



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial

FERNANDA MARIA LOUÇÃ DA PALMA ROSA

2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação, especialidade Educação Especial

Dissertação orientada por Professora Doutora Teresa Maria Santos Leite

FERNANDA MARIA LOUÇÃ DA PALMA ROSA

2010

Agradecimentos

Não poderia, nesta ocasião, deixar agradecer a todos aqueles que, pelo apoio e estímulo, tornaram possível a realização desta dissertação:

À Professora Doutora Teresa Leite, que me ajudou na difícil escolha do tema da dissertação e aceitou orientar a mesma, a quem agradeço o apoio e a disponibilidade, bem como as imprescