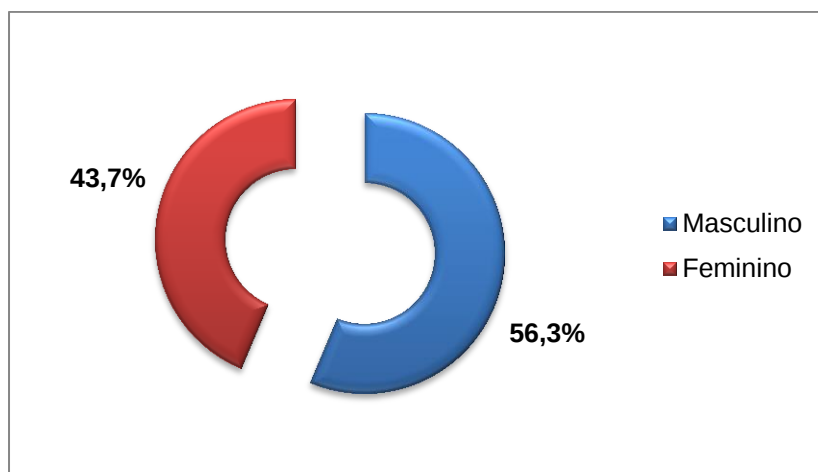


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por género

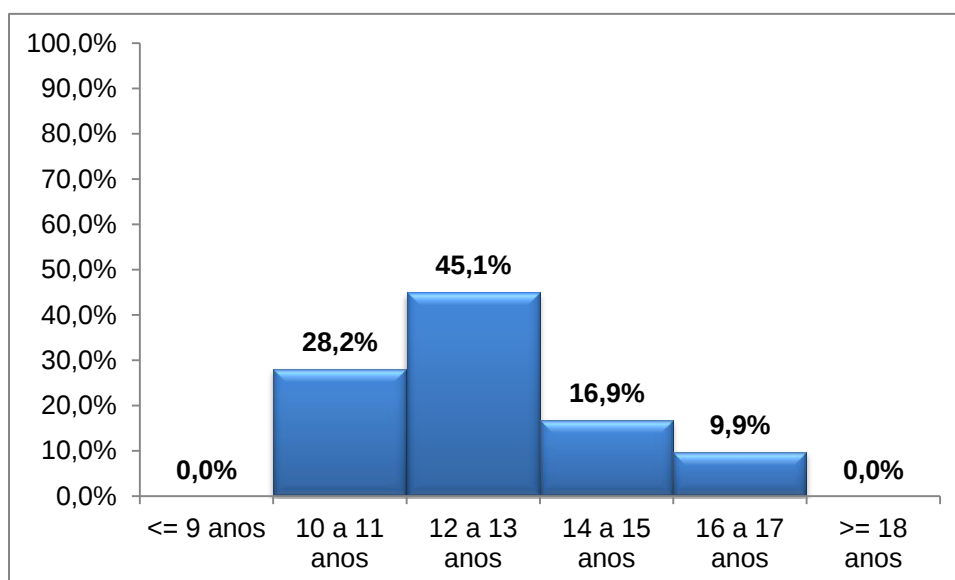


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos por idades

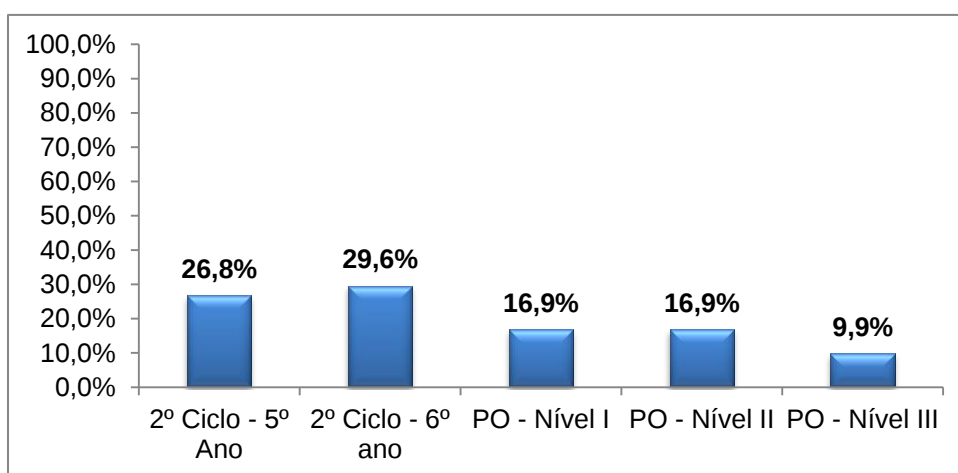


Gráfico 6 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

6.2.2. Amostra dos pais

Quanto aos pais incluídos no nosso estudo (65 indivíduos), maioritariamente são do género feminino (92,3%) - (Gráfico 7) - com classe modal entre os [30-39] anos (Gráfico 8). A maioria dos pais possui baixas habilitações académicas, sendo que 58,5% possuem apenas o 1º Ciclo como ano de escolaridade (Gráfico 9).

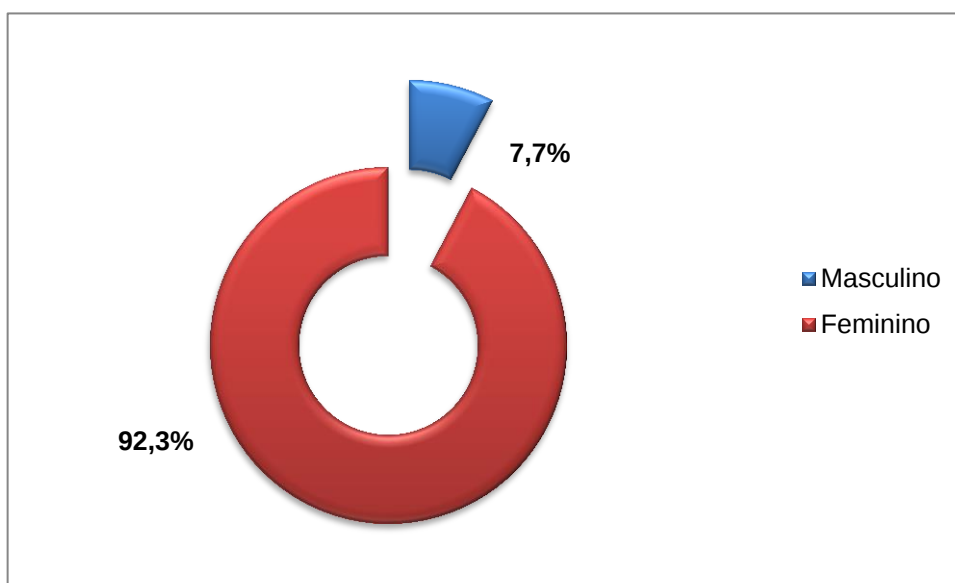


Gráfico 7 – Distribuição dos pais por género

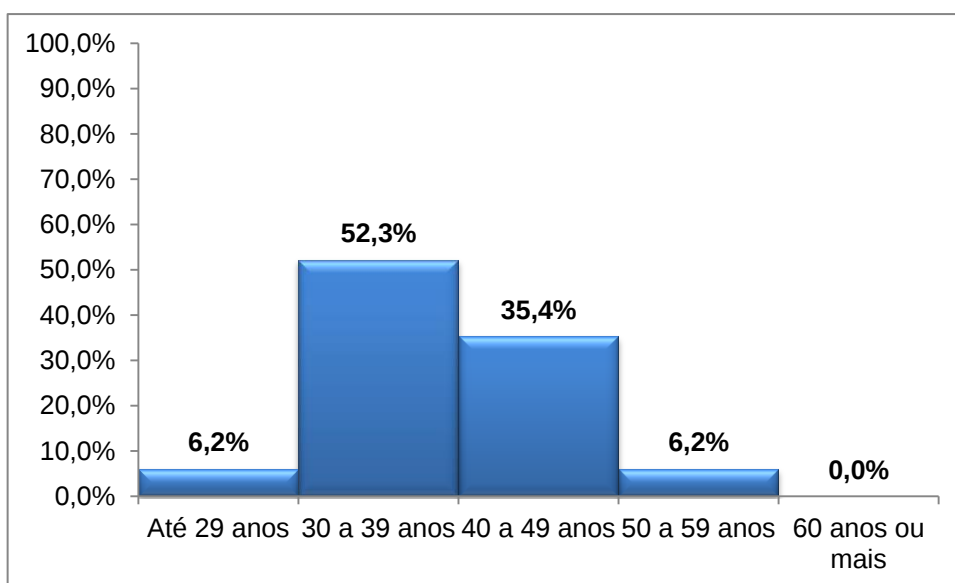


Gráfico 8 – Distribuição dos pais por idades

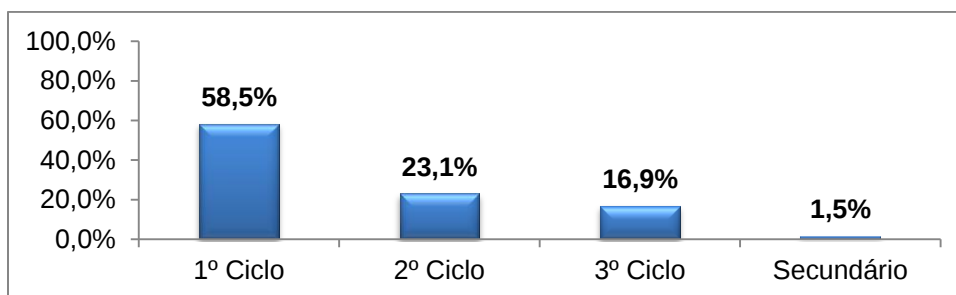


Gráfico 9 – Distribuição dos pais por ano de escolaridade

Relativamente às profissões, dos 65 pais estudados, e de acordo com a Classificação Nacional das Profissões que estabelece a existência de 9 grupos, agrupámos em 4 categorias principais: trabalhadores não qualificados (80%), operários, artífices e trabalhadores similares (12%), agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas (3%) e pessoal dos serviços e vendedores (5%) (Gráfico 10).

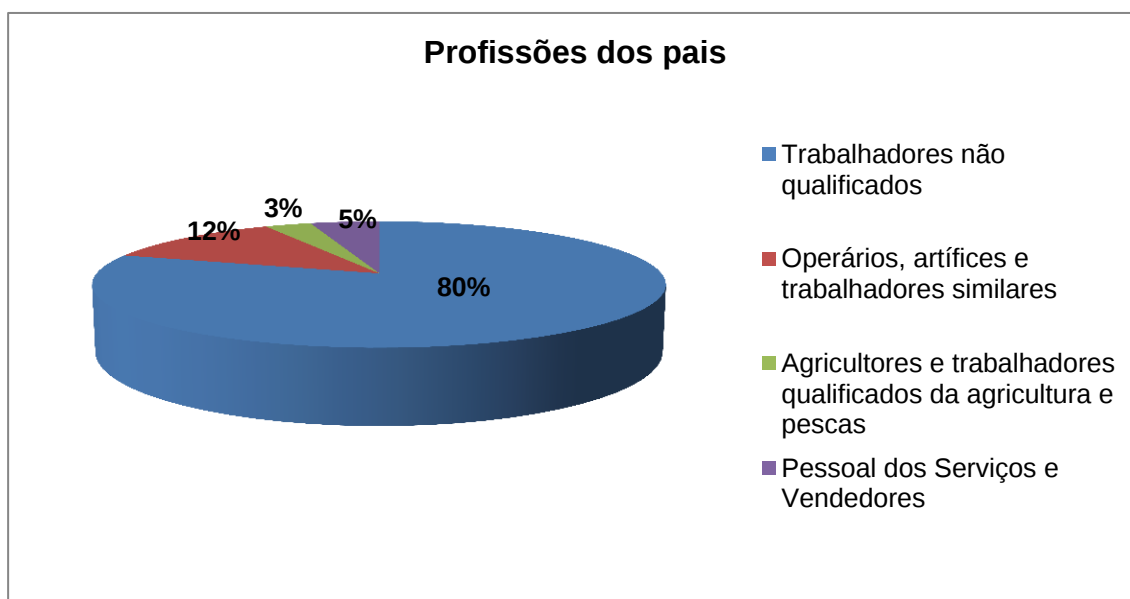


Gráfico 10 – Agrupamento das profissões dos pais segundo a Classificação Nacional das Profissões

7. INSTRUMENTOS

A recolha de dados é um processo essencial para a obtenção dos resultados com vista a atingir os objetivos propostos. Conscientes de que a escolha do instrumento para esse processo se deve apoiar no tipo de estudo que se pretende efetuar, corroboramos com Fortin (2003) quando refere que

«Antes de empreender uma colheita de dados, o investigador deve perguntar-se se a informação que quer colher com a ajuda de um instrumento de medida em particular é exactamente a que tenha necessidade para responder aos objectivos da sua investigação.» (p. 240).

Deste modo, para que a recolha de dados se processe de uma forma científica considerámos necessário proceder à elaboração de um instrumento de colheita de dados adequado ao objeto de estudo. Assim, para o presente estudo o método de colheita de dados utilizado foi o questionário. Como o nosso estudo é do tipo descritivo (nível II), o questionário permite, por um lado, descrever fatores/variáveis e detetar relações entre essas variáveis/fatores, e por outro lado, é considerado como um dos métodos de colheita de dados mais estruturado (Fortin, 2003). Assim, optámos pelo questionário por duas questões fundamentais: como se pretende avaliar as atitudes, seria de esperar que os sujeitos se sentissem mais à vontade, escrevendo de forma anónima, do que por entrevista, e pela questão do tempo e disponibilidade que a entrevista implicaria aos sujeitos inquiridos.

7.1. PRÉ-TESTE

Inicialmente para nos certificarmos das características dos instrumentos a aplicar na investigação, procedemos ao seu pré-teste, com um grupo restrito de crianças (*anexo IV*) e pais (*anexo VI*) que não fizeram parte da amostra. Segundo Fortin (2003), «O pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população visada (entre 10 a 30 sujeitos), a fim de verificar se as questões podem ser bem compreendidas» (p. 253). De acordo com Bell (2010), este documento é importante para «(...) descobrir os problemas apresentados pelo instrumento

[...] de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder (...)» (p. 129).

Os alunos que participaram no estudo piloto (*anexos V e VII*), situavam-se na mesma faixa etária da amostra, pertenciam ao mesmo meio social, frequentavam a mesma escola e também tinham na sua turma alunos com NEE, no âmbito do Decreto Legislativo Regional nº. 15/2006/A de 7 de abril. Quanto aos pais, apresentavam as mesmas características da amostra.

O primeiro passo para quebrar algum distanciamento entre alunos e pais foi o de explicar o que se pretendia com esta investigação. Seguiu-se a realização individual do questionário, tendo as perguntas do mesmo sido lidas pela investigadora para todos os alunos e pais. Conjuntamente foi entregue um exercício-piloto com o objetivo de descobrir problemas e incorreções no questionário.

A realização do Pré-Teste permitiu-nos aferir que tanto os pais como os alunos demonstraram algumas dificuldades no preenchimento do questionário, devendo-se em parte ao nível de linguagem utilizado. Desta forma, foi necessário proceder a uma reestruturação das questões, simplificando a linguagem às estruturas mais simples da língua portuguesa. Também houve a necessidade de introduzir instruções, eliminar e/ou substituir algumas questões por outras de acordo com o exercício piloto distribuído aos pais e aos alunos. Apesar das profundas alterações de semântica que sustentaram a construção da versão definitiva do instrumento utilizado, mantivemos, no entanto, a sua estrutura de base já antes definida.

7.2. QUESTIONÁRIO

Segundo Fortin (2003),

«Um questionário (...) é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de maneira rigorosa.» (p. 250).

O questionário apresenta, por um lado, vantagens quanto à economia na aplicação, à veracidade das respostas (devido ao anonimato), à fidelidade e validade dos resultados, à economia no tratamento dos dados (são essencialmente perguntas fechadas) e, por outro lado, apresenta desvantagens quanto à dificuldade no controlo da veracidade, à possibilidade de atrasos na investigação, à abordagem superficial das questões e à taxa elevada de dados em falta (Fortin, 2003).

Os questionários foram adaptados às características do estudo e estruturados de forma a possibilitar uma fácil obtenção de dados.

O questionário aos alunos teve por referência um questionário já validado por Lima (2008) tendo sofrido a necessária reestruturação no seu corpus, para que fosse ao encontro dos objetivos da nossa investigação.

O questionário é constituído essencialmente por questões fechadas, considerando que estas fornecem ao indivíduo uma série de respostas entre as quais ele escolhe. Estas apresentam como principais vantagens: fácil codificação e análise, resposta rápida, permite abordar temas delicados, reforça a fidelidade e diminui o esforço mental. Como desvantagens, as respostas são menos pessoais e superficiais, há possibilidade de frustração/objeção (caso não tenham categorias com as quais as pessoas se identificam), dificuldade de construção e opinião forçada (Fortin, 2003).

As escalas de medida utilizadas no questionário foram as de Likert, correspondendo a uma forma de fazer as questões, normalmente com cinco ou mais alternativas e que permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou desacordo com cada um dos enunciados propostos, sendo que o score total fornece indicação da atitude ou opinião do sujeito (Fortin, 2003). Neste sentido foram elaboradas questões que nos permitissem entender se os pais e os alunos inquiridos tinham ou não atitudes favoráveis à inclusão. Considerando que a atitude é uma ideia «(...) carregada de emoção que predispõe um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais (...)» (Verdugo, 1995; cit. por Godinho, 2009; p. 21), as atitudes foram subdivididas em duas tipologias: atitudes favoráveis e atitudes não favoráveis.

Desta forma, entendemos que as atitudes favoráveis se concretizam nas seguintes ideias: a inclusão de alunos com NEE no ER permite aceitar e compreender as diferenças e favorece a aprendizagem de todos os alunos; os alunos NEE têm o direito de participar e estudar nas turmas regulares, devem ter o apoio dos colegas nas atividades; e a presença do professor de educação especial na aula traz vantagens para todos. Em contrapartida, entendemos que as atitudes não favoráveis expressam as seguintes ideias: os alunos com NEE atrasam o ritmo da aprendizagem dos colegas e prejudicam o sucesso dos pares, perturbam o ambiente da turma, e aprendem melhor em Instituições do Ensino Especial ou em salas de apoio.

O questionário aplicado aos pais (*anexo VIII*) e aos alunos (*anexo IX*) é constituído por quatro grupos. O primeiro grupo destina-se a recolher os dados referentes ao género, idade, nível de ensino (no caso dos alunos), e as habilitações académicas e profissão (no caso dos pais). O segundo grupo permite aferir a experiência direta ou indireta e os contatos efetuados de pais e alunos com crianças/jovens com NEE. O terceiro grupo permite verificar as interações verbais que os pais e filhos têm sobre crianças/ jovens com NEE, e as perceções que os pais têm dos filhos e vice-versa. O quarto grupo é constituído por 15 questões destinadas a recolher informações acerca das atitudes de pais e de alunos do ER face aos seus pares com NEE.

As questões da terceira e quarta partes encontram-se estruturadas por uma escala de respostas tipo Likert com as opções de resposta: concordo totalmente; concordo; não tenho opinião; discordo; discordo totalmente.

8. PROCEDIMENTOS

Na maior parte dos estudos descritivos, os sujeitos não correm riscos, sendo no entanto necessário que o investigador descreva o estudo, os objetivos e a informação que se deseja obter. É preciso que, com linguagem compreensível, se forneçam informações sobre o projeto de investigação e em

que consiste a sua participação, de modo a que os sujeitos possam decidir participar livremente e com pleno conhecimento de causa (Fortin, 2003).

O ponto de partida, da parte prática do nosso trabalho, foi pedir autorização ao Presidente do Executivo da EBI de Rabo de Peixe (*anexo I*) para, de acordo com a disponibilidade da amostra, podermos efetuar na sua escola a nossa investigação. Em seguida, solicitámos aos pais a sua colaboração no preenchimento de um questionário (*anexo III*) e a devida autorização para os seus educandos também participarem na investigação (*anexo II*), por intermédio dos Diretores de Turma das turmas que constituem a amostra.

8.1. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

A escolha do tratamento estatístico adequado torna necessário identificar as escalas ou níveis de medidas das variáveis (Pestana e Gageiro, 2003).

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram submetidos a um tratamento estatístico através do programa IBM SPSS versão 21.0 (IBM Corporation, New York, USA).

8.1.1. Estatística descritiva

De acordo com Fortin (2003), «A análise dos dados de qualquer estudo que comporte valores numéricos, começa pela utilização de estatísticas descritivas que permitem descrever as características da amostra na qual os dados foram colhidos e descrever os valores obtidos pela medida das variáveis.» (p. 277).

Em relação à descrição da amostra, as variáveis qualitativas são resumidas através de gráficos circulares e de gráficos de barras que apresentam as suas frequências e percentagens apropriadas em cada categoria. No que respeita a variáveis quantitativas são resumidas usando a

medianas, médias, mínimos, máximos e desvios padrão (DP) e são apresentadas como média $\pm$ DP.

Para o estudo das atitudes favoráveis e não favoráveis determinou-se um *score* correspondente à média aritmética dos valores das respostas às perguntas da IV Parte do questionário.

Em termos de frequência de conversas entre pais e filhos acerca de colegas com NEE obteve-se um *score* através da média aritmética das respostas às perguntas 1 e 2 da secção III do questionário. Quanto à percepção sobre a atitude dos pais ou filhos calculou-se um *score* através da média aritmética das respostas às perguntas 3, 4, 5 e 6 da secção III do questionário, sendo necessário inverter os itens 4, 5 e 6, uma vez que revelam atitudes não favoráveis.

8.1.2. Estatística inferencial

«Para estar em condições de inferir a partir de uma amostra de sujeitos para o total da população, são utilizadas estatísticas inferenciais. Os dois principais objetivos da inferência são a estimação de parâmetros e a verificação de hipóteses.» (Fortin, 2003, p. 283).

Em termos de hipóteses foram utilizados o Teste T para a diferença entre médias, o Teste de Kruskal-Wallis e o Teste à significância da correlação de Pearson. O nível de significância utilizado para a avaliação das hipóteses foi de $\alpha=0.05$. Os critérios de decisão para os testes de hipóteses, baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se superior a esse valor.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo do estudo abordamos os resultados referentes aos questionários aplicados às crianças/ jovens e aos pais inquiridos. Em seguida apresentamos os resultados alusivos às hipóteses definidas, e por fim expomos a nossa interpretação e discussão dos resultados, traçando um referencial teórico.

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DESCRITIVA

1.1. CRIANÇAS/JOVENS

No que respeita a experiência com pares com NEE (Gráfico 11), observa-se que 46,5% tem alguma pessoa com NEE na família/ amigos/ vizinhos; 39,4% referem que já tiveram algum colega com NEE na turma em anos anteriores; 74,6% referem que na sala de aula há alunos com NEE, 80,3% já trabalhou, brincou ou falou com colegas com NEE, e destes 84,2% consideraram esse convívio positivo (Gráfico 12).

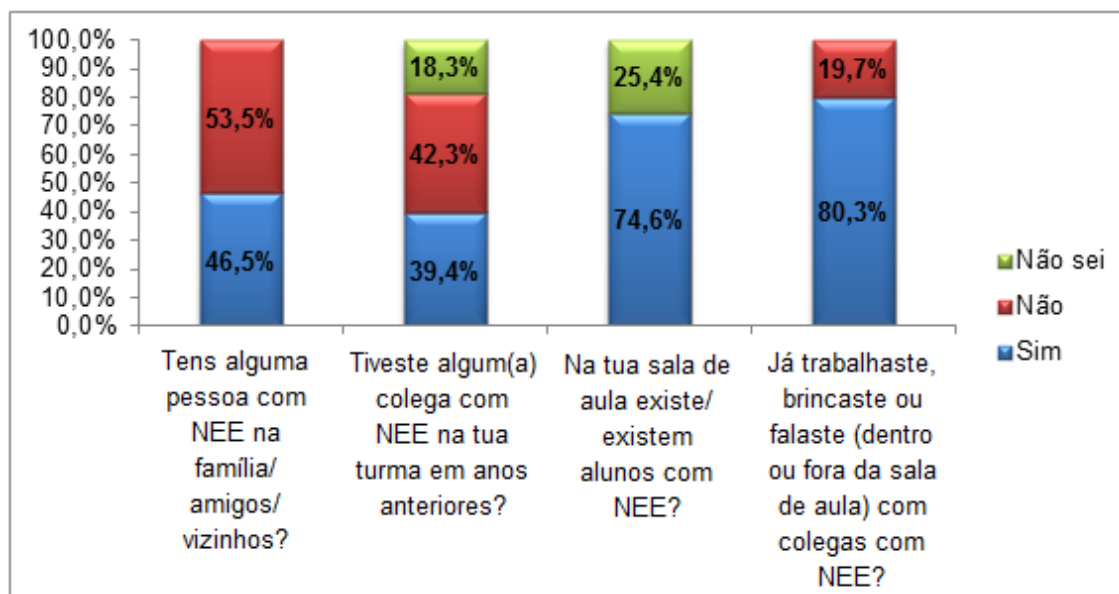


Gráfico 11 – Experiência de alunos com pares com NEE

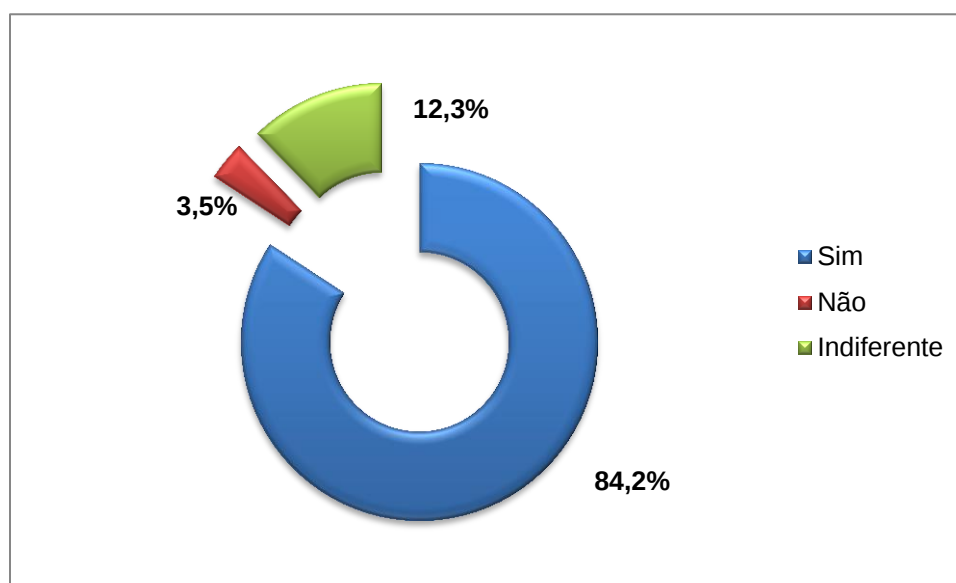


Gráfico 12 – Convivência positiva com crianças com NEE

O Quadro 1 apresenta as estatísticas descritivas referentes à influência dos pais. Em relação ao item alusivo às “Veze com que costumam falar de colegas com NEE aos teus pais” observa-se um nível médio de frequência de $2,7 \pm 1,3$, correspondendo a uma frequência intermédia; e relativamente à frequência “com que os pais tomam a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE” a média foi $2,4 \pm 1,1$ correspondente a uma frequência baixa. Em termos

de concordância os itens “Os teus pais acham que a presença de alunos com NEE em turmas como a tua é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE” ($3,7 \pm 1,4$) e “Os teus pais só aceitam os alunos com NEE em turmas como a tua se a deficiência deles não for muito grave” ($3,3 \pm 1,3$) apresentaram níveis médios de concordância mais elevados. Pelo contrário os itens “Os teus pais pensam que o facto de haver alunos com NEE na tua turma prejudica a tua aprendizagem e a dos teus outros colegas” ($2,4 \pm 1,3$) e “Os teus pais acham que os alunos com NEE na tua turma prejudicam o funcionamento das aulas” ($2,3 \pm 1,3$) apresentaram níveis de concordância mais baixos.

Quadro 1 – Influências Parentais

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Indica as vezes com que costumam falar de colegas com NEE aos teus pais (1 – Nunca a 5 – Sempre)	2,7	3,0	1,0	5,0	1,3
Indica as vezes com que os teus pais tomam a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE (1 – Nunca a 5 – Sempre)	2,4	2,0	1,0	5,0	1,1
Os teus pais acham que a presença de alunos com NEE em turmas como a tua é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	3,7	4,0	1,0	5,0	1,4
Os teus pais pensam que haver alunos com NEE na tua turma prejudica a tua aprendizagem e a dos teus outros colegas (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	2,4	2,0	1,0	5,0	1,3
Os teus pais só aceitam os alunos com NEE em turmas como a tua se a deficiência deles não for muito grave (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	3,3	3,0	1,0	5,0	1,3
Os teus pais acham que os alunos com NEE na tua turma prejudicam o funcionamento das aulas (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	2,3	2,0	1,0	5,0	1,3

Em relação à opinião sobre as crianças com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais” (Gráfico 13), 50,7% respondem que efetivamente essa aprendizagem é melhor e 42,3% que esse processo é dependente das suas necessidades.

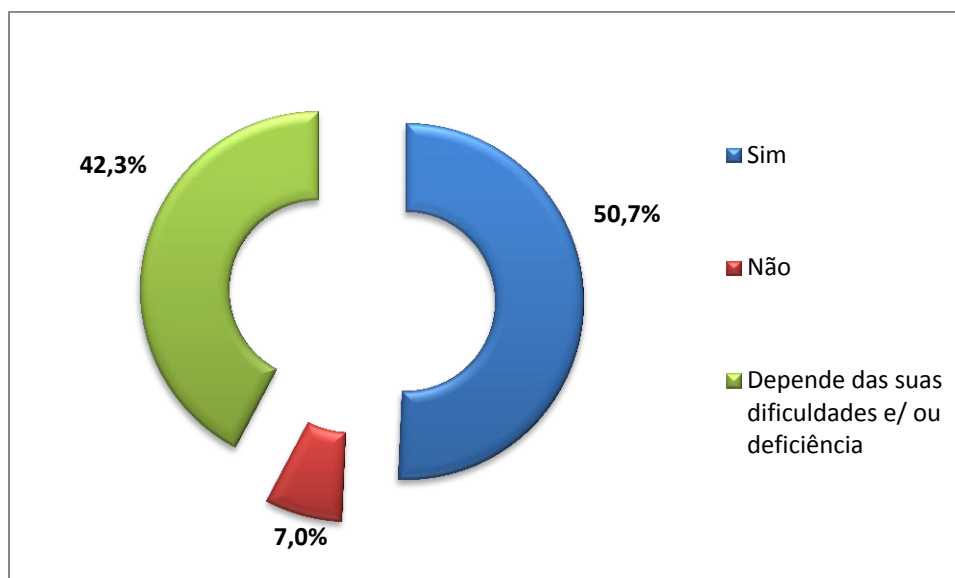


Gráfico 13 – As crianças/jovens com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”

Em termos de atitudes das crianças face à inclusão (Quadro 2), os níveis médios mais elevados de concordância foram obtidos nos itens de atitudes favoráveis “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas” ($4,4 \pm 0,8$) e “Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas” ($4,4 \pm 0,8$). Pelo contrário os valores médios mais baixos de concordância foram alcançados nos itens de atitudes não favoráveis “A presença de alunos com NEE na turma mostra pelo lado negativo que há diferenças entre estes e os restantes colegas” ($1,8 \pm 0,8$), “Quando os alunos com NEE estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula” ($1,8 \pm 0,7$) e “Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros nos recreios e festas da escola” ($1,8 \pm 0,8$).

Quadro 2 – Atitudes dos alunos face à inclusão

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
A presença de alunos com NEE nas aulas permite que os restantes colegas aprendam a compreender e aceitar as diferenças desses alunos	4,3	4,0	1,0	5,0	0,8
É difícil manter a ordem numa turma onde há alunos com NEE	1,9	2,0	1,0	4,0	0,9
Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros colegas	2,2	2,0	1,0	5,0	0,9
Os alunos com NEE aprendem mais se forem educados em Instituições de Ensino Especial do que em turmas como a tua	2,7	2,0	1,0	5,0	1,4
A presença de alunos com NEE na turma mostra pelo lado negativo que há diferenças entre estes e os restantes colegas	1,8	2,0	1,0	4,0	0,8
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas	4,4	5,0	1,0	5,0	0,8
A presença de alunos com NEE na turma não prejudica a aprendizagem e o progresso dos seus colegas	4,1	4,0	1,0	5,0	0,9
Quando os alunos com NEE estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula	1,8	2,0	1,0	4,0	0,7
Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros nos recreios e festas da escola	1,8	2,0	1,0	4,0	0,8
Os grupos de trabalho que têm alunos com NEE ficam prejudicados na aprendizagem e na avaliação das atividades.	2,0	2,0	1,0	4,0	1,0
Os alunos com NEE precisam de mais apoio do professor e isso prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	1,9	2,0	1,0	4,0	0,9
Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas	4,4	5,0	2,0	5,0	0,8
Os alunos com NEE têm muitas dificuldades em aprender, por isso devem ter mais apoio dos colegas nas atividades	4,3	4,0	1,0	5,0	0,8
A presença do professor de educação especial nas aulas traz vantagens para todos os alunos da turma	4,1	4,0	2,0	5,0	0,8

(1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)

1.2. PAIS

Em termos de proximidade com pessoas com NEE na família, amigos, vizinhos ou colgas do(a) filho(a) (Gráfico 14), observa-se que 36,9% tem alguma pessoa com NEE na família ou amigos ou vizinhos, 56,9% mencionam que na sala de aula do(a) filho(a) há alunos NEE, 56,9% já contactou com crianças com NEE e destes 73,0% consideraram essa interação positiva.

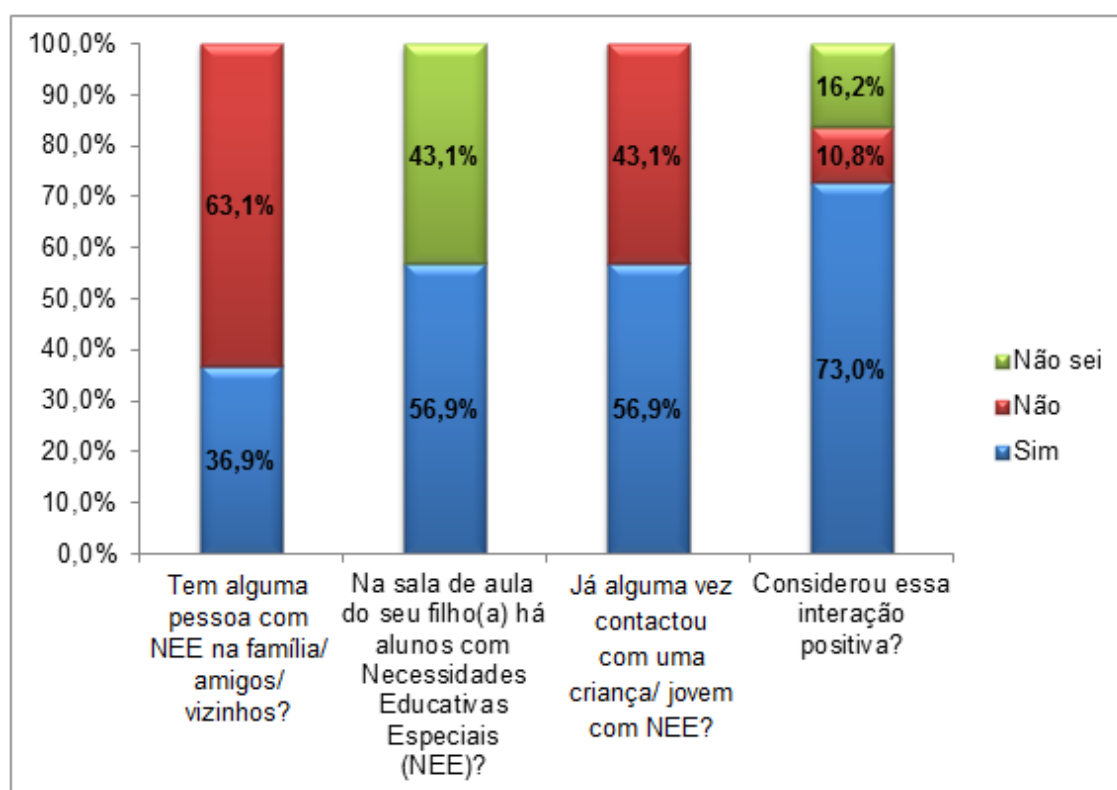


Gráfico 14 – Experiência de pais com pessoas e crianças com NEE

No Quadro 3 visualizam-se as estatísticas descritivas referentes à influência dos filhos. Em relação aos itens alusivo às “Veze com que costuma falar de aluno(s) com NEE ao seu/sua filho(a)” e “Veze com que o/a seu/sua filho(a) toma a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE” observa-se um nível médio de frequência de $2,7 \pm 1,2$ e $2,8 \pm 1,2$ respetivamente, sendo esta uma frequência intermédia. Em termos de concordância os itens “O(a) seu/sua

filho(a) acha que a presença de alunos com NEE em turmas como a dele(a) é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE” ($3,7 \pm 1,2$) e “O(a) seu/sua filho(a) só aceita os alunos com NEE na sua turma se a deficiência deles não for muito grave” ($3,4 \pm 1,3$) apresentaram os níveis médios de concordância superiores. Pelo contrário os itens “O(a) seu/sua filho(a) pensa que haver colegas com NEE na turma prejudica a sua aprendizagem e a dos restantes colegas” ($2,2 \pm 1,2$), e “O(a) seu/sua filho(a) acha que os alunos com NEE na turma prejudicam o funcionamento das aulas” ($2,3 \pm 1,3$) apresentaram os níveis de concordância mais baixos.

Quadro 3 – Influências dos filhos

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Indique as vezes com que costuma falar de aluno(s) com NEE ao seu/sua filho(a) (1 – Nunca a 5 – Sempre)	2,7	3,0	1,0	5,0	1,2
Indique as vezes com que o/a seu/sua filho(a) toma a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE (1 – Nunca a 5 – Sempre)	2,8	3,0	1,0	5,0	1,2
O(a) seu/sua filho(a) acha que a presença de alunos com NEE em turmas como a dele(a) é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	3,7	4,0	1,0	5,0	1,2
O(a) seu/sua filho(a) pensa que haver colegas com NEE na turma prejudica a sua aprendizagem e a dos restantes colegas (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	2,2	2,0	1,0	5,0	1,2
O(a) seu/sua filho(a) só aceita os alunos com NEE na sua turma se a deficiência deles não for muito grave (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	3,4	4,0	1,0	5,0	1,3
O(a) seu/sua filho(a) acha que os alunos com NEE na turma prejudicam o funcionamento das aulas (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)	2,3	2,0	1,0	5,0	1,3

No Gráfico 15 visualizam-se os resultados respeitantes à opinião dos pais sobre se as crianças com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”, constata-se que 41,5% concordam com essa posição e 50,8% referem que essa aprendizagem é dependente das suas necessidades.

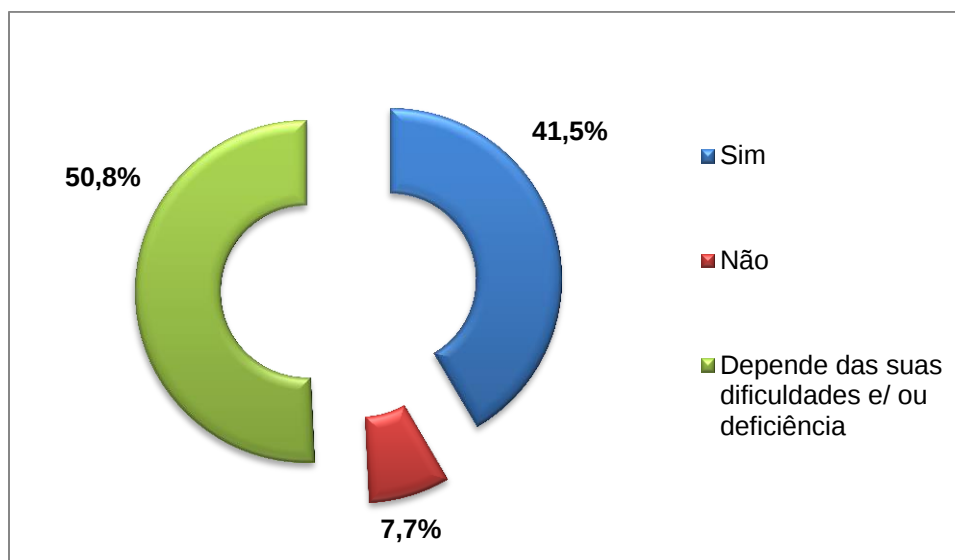


Gráfico 15 – As crianças/jovens com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”

O Quadro 4 apresenta as estatísticas descritivas referentes às atitudes dos pais face à inclusão, a concordância média mais elevada foi obtida nos itens das atitudes favoráveis “A presença de alunos com NEE nas aulas permite que os restantes colegas aprendam a compreender e aceitar as diferenças desses alunos” ($4,4 \pm 0,7$), “Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas” ($4,4 \pm 0,6$) e “Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas” ($4,3 \pm 0,8$). Em contraponto os valores médios de concordância mais baixos foram atingidos nos itens das atitudes não favoráveis “Quando os alunos com NEE estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula” ($1,7 \pm 0,6$) e “Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros nos recreios e festas da escola” ($1,8 \pm 0,9$).

Quadro 4 – Atitudes dos pais face à inclusão

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
A presença de alunos com NEE nas aulas permite que os restantes colegas aprendam a compreender e aceitar as diferenças desses alunos	4,4	4,0	2,0	5,0	0,7
É difícil manter a ordem numa turma onde há alunos com NEE	1,9	2,0	1,0	4,0	0,8
Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros colegas	1,9	2,0	1,0	4,0	0,7
Os alunos com NEE aprendem mais se forem educados em Instituições de Ensino Especial do que em turmas como a tua	2,3	2,0	1,0	5,0	1,2
A presença de alunos com NEE na turma mostra pelo lado negativo que há diferenças entre estes e os restantes colegas	2,0	2,0	1,0	4,0	0,8
Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas	4,4	4,0	2,0	5,0	0,6
A presença de alunos com NEE na turma não prejudica a aprendizagem e o progresso dos seus colegas	4,0	4,0	2,0	5,0	0,8
Quando os alunos com NEE estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula	1,7	2,0	1,0	3,0	0,6
Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros nos recreios e festas da escola	1,8	2,0	1,0	5,0	0,9
Os grupos de trabalho que têm alunos com NEE ficam prejudicados na aprendizagem e na avaliação das atividades.	2,2	2,0	1,0	4,0	0,8
Os alunos com NEE precisam de mais apoio do professor e isso prejudica o sucesso dos outros alunos da turma	2,0	2,0	1,0	4,0	0,7
Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas	4,3	4,0	2,0	5,0	0,8
Os alunos com NEE têm muitas dificuldades em aprender, por isso devem ter mais apoio dos colegas nas atividades	4,4	4,0	2,0	5,0	0,7
A presença do professor de educação especial nas aulas traz vantagens para todos os alunos da turma	4,0	4,0	1,0	5,0	0,9

(1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente)

2. ANÁLISE INFERENCIAL

Neste ponto, pretendemos averiguar quais são as variáveis que influenciam as atitudes face às crianças com NEE, procedendo-se ao teste das hipóteses.

2.1. HIPÓTESE 1

Tendo em vista a validação da **H1** (*O género influencia a atitude para a inclusão de alunos com NEE*) desagregada nas hipóteses **H1a** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função do género das crianças/jovens*) e **H1b** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças com NEE em função do género dos progenitores.*) utilizou-se o teste t para duas amostras independentes, sendo os resultados apresentados no Quadro 5. Nos alunos constata-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) em termos de atitudes favoráveis entre os géneros masculino e feminino. Relativamente às atitudes não favoráveis os alunos de género masculino ($2,2 \pm 0,8$) apresentavam níveis significativamente mais elevados ($p < .05$) que os do género feminino ($1,8 \pm 0,6$). Em relação aos pais não se observaram quaisquer diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre os elementos do género masculino e feminino, tanto nas atitudes favoráveis como nas atitudes não favoráveis.

Face a estes resultados foi possível atestar que os alunos apresentam mais atitudes não favoráveis do que as alunas, isto é, existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função do género das crianças/jovens o que valida a H1a). Quanto à H1b) não foi possível validar esta hipótese.

Quadro 5 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo o género (teste t para amostras independentes)

		Género				P
		Masculino		Feminino		
		Média	DP	Média	DP	
Alunos	Atitudes Favoráveis	4,2	0,8	4,4	0,6	0,146
	Atitudes não favoráveis	2,2	0,8	1,8	0,6	0,038*
Pais	Atitudes favoráveis	4,0	1,1	4,3	0,6	0,323
	Atitudes não favoráveis	2,2	0,9	2,0	0,6	0,324

* $p < .05$

2.2. HIPÓTESE 2

Para a análise da **H2** (*A idade influencia a atitude para a inclusão de alunos com NEE*) subdividida nas hipóteses **H2a** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função da idade dos alunos*) e **H2b** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de alunos com NEE em função da idade dos progenitores*) utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, apresentando-se os resultados no Quadro 6. Nos alunos visualiza-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre as faixas etárias tanto no que respeita às atitudes favoráveis como as não favoráveis. Os alunos com idades entre os 14 e os 15 anos eram os que apresentavam atitudes favoráveis ($4,8 \pm 0,4$) significativamente mais elevadas e mais baixas em termos de atitudes não favoráveis ($1,4 \pm 0,4$). Quanto aos pais não se observaram quaisquer diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre os elementos pertencentes às diferentes faixas etárias em termos de atitudes favoráveis. Já no que respeita às atitudes não favoráveis, os pais com idades até 29 anos ($1,6 \pm 0,4$) apresentavam os níveis de atitudes ($p < .05$) mais baixas e os pais com idades entre os 50 e 59 anos ($2,3 \pm 0,9$) apresentavam os níveis médios de atitudes não favoráveis mais elevados.

Assim foi possível constatar que os alunos com idades entre os 14 e os 15 anos eram os que apresentavam mais atitudes favoráveis e menos atitudes

não favoráveis, o que permite validar a H2a). Os pais mais novos são os que possuem menos atitudes não favoráveis comparativamente aos mais velhos, permitindo assim validar a H2b).

Quadro 6 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo a idade (teste de Kruskal-Wallis)

		Idade								p
		10 a 11 anos		12 a 13 anos		14 a 15 anos		16 a 17 anos		
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Alunos	Atitudes Favoráveis	4,2	0,5	4,1	0,9	4,8	0,4	4,1	0,1	0,007**
	Atitudes não favoráveis	2,2	0,7	2,0	0,8	1,4	0,4	2,3	0,6	0,000**
		Até 29 anos		30 a 39 anos		40 a 49 anos		50 a 59 anos		
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Pais	Atitudes favoráveis	4,8	0,2	4,2	0,7	4,3	0,4	3,8	1,0	0,096
	Atitudes não favoráveis	1,6	0,4	2,0	0,6	1,9	0,5	2,3	0,9	0,000**

** $p < .01$

2.3. HIPÓTESE 3

Com vista à avaliação da **H3** (*A proximidade de terceiros com NEE influencia as atitudes para a inclusão de crianças/jovens do ER*) ramificada nas duas hipóteses **H3a** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos alunos com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE*) e **H3b** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos pais com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE*) utilizou-se o teste t para amostras independentes, apresentando-se os resultados no Quadro 7. Em termos de crianças/jovens constata-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) em termos de atitudes não favoráveis entre aqueles que têm proximidade com pessoas com

NEE na família/ amigos/ vizinhos e os que não têm. Quanto às atitudes favoráveis os alunos que têm algum familiar/amigo/vizinho com NEE ($4,4 \pm 0,7$) apresentam atitudes favoráveis significativamente ($p < .05$) mais elevadas que os alunos que não possuem proximidade de terceiros com NEE ($4,1 \pm 0,7$). No que respeita aos pais não se observaram quaisquer diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre os elementos que têm e os que não têm pessoas com NEE na família/ amigos/ vizinhos, tanto nas atitudes favoráveis como nas atitudes não favoráveis.

Com base nestes resultados foi possível constatar que os alunos que têm proximidade de terceiros com NEE na família/ amigos/ vizinhos apresentam mais atitudes favoráveis à inclusão, o que valida a H3a). Quanto à H3b) não foi possível ratificar a mesma.

Quadro 7 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão, segundo a proximidade de terceiros com NEE na família/ amigos/ vizinhos (teste t para amostras independentes)

		Proximidade de terceiros com NEE na família/ amigos/ vizinhos				p
		Sim		Não		
		Média	DP	Média	DP	
Alunos	Atitudes Favoráveis	4,4	0,7	4,1	0,7	0,045*
	Atitudes não favoráveis	1,8	0,8	2,1	0,7	0,064
Pais	Atitudes favoráveis	4,4	0,6	4,2	0,6	0,335
	Atitudes não favoráveis	1,9	0,7	2,0	0,5	0,523

* $p < .05$

2.4. HIPÓTESE 4

Tendo em vista a validação da **H4** (*A experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE influencia as atitudes de inclusão no ER*) decomposta nas hipóteses **H4a** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos de turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência*) e **H4b** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes de*

inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos frequentaram turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência) utilizou-se o teste t para duas amostras independentes, sendo os resultados apresentados no Quadro 8. Nas crianças/jovens observa-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) em termos de atitudes não favoráveis e favoráveis entre aqueles que tiveram experiência na sua sala de aula com alunos com NEE e os que não tiveram. Em relação aos pais, também não se observaram quaisquer diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre as atitudes não favoráveis e as favoráveis entre aqueles que têm filhos que na sua sala de aula tiveram experiência com alunos com NEE e os que não tiveram.

Com base nestes resultados não foi possível validar as H4a) e H4b), isto é, no nosso estudo não conseguimos estabelecer relação entre a experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE e as atitudes de inclusão no ER quer por parte dos alunos quer por parte dos pais cujos filhos frequentaram turmas com pares com NEE.

Quadro 8 – Estatísticas descritivas das atitudes favoráveis e não favoráveis à inclusão segundo a experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE (teste t para amostras independentes)

		Experiência em contexto de sala de aula com crianças/jovens com NEE				p
		Sim		Não sei		
		Média	DP	Média	DP	
Alunos	Atitudes Favoráveis	4,3	0,8	4,0	0,5	0,137
	Atitudes não favoráveis	1,9	0,8	2,2	0,6	0,104
Pais	Atitudes favoráveis	4,3	0,7	4,2	0,5	0,431
	Atitudes não favoráveis	2,0	0,7	2,0	0,4	0,778

2.5. HIPÓTESE 5

Para a análise da **H5** (*As atitudes demonstradas pelos familiares influenciam a aceitação da inclusão de crianças e jovens com NEE no ER*) segmentada nas hipóteses **H5a** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos cujos pais têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos pais não têm a mesma atitude*) e **H5b** (*Existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos filhos não têm a mesma atitude*) utilizou-se o teste à significância da correlação de Pearson, sendo os resultados apresentados no Quadro 9.

Em relação aos alunos constata-se a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as suas atitudes favoráveis e as atitudes dos pais ($r = 0,441$; $p < .05$) e uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as suas atitudes não favoráveis e as atitudes dos pais ($r = - 0,379$; $p < .05$). Quanto aos pais, não se observa a existência de uma correlação estatisticamente significativa ($p \geq .05$) entre as suas atitudes favoráveis ou não favoráveis e as atitudes percebidas em relação aos filhos.

Em função destes resultados conclui-se que existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos cujos pais têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos pais não têm a mesma atitude, confirmando-se a H5a). Em termos da H5b) não foi possível validar a mesma.

Quadro 9 – Correlação de Pearson entre as atitudes percebidas em relação aos pais/alunos e as atitudes favoráveis e não favoráveis

		Alunos		Pais	
		Atitudes favoráveis	Atitudes não favoráveis	Atitudes favoráveis	Atitudes não favoráveis
Atitudes pais/alunos	r	,441**	-,379**	,108	-,067
	p	0,000	0,001	0,392	0,594

** $p < .01$

2.6. HIPÓTESE 6

Tendo em vista avaliação da **H6** (*A frequência de conversas entre pais e filhos acerca dos alunos com NEE interfere no processo de inclusão*) subdivida nas hipóteses **H6a** (*Existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de pares com NEE) por parte dos alunos e a frequência das conversas com os pais sobre os mesmos pares*) e **H6b** (*Existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de crianças/jovens com NEE) por parte dos pais e a frequência das conversas com os seus filhos sobre esses alunos*), foi aplicado o teste à significância da correlação de Pearson e os resultados são apresentados no Quadro 10. Em relação às crianças/jovens constata-se a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as suas atitudes favoráveis e a frequência com que falam com os pais sobre as crianças com NEE ($r = 0,260$; $p < .05$) e uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as suas atitudes não favoráveis e a não frequência com que falam com os pais sobre as crianças com NEE ($r = -0,351$; $p < .05$). Quanto aos pais, também se observa a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre as suas atitudes favoráveis e a frequência com que falam com os filhos sobre as crianças com NEE ($r = 0,271$; $p < .05$) e uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as suas atitudes não favoráveis e a não frequência com que falam com os filhos sobre as crianças com NEE ($r = -0,320$; $p < .05$).

Assim, constata-se que a frequência de conversas entre pais e filhos acerca dos alunos com NEE interfere no processo de inclusão, confirmando-se as H6a) e H6b).

Quadro 10 – Correlação de Pearson entre a frequência de conversas com pais/alunos e as atitudes favoráveis e não favoráveis

		Alunos		Pais	
		Atitudes favoráveis	Atitudes não favoráveis	Atitudes favoráveis	Atitudes não favoráveis
Atitudes pais/alunos	r	,260*	-,351**	,271*	-,320**
	p	0,029	0,003	0,029	0,009

* $p < .05$; ** $p < .01$

3. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, pretendemos interpretar as atitudes das crianças/ jovens e dos pais no que concerne à inclusão de alunos com NEE de caráter permanente no ER, com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados, confrontando-as com outros estudos analisados na revisão da literatura.

Referente à variável género, o género masculino prevalece em 56,3% sobre 43,7% do género feminino. De acordo com os resultados, os alunos apresentam ($2,2 \pm 0,8$) atitudes menos favoráveis à inclusão do que as alunas ($1,8 \pm 0,6$), isto é, confirma-se que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função do género das crianças/jovens*. Uma enorme diversidade de estudos referem que o género feminino tem tendência a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão de indivíduos com NEE (Condon et al., 1986; cit. por Block, 1995; cit. por Gomes, 2009). Resultados idênticos aos anteriores foram obtidos também por Tripp, French e Sherril (1995; cit. por Gomes, 2009). Em relação aos pais estão representados 92,3% do género feminino, por oposição a 7,7% do género masculino. Neste âmbito, não se confirma a hipótese de que *existem*

diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças com NEE em função do género dos progenitores. Recorde-se, no entanto, que, de acordo com Sousa (2005), o envolvimento dos pais na escola encontra-se intrínseca e positivamente relacionado com o sucesso educativo dos seus educandos e com o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas.

No que respeita à variável nível etário, constatamos que as crianças/jovens inquiridos situam-se maioritariamente entre os 12/13 anos (45,1%). Contudo, é possível constatar que os alunos entre os 14 e os 15 anos apresentavam mais atitudes favoráveis à inclusão, comparativamente aos outros níveis etários. Este facto encontra-se possivelmente relacionado com o nível de maturidade que os alunos de nível etário mais alto apresentam. Assim, confirma-se que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de pares com NEE em função da idade dos alunos.* De acordo com Vygotsky (1989; cit. por Martins, 1997), o ser humano cresce num ambiente social e a sua interação com o meio contribui para o desenvolvimento do seu pensamento. Essa aprendizagem desenvolve-se à medida que o ser humano vai interagindo socialmente, modificando-se. No entanto, Barata (2012) alerta para o facto de que a inclusão tardia (2º ciclo ou 3º ciclo) dos alunos com NEE dificulta a sua integração/inclusão em grupos pré-existentes, pois os pares “ditos normais” integram-nos com algumas reservas.

Quanto aos pais inquiridos, a maioria tem ou possui idades entre os 30 e os 39 anos (52,3%). Os resultados revelam que os pais com idades até 29 anos ($1,6 \pm 0,4$) têm níveis de atitudes não favoráveis mais baixas do que as restantes faixas etárias, por oposição aos pais com idades entre os 50 e os 59 anos ($2,3 \pm 0,9$), que apresentam os níveis médios de atitudes não favoráveis mais elevados. A disponibilização do acesso à informação poderá ser uns dos fatores para explicar os dados obtidos, que revelam que o nível etário mais velho apresenta níveis mais altos de atitudes não favoráveis à inclusão comparativamente com os mais novos. Assim, confirma-se que *existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças com NEE em função da idade dos progenitores.* Tal como Ferreira (2008) refere, as práticas

educativas dos pais encontram-se por vezes condicionadas pelo nível sociocultural. De acordo com Correia (2008), a participação da família deve ser também estimulada pela escola, de modo que o apoio aos alunos com NEE seja produtivo e positivo, e também seja possível implementar um modelo de inclusão.

Relativamente à variável proximidade de terceiros com NEE (família, vizinhos, amigos), observa-se que 46,5% das crianças/jovens inquiridos têm contato com pessoas com NEE. Estaticamente confirma-se a hipótese de que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos alunos com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE*. Quanto aos pais, observa-se que 36,9% têm experiência com pessoas na família, amigos, vizinhos ainda que 63,1% nunca tenham passado por essa experiência. No entanto não se confirma a hipótese de que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos pais com proximidade de terceiros (família/ amigos/ vizinhos) com NEE*. Os estudos efetuados por Block (1995; cit. por Nobre, 2009) e Loovis e Loovis (1997, cit. por Nobre, 2009) revelam que a *existência de familiares, amigos e pares com NEE ou deficiência* é uma variável que mais influencia as atitudes dos alunos face à inclusão. Também os estudos efetuados por Hall e McGregor (2000; cit. por Barata, 2012) indicam que o contato precoce de alunos “ditos normais” com pares com NEE leva a que esses alunos demonstrem afetos e atitudes favoráveis pelos pares NEE ao longo de toda a escolaridade.

De acordo com a variável presença de alunos com NEE na turma, 39,4% dos alunos/jovens inquiridos referem que já tiveram algum colega com NEE na turma em anos anteriores. Por oposição, 42,3% não tiveram colegas pares com NEE e 18,3% revelam desconhecimento. Dos 74,6% dos alunos/jovens inquiridos referem que na sala de aula existem alunos com NEE e 25,4% referem desconhecer. Perante estes resultados, consideramos que os alunos/jovens efetivamente não reconhecem os seus colegas com NEE como alunos diferentes, o que se deverá ao facto de as estratégias educativas da escola se pautarem por práticas inclusivas. De acordo com o estudo de Leitão

e Medeiros (2010), as respostas educativas açorianas a crianças com NEE veiculam, no geral, medidas inclusivas. Dos pais inquiridos 56,9% mencionam que na sala de aula do seu filho há alunos com NEE, ainda que 43,1% desconheçam essa realidade. Este desconhecimento encontra-se provavelmente implicado com a baixa participação dos pais nas atividades escolares. No entender de Marques (1997), os pais que sejam desfavorecidos económica e socialmente, têm, por regra geral, mais dificuldades em colaborar com a escola, pelo facto de possuírem más experiências escolares, desconhecerem a cultura escolar e terem dificuldades em compreender a linguagem dos professores.

Em relação à variável experiência com alunos com NEE, 80,3% das crianças/jovens inquiridos referem que já trabalharam, brincaram ou falaram (dentro ou fora da sala de aula) com colegas com NEE, em oposição a 19,7% dos que não passaram por essa experiência. Estatisticamente não se confirma que *existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos de turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência*. No entanto, dos alunos/jovens que já contataram com pares com NEE 84,2% consideram esse contato positivo. Em contrapartida, 12,3% mostram indiferença a esse convívio e 3,5% referem que o convívio é negativo. Os estudos efetuados nesta área demonstram que o sucesso da inclusão escolar das crianças/ jovens com NEE depende da qualidade das interações (Laws e Kelly, 2005; cit. por Barreto e Vieira, 2013). Corroborando com Ruela (2001), as interações inclusivas baseadas no trabalho de cooperação entre pares, a partilha de responsabilidades entre crianças com e sem NEE sustentam os princípios estruturantes da escola inclusiva (Costa, 1994; Shea e Bauer, 1994; cit. por Ruela, 2001). Também os estudos de Barreto e Vieira (2013) demonstram que estas interações permitem à criança/jovem com NEE progredir e adquirir competências, a nível pedagógico, social e afetivo, contribuindo para o aumento da sua autoestima. Por outro lado, as interações entre pares contribuem também para a estabilidade emocional da criança/jovem com NEE, impulsionam o desenvolvimento da sua compreensão ao nível dos diferentes

aspectos e estimulam o desenvolvimento da sua linguagem e da sua literacia (Papalia et al., 2001). Em sintonia com Vitorino (2008), uma boa relação entre crianças “ditas normais” e os pares com NEE permite desenvolver competências como a socialização, o sentido de identidade e a cooperação.

Quanto aos pais inquiridos, 56,9% referem que os seus filhos já trabalharam, brincaram ou falaram (dentro ou fora da sala de aula), com colegas com NEE, por oposição aos 43,1% dos pais com filhos que não tiveram essa experiência. Estatisticamente não se confirma a hipótese de que *existem diferenças significativas entre as atitudes de inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos frequentaram turmas com pares com NEE, relativamente aos que não tiveram a mesma experiência*. No entanto, 73% dos pais inquiridos referem que essa interação foi positiva, enquanto 16,2% referem indiferença e 10,8% referem uma interação negativa. Consideramos que estes resultados se explicam pelo facto de que a aceitação de alunos com NEE pelos pares “ditos normais” ocorre pelo processo de dependência percecionada, isto é, as interações entre crianças/ jovens com e sem NEE se estabelecem como uma prestação de cuidados, um auxílio (Odom, 2007). Ainda segundo Odom (2007), em determinadas situações, as interações dos alunos “ditos normais” com os pares com NEE são forçadas pelas circunstâncias de sala de aula e pelas necessidades especiais desses pares, sem existirem laços estreitos de amizade.

No que concerne à variável atitudes demonstradas pelos familiares, os alunos inquiridos consideram que os pais são a favor da integração/ inclusão de alunos com NEE em turmas regulares em detrimento de turmas especializadas como sendo a melhor forma de estes alunos aprenderem ($3,7 \pm 1,4$). Contudo, os pais apenas aceitam os alunos com NEE em turmas regulares se a deficiência deles não for muito grave ($3,3 \pm 1,3$). Deste modo, verificamos que, segundo as perceções dos alunos, o grau de deficiência tem implicações na aceitação da integração/inclusão de alunos com NEE no ER por parte dos pais devido, possivelmente, ao processo que Odom (2007) considera de *processo de dependência percecionada*. No entanto, de acordo com a percepção dos filhos, os pais consideram que os alunos com NEE não

prejudicam a aprendizagem dos seus filhos nem dos restantes alunos da turma ($2,4 \pm 1,3$), nem perturbam o normal funcionamento das aulas ($2,3 \pm 1,3$). Indo ao encontro dos resultados obtidos por Ferreira (2007; cit. por Barata, 2012), os alunos que frequentam a mesma sala regular dos alunos com NEE não ficam prejudicados com a sua presença, pois os ambientes inclusivos beneficiam o desenvolvimento dos alunos com e sem NEE e fomentam a diversidade de experiências. Em termos de estatística, confirma-se a hipótese de que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos alunos cujos pais têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos pais não têm a mesma atitude*. Estes dados corroboram Lima (2008), ao considerar que os pais são os primeiros e os principais elementos de socialização da criança na infância, e as suas atitudes deixam marcas perduráveis sobre os seus educandos. Corroboram também Antonak e Livneh (1988, cit. por Gomes, 2009), em que os pais são os objetos sociais específicos de referência, na medida em que as atitudes são adquiridas e exemplificativas de um setor da realidade.

Quanto à variável atitudes demonstradas pelos familiares, os pais inquiridos consideram que os filhos aceitam a integração/ inclusão de alunos com NEE em turmas regulares em detrimento de turmas especializadas como sendo a melhor forma de estes alunos aprenderem ($3,7 \pm 1,2$). Contudo, os filhos apenas aceitam os pares com NEE em turmas regulares se a deficiência deles não for muito grave ($3,4 \pm 1,3$). Deste modo, verificamos que, segundo as perceções dos pais e à semelhança dos alunos, o grau de deficiência tem implicações na aceitação da integração/inclusão de alunos com NEE no ER. Indo ao encontro da linha de pensamento de Correia (2003), estes resultados explicam-se pelo facto de que, muitas vezes obrigados pelas circunstâncias, os alunos “ditos normais” interagem com os seus pares em atividades de ajuda, relacionando-se com eles de forma paternalista. Também os estudos de Barreto e Vieira (2013) indicam que as crianças/jovens tendem a rejeitar o par com NEE devido ao sentimento de impotência em saber relacionar-se com a diferença e à fobia provocada pelo desconhecimento. Relativamente aos pais, estes julgam que os filhos não se consideram prejudicados na sua

aprendizagem com a presença de pares com NEE nem os restantes colegas se sentem prejudicados ($2,2 \pm 1,2$), e também creem que os alunos com NEE não perturbam o normal funcionamento das aulas ($2,3 \pm 1,3$). Estes resultados obtidos vão ao encontro do estudo de Hofsäss, Leitão e Medeiros (2010), pelo facto de que os pais inquiridos não partem do princípio de que os alunos com NEE são discriminados ou não são aceites pelos seus pares “ditos normais”. Os nossos resultados permitem-nos corroborar Correia (2008), na medida em que o modelo inclusivo permite aos alunos com e sem NEE desenvolver o espírito de pertença e de participação em todos os aspetos da vida escolar e esbater o estigma da diferença. Assim, os alunos “ditos normais” sentem que têm sempre algo de valor a dar aos outros. De acordo com o estudo efetuado por Ferreira (2007; cit. por Barata, 2012), os alunos com NEE que frequentam a sala regular têm mais aceitação por parte dos pares que os outros que frequentam apenas a sala de recursos/apoio, o que explica os resultados acima evidenciados. Em termos de análise estatística, não foi possível confirmar que *existem diferenças significativas entre as atitudes para a inclusão de crianças e jovens com NEE por parte dos pais cujos filhos têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos filhos não têm a mesma atitude*. Em contrapartida, os estudos efetuados por Barreto e Vieira (2013) referem que as perceções e as expetativas dos pais influenciam a qualidade das interações entre crianças/jovens “ditos normais” e as crianças/jovens com NEE. Assim, no que concerne às atitudes, as linhas de investigação dão-nos conta de que estas resultam da interação social com as pessoas que exprimem determinada atitude, e que a atitude é formada pela cognição, pela afetividade e pela predisposição do indivíduo para a ação (Godinho, 2009).

De acordo com a variável frequência de conversas sobre alunos com NEE, os alunos inquiridos referem que costumam falar de colegas com NEE aos pais com alguma frequência ($2,7 \pm 1,3$), embora a maioria dos pais raramente tomam a iniciativa de falar de alunos com NEE aos filhos ($2,4 \pm 1,1$). Consolidando o facto de que os pais constituem um núcleo central de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus filhos, consideramos primordial que pais e filhos fomentem o diálogo, uma vez que os pais são os agentes que

se relacionam de uma forma duradoura e constante no espaço-casa no qual se educam as crianças/jovens. Corroborando com os teóricos Barreto e Vieira (2013), um ambiente familiar pautado pelo respeito, compreensão e aceitação das diferenças despertam nas crianças/ jovens atitudes mais favoráveis com pares com NEE, favorecendo os laços da inclusão. Em termos estatísticos, foi possível confirmar que a frequência de conversas entre filhos e pais acerca de alunos com NEE influencia as atitudes. Deste modo, os filhos que falam com os pais acerca dos colegas com NEE com maior frequência revelam atitudes mais favoráveis à inclusão, isto é, *existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de pares com NEE) por parte dos alunos e a frequência das conversas com os pais sobre os mesmos pares*. Os resultados obtidos vão ao encontro do estudo efetuado por Barreto e Vieira (2013), em que as percepções que os alunos têm das atitudes dos pais influenciam na qualidade das suas interações com pares NEE.

Quanto aos pais, estes referem que costumam falar sobre alunos com NEE aos seus filhos com alguma frequência ($2,7 \pm 1,2$), e os seus filhos frequentemente tomam a iniciativa de falar de alunos com NEE ($2,8 \pm 1,2$). Tal como afirma Correia (2003) se os pais sensibilizarem os seus filhos para a inclusão de pares com NEE, estarão a contribuir para:

«(...) uma escola melhor, no sentido em que promoverão o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, desencadearão amizades mais duradouras entre os alunos e solidificarão princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros (...)» (p. 36).

Em termos de estatística constata-se, à semelhança dos filhos, que quanto maior é a frequência de conversas sobre as crianças com NEE mais elevadas são as atitudes favoráveis. Desta forma confirma-se a hipótese de que *existe uma correlação positiva entre a aceitação da inclusão (de crianças/jovens com NEE) por parte dos pais e a frequência das conversas com os seus filhos sobre esses alunos*. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Barreto e Vieira (2013), em que os pais que em casa transmitem atitudes favoráveis impulsionam o seu filho a ter também atitudes sociais positivas com os seus pares com NEE.

Relativamente à variável atitudes dos pais e crianças/jovens face à inclusão de alunos com NEE, 50,7% dos alunos inquiridos consideram que as crianças/ jovens com NEE aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”, ainda que 42,3% consideram que o processo de aprendizagem é dependente das suas necessidades. Os estudos efetuados por Barreto e Vieira (2013), alertam-nos para o facto de que o conhecimento e a informação que as crianças “ditas normais” têm sobre os seus pares influenciam na forma de elas interagirem. Atendendo a estes factos, por vezes, os alunos “ditos normais” são forçados a interagir com os seus pares sem que exista amizade e tendo por base apenas a prestação de auxílio/ cuidados (Odom, 2007; Barata, 2012). Além disso, os resultados obtidos revelam que os alunos demonstram atitudes favoráveis à inclusão por corroborarem com o seguinte: todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e de participar nas aulas do ER ($4,4 \pm 0,8$); aceitam a presença do professor de educação especial nas aulas do ER ($4,4 \pm 0,8$); não consideram que a presença de pares com NEE evidencia negativamente as suas diferenças ($1,8 \pm 0,8$); não consideram que o ambiente da aula fica perturbado com a presença do professor de educação especial ($1,8 \pm 0,7$); e revelam que o convívio com os seus pares com NEE deve ser realizado em todos os momentos do contexto escolar. Estes resultados vão ao encontro do estudo efetuado por Leitão e Medeiros (2010), ao referir que nas escolas dos Açores existe um clima social positivo nas turmas onde se encontram alunos com NEE. Corroborando também com a visão vigotskiana, a interação social permite que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com base na atividade construtiva efetuada pelo aluno e com base na ajuda e suporte oferecidos pelos pares. Assim se explica que os alunos inquiridos evidenciam atitudes favoráveis à inclusão, por gozarem de ambientes inclusivos onde há uma aprendizagem de respeito e de aceitação pelas diferenças individuais (Correia, 2008).

Referente ainda à variável atitudes dos pais e crianças/jovens face à inclusão de alunos com NEE, 41,5% dos pais inquiridos têm a opinião que as crianças/jovens aprendem melhor em turmas com colegas “ditos normais”,

embora 50,8% consideram que essa aprendizagem é dependente das suas necessidades. De acordo com os resultados, é possível afirmar que a opinião dos pais se encontra, em parte, em consonância com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ao considerar que todos os alunos aprendem na escola inclusiva. De acordo com Rodrigues (2003), estar incluído é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola (comunidade escolar) e a criança/jovem. Os resultados que apurámos revelam que os pais consideram que a inclusão de alunos com NEE permite aos restantes alunos aprender a compreender e a aceitar as diferenças desses alunos ($4,4 \pm 0,7$); que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou deficiência, têm direito de estudar e de participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas ($4,4 \pm 0,6$); e que os alunos com NEE também devem ter um professor de educação especial nas aulas ($4,3 \pm 0,8$). Verificamos deste modo que os pais manifestam atitudes favoráveis à inclusão; discordando do facto de o ambiente da aula ficar perturbado com a presença do professor de educação especial ($1,7 \pm 0,6$), e rejeitando a possibilidade dos alunos com NEE estudarem em salas de apoio e apenas conviverem com os outros alunos nos recreios e festas de escola ($1,8 \pm 0,9$). Estes resultados vão de encontro à opinião de Rodrigues (2003). Segundo este teórico os pais desvalorizam as escolas que fomentam o valor da diversidade cultural com uma amostra real das várias comunidades em prol de modelos que preparam os alunos para uma sociedade competitiva e insensível. Verificamos, de acordo com os dados obtidos, que a presença do professor de educação especial é bem aceite, possivelmente pelo papel desempenhado nas respetivas turmas dos alunos inquiridos. Segundo Porter (1997; cit. por Marchesi, 2008), os professores de *métodos e recursos* devem colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e atividades que favoreçam a inclusão dos alunos com NEE, e evitar centrarem-se exclusivamente nos seus alunos com NEE.

De um modo geral, consideramos que tanto os alunos como os pais têm atitudes favoráveis à inclusão, pelo que o princípio da inclusão só pode ser compreendido se os pais e os seus respetivos filhos o aceitarem como um

princípio que tem vantagens para todos sem exceção (Correia, 1999; cit. por Quintas, 2011).

CONCLUSÕES

Um breve olhar pelas perspectivas da inclusão vem revelar que existe uma evolução significativa quer ao nível das atitudes quer ao nível das práticas educativas, segundo as investigações e as referências teóricas abordadas na primeira parte deste trabalho. É no referido contexto que localizamos a importância do estudo das atitudes dos pais e dos alunos no processo da inclusão. Conduzimos assim esta dissertação determinados a contribuir para o enriquecimento desta área de investigação, avaliando as atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de crianças/jovens com NEE no ER e procurando conhecer os fatores que as condicionam. Propusemo-nos investigar as atitudes num contexto social e economicamente desfavorecidos, como é a Vila de Rabo de peixe (Açores), numa população com características *sui generis* como verificámos em capítulo pretérito destinado para o efeito.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), uma escola inclusiva, por oposição à escola integradora, acolhe todos os alunos adaptando-se às suas diferentes necessidades. Na prática de uma educação inclusiva, a Escola tenta responder a todos os alunos com NEE enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização, as suas práticas e os seus recursos com vista à igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos, reduzindo a necessidade de os excluir.

Verificamos que a Escola Inclusiva que diz respeito à educação inclusiva esforça-se por caminhar em direção à Escola Contemporânea, uma escola de todos e para todos (Correia, 2008), por oposição à Escola Integradora e Segregadora de tempos pretéritos. Os teóricos Ainscow e Ferreira (2003) enfatizam a importância que a Escola Inclusiva tem no compromisso com as crianças/jovens com NEE no sentido de valorizar a diversidade. Para Rodrigues (2003), a escola inclusiva promove inúmeros benefícios no desenvolvimento académico e humano dos alunos com e sem NEE. Assim consideramos ser necessário que o ER consiga assegurar a educação

inclusiva para a diversidade de alunos, independentemente das suas necessidades. É preciso preparar a sociedade para a diferença e enquanto educadores temos um papel determinante e promissor.

A vantagem da filosofia inclusiva tem sido estudada por vários investigadores (Ferreira, 2007, cit. por Barata, 2012; Salend, 1998 e Karagiannis, 1996 cit. por Correia, 2008; Correia, Cabral e Martins, 1997), reconhecendo benefícios ao nível da liderança escolar, da vida profissional e pessoal dos professores, dos pais e dos alunos com e sem NEE. Os ambientes inclusivos fomentam nos pais e alunos “ditos normais” atitudes de respeito e de aceitação pelas diferenças individuais (Correia, 2008). Também os alunos com NEE desenvolvem o espírito de pertença e melhoram as competências académicas, sociais e de comunicação (Karagiannis, 1996; cit. por Correia, 2008). É por tudo isto que no findar deste trabalho nos sentimos satisfeitos por termos ousado à semelhança de outros autores, estudar o tema das atitudes em relação à inclusão.

Partindo da questão inicial da nossa investigação - *Quais as atitudes dos pais e das crianças/jovens face à inclusão de pares com NEE no ER?* -, salientamos os resultados que consideramos mais relevantes do presente estudo.

De acordo com os resultados obtidos e à semelhança de outros estudos (Condo net al, 1986;Block, 1995; cit. por Gomes, 2009), o género é um fator que influencia as atitudes dos alunos, pois as alunas apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão de pares com NEE do que os alunos. Resultados idênticos são apontados pelos investigadores Tripp, French e Sherril (1995; cit. por Gomes, 2009).

Parece ser evidente que o nível etário condiciona as atitudes para a inclusão de alunos com NEE. Os alunos com idades entre os 14 e os 15 anos apresentaram atitudes mais favoráveis que os restantes alunos com idades mais baixas. De acordo com Harris (1998, cit. por Vitorino, 2008), é fundamental que as crianças/jovens intensifiquem relações sociais e adquiram um sentimento de pertença. A interação de alunos com pares com NEE permite

que o aluno enquanto sujeito amadureça, desenvolva e se constitua (Kassar, 1999; cit. por Vitorino, 2008). Os resultados apontaram também que o nível etário influencia as atitudes dos pais, isto é, os pais com idades entre os 50 e os 59 anos apresentaram atitudes menos favoráveis comparativamente aos pais com idades até 29 anos que apresentaram atitudes mais favoráveis à inclusão de alunos com NEE. Neste sentido, é importante que a Escola promova uma cultura de Escola Inclusiva e sensibilize os pais a um envolvimento pleno no desenvolvimento de uma educação pela compreensão e aceitação das diferenças (Barreto, 2009). Segundo Barreto e Vieira (2013), a participação dos pais nas atividades escolares, as suas atitudes para com a diferença e o relacionamento entre pais de crianças com e sem NEE fomentam atitudes mais favoráveis à inclusão.

A proximidade de terceiros com NEE na família, em vizinhos e em amigos parece ser um fator que influencia os alunos a terem atitudes favoráveis à inclusão. Resultados idênticos foram obtidos por Block (1995; cit. por Nobre, 2009) e Loovis e Loovis (1997; cit. por Idem). No entanto a experiência com alunos com NEE não influencia as atitudes quer dos alunos quer dos pais. Estudos nesta área referem que não parece existir diferença entre alunos que tiveram experiências anteriores de contato com alunos com NEE e aqueles que não as tiveram (Hutzler e Levi, 2008; cit. por Nobre, 2009; Archie e Sherril, 1989; cit. por Idem).

O nosso estudo permite-nos afirmar que as atitudes demonstradas pelos familiares influencia as atitudes para a inclusão de crianças/ jovens com NEE por parte dos alunos cujos pais têm uma atitude favorável, relativamente àqueles cujos pais não têm a mesma atitude. Também a frequência de conversas entre pais e filhos acerca dos alunos com NEE interfere no processo de inclusão. Estes resultados corroboram Correia (2003), pois os pais que sensibilizam os filhos para a inclusão de pares com NEE, promovem atitudes mais favoráveis à inclusão.

Os alunos e os pais apresentam de um modo geral atitudes favoráveis à inclusão de crianças/jovens com NEE. Parece haver uma clara opção pela

filosofia da inclusão assente numa visão da diferença, reconhecendo que esta é inerente a todos os indivíduos. Esta posição dos inquiridos é consentânea com o ideal de uma Escola para Todos, onde numa escola inclusiva «(...) toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (...)» (Correia, 2003; p. 7). Para que o princípio da inclusão seja alcançado é necessário que todos (pais, alunos, professores e comunidade escolar) o compreendam e o aceitem como um princípio que traz vantagens para todos (Correia, 1999; cit. por Quintas, 2011).

Na continuidade do que foi concluído, é importante referir as limitações encontradas ao longo da realização deste estudo.

É de realçar alguns constrangimentos quando se tem uma amostra peculiar como a amostra do nosso estudo: a grande maioria dos pais que constituem a nossa amostra apresenta um baixo nível de instrução, encontrando-se inseridos numa população socialmente desfavorecida, com profissões maioritariamente não qualificadas.

Verifica-se também uma participação absentista ou irregular no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos. Através do nosso questionário isto tornou-se bastante evidente, desconhecendo alguns destes a realidade escolar que os seus educandos vivem, não sendo os dados convergentes, entre pais e filhos, sobre a existência de alunos com NEE na turma. Também a maioria dos pais não compareceram à Escola pelo que foi necessário reunir esforços e persistência na distribuição e na recolha dos questionários que sem a afincada colaboração dos Diretores de Turma não seria possível.

O facto de termos utilizado uma técnica de amostragem não probabilística, faz com que as estimativas obtidas não sejam estatisticamente projetáveis noutras populações, já que o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, aplicando-se os dados apenas a ela própria.

Reconhecemos assim as limitações à concretização do trabalho, mas acreditamos igualmente que os resultados obtidos são suficientemente ricos e podem contribuir para o desenvolvimento de futuras intervenções nesta área,

facultando informações importantes para que haja a inclusão de alunos com NEE e esta se caracterize pelo sucesso que se persegue.

Adiantamos assim um conjunto de recomendações visando a apresentação de propostas para a melhoria da realidade estudada.

Consideramos que o estudo seria mais enriquecido com o alargamento no número e na diversificação do género da amostra dos pais, nomeadamente na formulação de resultados e conclusões mais válidos.

Em termos de investigações futuras, seria útil realizar um estudo longitudinal que nos permitisse constatar as mudanças ocorridas ao longo do tempo de contato dos alunos “ditos normais” com os pares com NEE, e também alargar estudos desta natureza a outros níveis etários da amostra de alunos, fazendo análises comparativas.

Consideramos que a perceção da escola inclusiva, também deveria incluir informação recolhida junto dos professores e dos técnicos que nos permitisse cruzar as perspetivas entre os agentes educativos (pais, professores, técnicos) e os alunos acerca da inclusão.

Também entendemos que seria de todo interessante efetuar um estudo mais aprofundado acerca deste tema, utilizando-se uma metodologia também qualitativa, mas onde se pudesse compreender as perceções dos alunos e dos pais sobre a inclusão, através de, por exemplo, entrevistas abertas ou semi-estruturadas. Além disso, também seria interessante utilizar outros instrumentos de avaliação no estudo das relações entre pares através de um estudo sociométrico e da observação direta das interações sociais.

Ao nível da intervenção prática com alunos e pais, adiantamos também algumas sugestões que poderão ter interesse para todos os envolvidos no processo de inclusão da criança/jovem com NEE. Tendo por base o referencial teórico, recomendamos que os agentes educativos (professores, técnicos, unidade orgânica da Escola) devem:

- Junto das crianças/jovens:

- Desenvolver um programa didático inclusivo, como o Programa CA/AC, que fomenta o trabalho em equipa colaborativa como um recurso para aprender e um conteúdo a aprender através de uma organização de aprendizagem colaborativa;
- Promover atividades de aprendizagem cooperativa ou de tutoria de pares através da constituição de equipas heterogéneas;
- Fomentar atividades de grupos que fomentem o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais como as dinâmicas «Círculos de Amigos» e/ou «Grupos de investigação»;
- Constituir turmas com níveis de aprendizagem heterogéneas, possibilitando um percurso de aprendizagem em conjunto a alunos com uma variedade de capacidades e necessidades, e permitindo esbater a crença de que a aprendizagem dos alunos com NEE depende das suas dificuldades e/ou deficiência;

➤ Junto dos pais:

- Promover sessões de informação e formação para pais sobre a temática da inclusão, por forma a ficarem mais esclarecidos sobre os vários tipos de deficiência e suas especificidades, para transmitir em casa valores e atitudes positivas, e também para os pais transmitirem “experiências guias” para a escola ter sucesso com os seus alunos;
- Provocar espaços de convívio social e cultural, entre pais com e sem filhos com NEE, que promovam as interações sociais e abram caminhos para o estreitar de laços amistosos e inclusivos;
- Fomentar o envolvimento mais ativo dos pais no acompanhamento e na participação das atividades escolares, através da criação de equipas inclusivas de pais que identifiquem, conjuntamente com a Escola, estratégias de combate às más experiências escolares, estratégias de desmitificação do nível/registo de língua dos professores, e estratégias de esclarecimento e divulgação da cultura escolar.

Apesar de nenhuma das medidas que aqui sugerimos constituir uma inovação ou um mérito produzido exclusivamente pela nossa investigação, o nosso trabalho vem reforçar a pertinência das mesmas para a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Com o nosso trabalho acreditamos que os resultados obtidos contribuíram positivamente para compreender melhor a temática da inclusão de crianças/jovens com NEE por parte dos pais e dos pares, podendo estimular o desenvolvimento de novos estudos que possibilitem uma aferição num contexto educacional tão peculiar como o meio da nossa amostra.

Gostaríamos de finalizar dizendo que os laços da inclusão se constroem com perseverança, coragem e determinação «Porque os outros têm medo mas tu não (...) Porque os outros vão à sombra dos abrigos/ E tu vais de mãos dadas com os perigos. Porque os outros (...) mas tu não.» (Sophia de Mello Breyner Andresen, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.; e Ferreira, W. (2003).** Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alcântara, J. A. (1998).** *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Andresen, S. M. B. (2010).** *Obra poética*. Lisboa: Caminho.
- António, M. C. G. (2011).** *A criança autista no ensino regular: a relação família/escola*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Azevedo, A. (2007).** A Educação Especial em Portugal/2007. *Revista Biosofia – Aprender a Ser*. (pp. 7-12).
- Baptista, J. (1999).** O sucesso de todos na Escola Inclusiva. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos – relato de um seminário em 11 de dezembro de 1998*, (1ª. Ed./ Dez.). Ministério da Educação. Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Barata, P. A. C. P. (2012).** *As atitudes dos jovens adolescentes face à inclusão de seus pares com NEE*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Barreto, A. T. O. (2009).** *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Batalha, A. C. M. S. (2012).** *Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Estratégias inclusivas a utilizar pelos professores do 3º Ciclo do Concelho da Nazaré*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. (pp. 40-42).
- Bell, J. (2010).** *Como realizar um Projeto de Investigação*. Trajetos. 5ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Bolívar, A.; Pinto, F.; Caride, J.; Rubal, X.; Trillo, F.; Zabalza, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Booth, T.; e Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE). Edição revista e reimpressa em Dezembro (Trad. A. B. Costa; J. V. Pinto). Sintra: Cidadãos do Mundo.

Cazals-Ferré, M. e Rossi, P. (2007). *Psicologia – elementos de psicologia social*. Porto: Porto Editora.

Coelho, S. M. P. (2012). *Perspetivas sobre a inclusão de crianças com NEE em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Complementaridade do SPSS. 3ª Ed., Edições Sílabo: Lisboa.

Cook, L. e Friend, M. (1995). Co-teaching - Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), pp. 1-16.

Correia, C.; Cabral, M.; Martins, A. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/ inclusão. In L. M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Cap. 7 (pp. 160-170). Porto: Porto Editora.

Correia, L. (1999). *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 Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.ª Ed./ Nov., revista e atualizada). 13 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, pp. 11-40.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Atas do Encontro Internacional Educação Especial “Diferenciação: Do Conceito à Prática”*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. (2ª. Ed., revista e compilada) Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

- Costa, A. (1999).** Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos – relato de um seminário em 11 de dezembro de 1998*, (1^a. Ed./ Dez., pp. 25-36). Ministério da Educação. Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. (2006).** A Educação Inclusiva dez anos após a Declaração de Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (ed). *Educação Inclusiva – Estamos a fazer progressos?* (pp. 12-29) *Fórum de estudos de educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Fachada, M. (1991).** *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Ferreira, A. R. S. M. (2008).** *As atitudes das crianças ditas “normais” face aos colegas portadores de NEE*. Dissertação para a obtenção do Curso de Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Mangualde: Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Ferreira, M. S. (2007).** *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M. F. (2003).** *O Processo de Investigação – da conceção à realização* (2.^a ed.). Loures: Lusociência.
- Godinho, J. A. S. (2009).** *Atitude dos alunos do 8º ano face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física – estudo exploratório em estudantes do 8º ano*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física (não publicada). Coimbra: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gomes, G. M. M. (2009).** *Atitudes dos alunos sem deficiência face à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física – estudo exploratório em estudantes dos 17 aos 20 anos*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física (não publicada). Coimbra: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- González, M. (2010).** Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos (Trad., M. J. S. Pereira). In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a Ed./ Nov., revista e atualizada). 13 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora (pp. 57-72).
- Hofsäss, T.; Leitão, L.; Medeiros, C. (2010).** *Projeto de Avaliação da Educação Inclusiva nos Açores [AEIA] – Relatório Final* (não publicado). Universidade dos Açores.
- Kronberg, R. (2010).** A Inclusão em Escolas e Classes Regulares - A Educação Especial Nos Estados Unidos: Do Passado Ao Presente (Trad., I. M. P. H. Soares). In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e*

Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (2.^a ed.) Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, pp. 41-56.

Lakatos, M. e Marconi, M. A. (2004). *Metodologia Científica*. 4ªedição. São Paulo: Atlas.

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 and Education*, 52 (2), pp. 79-99.

Leitão, F. (2003). Inclusão Escolar: A Formação em Contexto de Escola e as Representações dos Professores Sobre as Práticas na Sala de Aula. *Gymnasium. Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, nº 3. Lisboa: ULHT.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão Editor.

Lima, J. A. (2008). *As atitudes das crianças do ensino regular face à inclusão de crianças com NEE de carácter permanente*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Lima, M. L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e Mudança. In J. Vala; Monteiro, M. B. (orgs) (2002) *Psicologia Social* (5ªed.), pp. 187-225. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lima, M.L.P. (1993). Atitudes. In J. Vala, Monteiro, M. B. (Orgs). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marchesi, A. (2008). A Prática das Escolas Inclusivas. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial, pp. 94-108. Porto: Porto Editora.

Marques, R. (1997). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.

Maset, P. (2011). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In David Rodrigues (org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (160), pp. 45-88. Lisboa: Instituto Piaget.

Mendes, C. C. L. R. (2009). *Inclusão escolar de crianças com Trissomia 21: atitudes de alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de NEE (não publicada). Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

- Meneses, M. (1991).** A Educação Especial nos Açores. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial. Comunicações. Maio de 1991.* (pp. 311-325). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moll, L. C. (1996).** *Vygotsky e a Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morgado, J. (2010).** Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2.^a ed.). Coleção Educação Especial, pp. 73-88. Porto: Porto Editora
- Neto, F. (1998).** *Psicologia Social.* Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nobre, M. A. L. (2009).** *Atitudes dos alunos face à inclusão de pares com deficiência nas aulas de Educação Física – estudo exploratório em alunos dos 14 aos 16 anos.* Dissertação de Licenciatura em Educação Física (não publicada). Coimbra: Faculdade Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Odom, S. L. (2007).** *Alargando a roda – A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-escolar.* Tradução Helena Antunes. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds S. W., e Feldman, R. D. (2001).** *O Mundo da Criança.* 8^a ed., Lisboa: McGraw-Hill.
- Peixoto, F. e Menéres, S. (1997).** Interações Sociais e Aprendizagem: a influência do estatuto do par nas dinâmicas interativas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica* (XV, nº. 2, pp. 269-281).
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2003).** *Análise de Dados para Ciências Sociais.* A
- Polit, D.F. e Hungler (1995).** *Investigación científica en ciencias de la salud.* 3^aed. México: Interamericana.
- Porter, G. (1997).** Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow; G. Porter; M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas (Desenvolvimento Curricular na Educação Básica)* [1.^a Ed./Jun, pp. 34-48. Lisboa: IE – Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1990).** *A Relação Pedagógica.* Coimbra: Coimbra Editora.
- Quintas, F. (2011).** *Perceções dos Professores do 1º Ciclo face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular – estudo comparativo.* Dissertação de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.

- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. L. P. (2007).** *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora.
- Ribeiro, M. (2002).** *Orientar Para A Inclusão (com um estudo das percepções docentes sobre a inclusão escolar no Concelho de Lamego)*. Câmara Municipal de Lamego. Lamego: Tipografia Minerva.
- Rief, S.; Heimburge, J. (2000).** *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva – Estratégias Prontas a Usar, Lições e Atividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Vol. I. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rocher, G. (1989).** *Sociologia Geral, a ação social*. Vol. 1.; pp. 46. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2003).** Educação inclusiva – as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org), *Perspetivas sobre a inclusão da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006).** Educação inclusiva. Universidade Técnica da Lisboa Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada: *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*.
- Rodrigues, D. (org.). (2008).** *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. (2007).** Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso. Universidade Técnica da Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada. *Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*.
- Ruela, A. (2001).** *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I. (2001).** *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005).** Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação – Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*. 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006).** Inclusão Escolar: Conceitos, Perspetivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanchez, P.; Gonzalez, M. (1999).** El derecho a una educación inclusiva. In A. Palomino; J. González, *Educación Especial I – Una perspectiva*

curricular, organizativa e profissional, 8 (pp. 191-206). Madrid: Ediciones Pirámide.

Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais*, vol. I (1.^a Ed./ Jun.). Escola Superior da Educação de Paula Frassinetti, pp. 5-21. Porto: Edições Gailviro.

Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, P. (2007). *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Lda./Jornal a Página da Educação.

Smolka, A. e Góes, M. (1995). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora Papirus.

Sousa, M. R. C. (2005). *A Atitude dos Professores face à inclusão do aluno com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor (não publicada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas.

Stainback, S. e Stainback, W. (2008). *Inclusão - um guia para educadores*. São Paulo: Artmed.

Strubbs, S. (2008). *Educação inclusiva onde existem poucos recursos*. Oslo: Ingrid Lewis.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais – Adotada pela Conferencia Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: edição ASA.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão – Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: UNESCO.

Vayer, P. e Roncin, Ch. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock Repport (1978). *Special Educational Needs*. London: HMSO

Warwick, A. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva (pp. 109-141)*. 7 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.

SITIOGRAFIA

- Barreto, A. e Vieira, C. (2013).** *A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico.* Artigo publicado pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. Consultado a 15/03/2013 in: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/A%20crian%C3%A7a%20diferente%20vista%20pelo%20seus%20pares.pdf>
- Cabral, N. e Falcó, C. (2009).** Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas. In A. A. Candeias (coord.), *Formação de Professores: IRIS – Melhoria através da investigação em Escolas Inclusivas: Uma abordagem multidimensional para uma avaliação, planeamento e intervenção.* Cap. VII. Porto: Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Consultado em 27/11/2012, in <http://www.irisproject.eu>
- Chaves, E. (1993).** O desempenho de papéis sociais numa relação de ensino-aprendizado. *Revista Latino-americana de Enfermagem.* V. 1 - nº. Especial -, pp. 35-42. Ribeirão Preto. Consultado a 20/03/2013 in: <http://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/1125>
- Cidade das Profissões (2013).** *Classificação Nacional das Profissões.* Consultado a 27/06/2013, in: <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>
- Dieker, L. (2009).** *An Introduction to Cooperative Teaching, Special Connections, University of Kansas.* Consultado em 18/07/2009, in <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php?cat=collaboration§ion=coteaching/main>
- Feitosa, M. M. A. (2012).** As interações sociais em Vygotsky e sua importância no desenvolvimento global. *Portal da Educação.* Consultado a 20/03/2013, in <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/17173/as-interacoes-sociais-em-vygotsky-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-global#ixzz2ODWbPYtQ>
- Marques, R. (2008).** *Interação Família e Escola: contribuições para a formação do aluno.* Consultado a 20/05/2011, in <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/interacao-familia-e-escola:contribuicoes-para-a-formacao-do-aluno-5175/artigo/>
- Martins, J. C. (1997).** Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. *Série Ideias*, nº. 28, pp. 111-

122. São Paulo: FDE. Consultado a 15/01/2013, in http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf
- Meijer, C. (coord.) (2003).** *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula – Relatório Síntese*. Marçõ: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, consultado em 27/11/2012, in <http://www.european-agency.org>
- Peixoto, F. e Monteiro, V. (1999).** Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica* (XVII). Vol. 17, nº. 1, pp. 9-17. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Consultado a 20/03/2013, in: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a03.pdf>
- Plano E Orçamento 2013 – Ribeira Grande Mais**, consultado a 27/06/2013, in: <http://www.ribeiragrandemais.pt/rgmais/files/PlanoeOrcamento2013rgmais.pdf>
- Salvador, R. e Marques, B. P. (2008).** Fundo EFTA revisita Portugal: a Estratégia de Desenvolvimento de Rabo de Peixe. *Actas: 14º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional de 4 a 6 de julho de 2008*. Universidade Nova de Lisboa. Consultado a 20/02/2013, in: www.academia.edu
- Serviço Regional Estatístico dos Açores.** *Censos 2011*, consultado a 20/08/2013, in: http://estatistica.azores.gov.pt/Conteudos/Relatorios/lista_relatorios.aspx?idc=29&idsc=2849&lang_id=1
- Serviço Regional Estatístico dos Açores.** *Inquérito ao Emprego – 4º Trimestre de 2007*. Consultado a 27/06/2013, in: <http://estatistica.azores.gov.pt/upl/%7Bd4a49f43-5f71-47fa-a835-23e36a7b793f%7D.pdf>
- Tassoni, E. (2000).** *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentado na Reunião Anual da ANPED. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Consultado a 19/02/2013, in: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>
- Windle, R. e Warren, S. (s/d).** *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*, US Office of Special Needs Education. Consultado em 19/07/2009 por Cabral e Falcó (2009), in <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#>

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 35108, de 7 de novembro de 1945 – Criação do Centro de Educação Especial dos Açores

Decreto Regulamentar Regional n.º 2/93/A, de 23 de fevereiro de 1993 – Criação de Escolas de Educação Especial (em Ponta Delgada e em Angra do Heroísmo) e de uma rede de equipas de educação especial.

Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A, de 28 de Janeiro – Regime jurídico da rede escolar de todo o funcionamento do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores

Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de Maio – Regulamento da rede escolar integradora do funcionamento do sistema educativo na região Autónoma dos Açores.

Decreto-Lei n.º. 319/91, de 23 de Agosto – Integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Resolução n.º 121/99, de 22 de julho – Programa de integração escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A, de 7 de Abril de 2006 – Regime jurídico da educação especial e do apoio educativo nos Açores.

Decreto-lei n.º. 3/2008, de 7 de janeiro de 2008 – Regime jurídico da Educação Especial em Portugal Continental.

Portaria n.º. 64/2011, de 22 de julho de 2011 – Reformulação das orientações relativas ao Programa Oportunidade.

Portaria n.º. 60/2012, de 29 de maio de 2012 – Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos (REGAPA).

ANEXOS

Anexo I: Declarações de autorização à EBI de Rabo de Peixe

Anexo II: Declaração de autorização aos Encarregados de Educação

Anexo III: Declaração de colaboração dos Pais

Anexo IV: Instrumento de Recolha de Dados (Pré-Teste aos alunos)

Anexo V: Exercício Piloto aos alunos

Anexo VI: Instrumento de Recolha de Dados (Pré-Teste aos pais)

Anexo VII: Exercício Piloto aos pais

Anexo VIII: Instrumento de Recolha de Dados (Questionário aos alunos)

Anexo IX: Instrumento de Recolha de Dados (Questionário aos pais)

ANEXO I

Declarações de autorização à EBI de Rabo de Peixe

Liliana Filipa Brás Santos
Aluna do 2º ano de Mestrado
Em Educação Especial –
Domínio Cognitivo e Motor
Instituto Superior de Ciências
Educativas de Felgueiras



Ao Exmo. Sr. Presidente do Executivo
da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

Na condição de Mestranda do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, venho por este meio solicitar autorização para a aplicação de inquéritos por questionário dirigidos aos alunos e respetivos pais do 2º Ciclo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe.

Pretende-se conhecer as atitudes dos pais e dos alunos face a pares com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

O questionário é anónimo e será tratado com o maior sigilo. Os dados recolhidos serão, também, apresentados de forma anónima, no âmbito da Tese de Mestrado.

Desde já agradeço a V. Colaboração, sem a qual este trabalho não seria possível.

Rabo de Peixe, 8 de abril de 2013

Com os melhores cumprimentos

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Liliana Filipa Brás Santos'.

(Liliana Filipa Brás Santos)



Rua Dr. Luís Gonzaga F. Moreira
4610-177 Felgueiras
Telf: 255 318 550 Fax: 255 312 529
e-mail: isce-felgueiras@pedago.pt
www.isce-felgueiras.com

Exmo.(a) Sr.(a)

Director (a) Agrupamento

Para os devidos efeitos, declaro que Liliana Filipa Brás Santos, a frequentar o 2º Ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, se encontra a realizar uma pesquisa no âmbito da Dissertação, com o Tema “ Os Laços da Inclusão: atitudes dos pais e alunos face à inclusão de pares com NEE no Ensino Regular”, pelo que solicita a colaboração da Instituição dirigida por Vossa Excelência, na aplicação dos respectivos instrumentos.

Gratos pela vossa atenção e colaboração.

Felgueiras, 13 de março de 2013

Pe' O Presidente do ISCE de Felgueiras

(Professor Doutor Mário Gandra do Amaral)

ANEXO II

Declaração de autorização aos Encarregados de Educação



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras

Exmo(a). Sr(a).
Encarregado(a) de Educação

Data: 10/04/2013

Assunto: Autorização para a realização de um questionário

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, venho solicitar a vossa Ex.^a a autorização para aplicar um questionário ao seu educando com o objetivo de conhecer as atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo.

Saliento que o preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora,

Liliana Filipa Brás Santos.

Autorização

Eu, _____ Encarregado(a)
de Educação do aluno _____ nº. _____ da turma ____ - _____,
autorizo que a Professora Liliana Santos aplique um questionário ao meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2013

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO III

Declaração de colaboração dos Pais



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras

Caríssimos Pais,

Data: 10/04/2013

Assunto: Colaboração na realização de uma investigação

No âmbito do trabalho final de investigação do curso de mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, venho solicitar a vossa Ex.^a a colaboração no preenchimento de um questionário com o objetivo de conhecer as atitudes dos pais e dos alunos face à inclusão de pares com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, tendo já sido autorizada pelo respetivo Conselho Executivo.

O questionário será preenchido na sala de atendimento aos Encarregados de Educação no horário de atendimento do(a) Diretor(a) de Turma onde estarei presente. Caso haja da vossa parte alguma incompatibilidade, o questionário será enviado pelo seu educando.

Saliento que o preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora,

Liliana Filipa Brás Santos.

Declaração

Declaro que percebi os fins a que se destina a investigação, e me ter sido explicado os seus objetivos, sendo de minha livre vontade **participar/ não participar** (*riscar o que não interessa*) no estudo através do preenchimento de um questionário.

Data:/...../2013

(Assinatura)

ANEXO IV

Instrumento de Recolha de Dados (Pré-Teste aos alunos)



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Questionário aos alunos (PRÉ-TESTAGEM)

Caro(a) aluno(a)

Estou a fazer um Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, encontrando-me neste momento a elaborar o trabalho final, sob a orientação do Professor Doutor Armindo Rodrigues, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Para concluir o meu trabalho, preciso de saber o que é que os pais e os alunos desta escola pensam acerca da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

Se quer ajudar-me, preenche com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à tua opinião, nas perguntas que vou fazer mais abaixo. Mas tem em consideração o seguinte:

- Não existem respostas boas ou más; cada opção indica simplesmente uma forma diferente de pensar.
- O preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos.

Obrigada pela tua colaboração!

Liliana Santos

I Parte

1. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade:

<= 9 anos	☐	10 a 11 anos	☐	12 a 13 anos	☐
14 a 15 anos	☐	16 a 17 anos	☐	>= 18 anos	☐

3. Nível de ensino:

2º Ciclo:	5º Ano	☐	6º ano	☐	
PO:	Nível I	☐	Nível II	☐	Nível III ☐

II Parte

1. Tens alguma pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na família/amigos/vizinhos?

Sim ☐

Não ☐

2. Tiveste algum(a) colega com NEE na tua turma em anos anteriores?

Sim ☐

Não ☐

- 2.1. Na sua sala de aula existe ou existem alunos com NEE?

Sim ☐

Não ☐

3. Já trabalhaste, brincaste ou falaste (dentro ou fora da sala de aula) com esse(s) colega(s) com NEE?

Sim ☐

Não ☐

(Se respondeste **NÃO** na questão anterior, passe à III Parte.)

4. Achas que essa interação foi positiva?

Sim ☐

Não ☐

Indiferente ☐

III Parte

1. Indica com que frequência costumavas falar com os teus pais sobre o(s) colega(s) com NEE.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Indica com que frequência os teus pais tomam iniciativa em falar sobre o(s) aluno(s) com NEE.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Das afirmações que se seguem, assinala com um **círculo, apenas um**, aquela que corresponde melhor ao teu pensamento:

- 3. Os teus pais acham que a integração de alunos com NEE em turmas do ensino regular é a melhor forma de os educar.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 4. Os teus pais consideram que o facto de haver alunos com NEE na turma prejudica a tua aprendizagem e a dos outros alunos.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. A aceitação dos teus pais em relação a alunos com NEE na turma varia em função do tipo e grau de deficiência que eles apresentam.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. Os teus pais consideram que o facto de haver alunos com NEE na turma prejudica o funcionamento das aulas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

IV Parte

(Coloca um **X** no quadrado que melhor corresponde à tua opinião)

- 1. Achas que as crianças/jovens com NEE aprendem melhor se estiverem em turmas com outros colegas “ditos normais”?**

Sim ☐ Não ☐ Depende das suas dificuldades e/ou deficiência ☐

(Das afirmações que se seguem, assinala com um **círculo**, **apenas um**, aquela que melhor corresponde à tua forma de pensar.)

- 2. A integração/ inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é algo positivo porque ajuda os restantes alunos a aceitar e compreender e aceitar a diferença.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos com NEE.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 4. Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros alunos;**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. Os alunos com NEE teriam mais proveito se fossem educados em Instituições de Ensino Especial.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular acentua as diferenças entre eles e os alunos “ditos normais”.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 7. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de Ensino regular.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

8. A presença de alunos com NEE numa turma de Ensino Regular não interfere com o progresso dos seus colegas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

9. As crianças com NEE devem estar em salas de apoio, havendo apenas inclusão nas festas da escola e recreios.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

10. A inclusão de alunos com NEE, em grupos de trabalho, com alunos “ditos normais” prejudica o sucesso destes.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

11. A atenção de que precisam os alunos com NEE da parte do professor prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

12. Os alunos com NEE têm limitações na aprendizagem, por isso devem ter mais apoio dos alunos “ditos normais”.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

O inquérito termina aqui, verifica se todas as questões foram respondidas.

Grata pela tua colaboração!



ANEXO V

Exercício Piloto aos alunos



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

EXERCÍCIO-PILOTO

Questionário aos alunos

Com o objetivo de descobrir as falhas ou os problemas presentes no questionário, peço-te que me ajudes a melhorar a qualidades respondendo às seguintes questões:

1. Achaste o inquérito demasiado comprido?

2. As instruções do questionário são claras?

3. Encontraste alguma questão pouco clara ou confusa? Indica quais e porquê?

4. Tiveste dificuldade em responder a alguma pergunta? Qual?

5. Na tua opinião, falta alguma questão importante no questionário? Qual?

6. O formato do questionário é claro/atraente?

7. Tens alguma sugestão ou comentário a fazer? Indica.

Grata pela tua colaboração!

ANEXO VI

Instrumento de Recolha de Dados (Pré-Teste aos pais)



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Questionário aos Pais (PRE-TESTAGEM)

Caríssimos pais

Estou a fazer um Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, encontrando-me neste momento a elaborar o trabalho final, sob a orientação do Professor Doutor Armindo Rodrigues, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Para concluir o meu trabalho, preciso de saber o que é que os pais e os alunos desta escola pensam acerca da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

Se quer ajudar-me, preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião, nas perguntas que vou fazer mais abaixo. Mas tenha em consideração o seguinte:

- Não existem respostas boas ou más; cada opção indica simplesmente uma forma diferente de pensar.
- O preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos.

Obrigada pela vossa colaboração!

Liliana Santos

I Parte

- 1. Género:** Masculino ☐ Feminino ☐
- 2. Idade:** até 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐
50 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais ☐
- 3. Habilitações Académicas:**
- | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 1º Ciclo | ☐ | 2º Ciclo | ☐ | 3º Ciclo | ☐ | Secundário | ☐ |
| Bacharelato | ☐ | Licenciatura | ☐ | Mestrado | ☐ | Doutoramento | ☐ |
| Outro | ☐ | Qual? | <input type="text"/> | | | | |
- 4. Indique a sua profissão:**

II Parte

1. Tem alguma pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na família/amigos/vizinhos?

Sim ☐

Não ☐

2. Na sala de aula do seu filho(a) há alunos com NEE

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

3. Já alguma vez contactou com uma criança com NEE?

Sim ☐

Não ☐

*Se respondeu **não**, passe à III Parte.*

4. Considerou essa interação positiva?

Sim ☐

Não ☐

Indiferente ☐

III Parte

1. Indique com que frequência costuma falar com o(a) seu/sua filho(a) sobre o(s) aluno(s) com NEE na turma.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Indique com que frequência o(a) seu/sua filho(a) toma iniciativa em falar sobre o(s) colega(s) com NEE da turma.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

Das afirmações que se seguem, assinale com um **círculo**, **apenas um**, aquela que melhor corresponde ao seu pensamento.

- 3. O(a) seu/sua filho(a) acha que a integração de alunos com NEE em turmas do ensino regular é a melhor forma de os educar.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 4. O(a) seu/sua filho(a) considera que o facto de haver colegas com NEE na turma prejudica a sua aprendizagem e a dos outros alunos.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. A aceitação do(a) seu/sua filho(a) em relação a alunos com NEE na turma varia em função do tipo e grau de deficiência que eles apresentam.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. O(a) seu/sua filho(a) considera que o facto de haver alunos com NEE na turma prejudica o funcionamento das aulas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

IV Parte

(Coloque um **X** no quadrado que melhor corresponde à sua opinião)

- 1. Acha que as crianças/jovens com NEE aprendem melhor se estiverem em turmas com outros colegas “ditos normais”.**

Sim ☐ Não ☐ Depende das suas dificuldades e/ou deficiência ☐

Das afirmações que se seguem, assinale com um **círculo**, **apenas um**, aquela que melhor corresponde à sua forma de pensar.

- 2. A integração/ inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é algo positivo porque ajuda os restantes alunos a compreender e aceitar a diferença.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos com NEE.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 4. Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros alunos.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. Os alunos com NEE teriam mais proveito se fossem educados em Instituições de Ensino Especial.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. A inclusão de alunos com NEE no ensino regular acentua as diferenças entre eles e os alunos “ditos normais”.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 7. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, têm o direito a assistir às aulas na turma de Ensino regular.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

8. A presença de alunos com NEE numa turma de Ensino Regular não interfere com o progresso dos seus colegas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

9. As crianças com NEE devem estar em salas de apoio, havendo apenas inclusão nas festas da escola e recreios.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

10. A inclusão de alunos com NEE, em grupos de trabalho, com alunos “ditos normais” prejudica o sucesso destes.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

11. A atenção de que precisam os alunos com NEE da parte do professor prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

12. Os alunos com NEE têm limitações na aprendizagem, por isso devem ter mais apoio dos alunos “ditos normais”.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

O inquérito termina aqui, verifique se todas as questões foram respondidas.

Grata pela sua colaboração!

ANEXO VII

Exercício Piloto aos pais



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

EXERCÍCIO-PILOTO

Questionário aos alunos

Com o objetivo de descobrir as falhas ou os problemas presentes no questionário, solicitamos que nos ajude a melhorar a qualidade, respondendo às seguintes questões:

1. Considerou o inquérito demasiado extenso?

2. As instruções eram claras?

3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?

4. Teve dificuldade em responder a alguma pergunta? Qual?

5. Na sua opinião, falta alguma questão importante no questionário? Qual?

6. Considerou o formato do questionário claro/atrativo?

7. Tem algum comentário ou sugestão a fazer?

Grata pela sua colaboração!

ANEXO VIII

Instrumento de Recolha de Dados (Questionário aos alunos)



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Questionário aos Alunos

Caro(a) aluno(a)

Estou a fazer um Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, encontrando-me neste momento a elaborar o trabalho final, sob a orientação do Professor Doutor Armindo Rodrigues, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Para concluir o meu trabalho, preciso de saber o que é que os pais e os alunos desta escola pensam acerca da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

A inclusão é a inserção de qualquer aluno [mesmo que apresente graves problemas cognitivos associados a uma ou mais deficiências sensoriais (visual e auditiva) ou motora] pertencer física e socialmente à turma de alunos como a tua, frequentar a mesma sala de aula com o apoio dos serviços de educação especial (por exemplo, o professor de educação especial) e sentir-se aceite em termos físicos, sociais e académicos. (Correia, 2008)

Se queres ajudar-me, preenche com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à tua opinião, nas perguntas que vou fazer mais abaixo. Mas tem em consideração o seguinte:

- Não existem respostas boas ou más; cada opção indica simplesmente uma forma diferente de pensar.
- O preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos.

Obrigada pela tua colaboração!

Liliana Santos

I Parte

4. Género: Masculino ☐ Feminino ☐

5. Idade: <= 9 anos ☐ 10 a 11 anos ☐ 12 a 13 anos ☐
14 a 15 anos ☐ 16 a 17 anos ☐ >= 18 anos ☐

6. Nível de ensino:

2º Ciclo: 5º Ano ☐ 6º ano ☐
PO: Nível I ☐ Nível II ☐ Nível III ☐

II Parte

Antes de prosseguir, tem em consideração o seguinte:

*A expressão de **Necessidades Educativas Especiais (NEE)** quer dizer que a criança/jovem com NEE tem dificuldades no processo de aprendizagem e muitas limitações num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (auditivo, visão e outras), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física. (Correia, 2008)*

1. Tens alguma pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na família/amigos/vizinhos?

Sim ☐

Não ☐

2. Tiveste algum(a) colega com NEE na tua turma em anos anteriores?

Sim ☐

Não ☐

2.1. Na tua sala de aula existe ou existem alunos com NEE?

Sim ☐

Não ☐

3. Já trabalhaste, brincaste ou falaste (dentro ou fora da sala de aula) com colegas com NEE?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeste **NÃO** na questão anterior, passa à **III Parte**.

4. Achas que esse convívio foi positivo?

Sim ☐

Não ☐

Indiferente ☐

III Parte

1. Indica as vezes com que costumás falar de colegas com NEE aos teus pais.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Indica as vezes com que os teus pais tomam a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

*Das afirmações que se seguem, assinala com um **círculo**, **apenas um**, aquela que melhor corresponde à tua forma de pensar:*

3. Os teus pais acham que a presença de alunos com NEE em turmas como a tua é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

4. Os teus pais pensam que o facto de haver alunos com NEE na tua turma prejudica a tua aprendizagem e a dos teus outros colegas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Antes de prosseguir, tem em consideração o seguinte:

A designação de **deficiência grave** quer dizer que essa criança/jovem tem problemas que podem ser a nível sensorial (auditivo, visão e outras), intelectual, físico, emocional, processamento da informação e outros problemas ligados à saúde e ao desenvolvimento. (Correia, 2008).

5. Os teus pais só aceitam os alunos com NEE em turmas como a tua se a deficiência deles não for muito grave.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

6. Os teus pais acham que os alunos com NEE na tua turma prejudicam o funcionamento das aulas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

IV Parte

1. Achas que as crianças/jovens com NEE aprendem melhor se estiverem em turmas com outros colegas “ditos normais”?

Sim ☐ Não ☐ Depende das suas dificuldades e/ou deficiência ☐

*Das afirmações que se seguem, assinala com um **círculo**, apenas um, aquela que melhor corresponde à tua forma de pensar:*

2. A presença de alunos com NEE nas aulas permite que os restantes colegas aprendam a compreender e aceitar as diferenças desses alunos.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

3. É difícil manter a ordem numa turma onde há alunos com NEE.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 4. Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. Os alunos com NEE aprendem mais se forem educados em Instituições de Ensino Especial do que em turmas como a tua.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. A presença de alunos com NEE na turma mostra pelo lado negativo que há diferenças entre estes e os restantes colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 7. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 8. A presença de alunos com NEE na turma não prejudica a aprendizagem e o progresso dos teus colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 9. Quando os alunos com NEE estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 10. Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros nos recreios e festas da escola.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

11. Os grupos de trabalho que têm alunos com NEE ficam prejudicados na aprendizagem e na avaliação das atividades.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

12. Os alunos com NEE precisam de mais apoio do professor e isso prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

13. Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas.

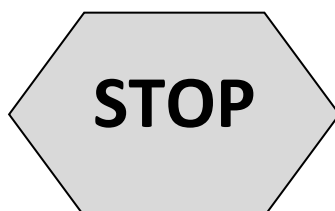
Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

14. Os alunos com NEE têm muitas dificuldades em aprender, por isso devem ter mais apoio dos colegas nas atividades.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

15. A presença do professor de educação especial nas aulas traz vantagens para todos os alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1



**O inquérito termina aqui.
Verifica se todas as questões foram respondidas.**

Obrigada pela tua valiosa contribuição!



ANEXO IX

Instrumento de Recolha de Dados (Questionário aos pais)



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Questionário aos Pais

Caríssimos pais

Estou a fazer um Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, encontrando-me neste momento a elaborar o trabalho final, sob a orientação do Professor Doutor Armindo Rodrigues, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Para concluir o meu trabalho, preciso de saber o que é que os pais e os alunos desta escola pensam acerca da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular.

A inclusão é a *inserção de qualquer aluno [mesmo que apresente graves problemas cognitivos associados a uma ou mais deficiências sensoriais (visual e auditiva) ou motora] pertencer física e socialmente à turma de alunos como a tua, frequentar a mesma sala de aula com o apoio dos serviços de educação especial (por exemplo, o professor de educação especial) e sentir-se aceite em termos físicos, sociais e académicos.* (Correia, 2008)

Se querem ajudar-me, preencham com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à vossa opinião, nas perguntas que vou fazer mais abaixo. Mas tenha em consideração o seguinte:

- Não existem respostas boas ou más; cada opção indica simplesmente uma forma diferente de pensar.
- O preenchimento do questionário é anónimo e toda a informação é totalmente confidencial, destinando-se apenas a fins académicos.

Obrigada pela vossa colaboração!

Liliana Santos

I Parte

- 1. Género:** Masculino ☐ Feminino ☐
- 2. Idade:** até 29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐
50 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais ☐
- 3. Habilitações Académicas:**
- | | | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 1º Ciclo | ☐ | 2º Ciclo | ☐ | 3º Ciclo | ☐ | Secundário | ☐ |
| Bacharelato | ☐ | Licenciatura | ☐ | Mestrado | ☐ | Doutoramento | ☐ |
| Outro | ☐ | Qual? | <input type="text"/> | | | | |

4. Indique a sua profissão: _____

II Parte

Antes de prosseguir, tenha em consideração o seguinte:

*A designação de **Necessidades Educativas Especiais (NEE)** quer dizer que a criança/jovem com NEE tem dificuldades no processo de aprendizagem e muitas limitações num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (auditivo, visão e outras), motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional/personalidade e saúde física. (Correia, 2008)*

1. Tem alguma pessoa com NEE na família/ amigos/ vizinhos?

Sim ☐

Não ☐

2. Na sala de aula do seu filho(a) há alunos com NEE?

Sim ☐

Não ☐

Não sei ☐

3. Já alguma vez contactou com uma criança/ jovem com NEE?

Sim ☐

Não ☐

Se respondeu **NÃO** na questão anterior, passe à **III Parte**.

4. Considerou essa interação positiva?

Sim ☐

Não ☐

Indiferente ☐

III Parte

1. Indique as vezes com que costuma falar de alunos com NEE ao seu/sua filho(a).

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

2. Indique as vezes com que o/a seu/sua filho(a) toma a iniciativa de falar sobre o(s) aluno(s) com NEE.

Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre ☐

*Das afirmações que se seguem, assinale com um **círculo**, apenas um, aquela que melhor corresponde à sua forma de pensar.*

3. O(a) seu/sua filho(a) acha que a presença de alunos com NEE em turmas como a dele(a) é a melhor forma de eles aprenderem do que se estivessem em turmas onde só há crianças com NEE.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

4. O(a) seu/sua filho(a) pensa que o facto de haver colegas com NEE na turma prejudica a sua aprendizagem e a dos restantes colegas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Antes de prosseguir, tenha em consideração o seguinte:

*A designação de **deficiência grave** quer dizer que essa criança/jovem tem problemas que podem ser a nível sensorial (auditivo, visão e outras), intelectual, físico, emocional, processamento da informação e outros problemas ligados à saúde e ao desenvolvimento. (Correia, 2008).*

5. O(a) seu/sua filho(a) só aceita os alunos com NEE na sua turma se a deficiência deles não for muito grave;

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

6. O(a) seu/sua filho(a) acha que os alunos com NEE na turma prejudicam o funcionamento das aulas;

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

IV Parte

1. Acha que as crianças com NEE aprendem melhor se estiverem em turmas com outros colegas “ditos normais”?

Sim ☐ Não ☐ Depende das suas dificuldades e/ou deficiência ☐

*Das afirmações que se seguem, assinale com um **círculo**, apenas um, aquela que melhor corresponde à sua forma de pensar:*

2. A presença de alunos com NEE nas aulas permite que os restantes colegas aprendam a compreender e aceitar as diferenças desses alunos.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

3. É difícil manter a ordem numa turma de ensino regular na qual estão incluídos alunos com NEE.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

4. Os alunos com NEE são mais lentos, atrasando o ritmo de aprendizagem dos outros alunos.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 5. Os alunos com NEE aprendem mais se forem educados em Instituições de Ensino Especial do que em turmas como a do(a) seu/sua filho(a).**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 6. A presença de alunos com NEE no ensino regular mostra pelo lado negativo que há diferenças entre estes e os restantes colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 7. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas dificuldades ou deficiência, têm o direito de estudar e participar nas mesmas aulas onde estudam os seus colegas de turma.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 8. A presença de um aluno com NEE na turma não prejudica a aprendizagem e o progresso dos seus colegas.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 9. Quando os alunos de Necessidades Especiais estão acompanhados pelo professor de educação especial perturbam o ambiente da aula.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 10. Os alunos com NEE devem estudar em salas de apoio, e só conviver com os outros colegas nos recreios e festas da escola.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

- 11. Os grupos de trabalho que têm alunos com NEE ficam prejudicados na aprendizagem e na avaliação das atividades.**

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

12. Os alunos com NEE precisam de mais apoio do professor e isso prejudica o sucesso dos outros alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

13. Os alunos com NEE devem ter um professor de educação especial nas aulas.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

14. Os alunos com NEE têm muitas dificuldades em aprender, por isso devem ter mais apoio dos seus colegas nas atividades.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

15. A presença do professor de educação especial nas aulas traz vantagens para todos os alunos da turma.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

O inquérito termina aqui, verifique se todas as questões foram respondidas.

Grata pela sua valiosa contribuição!

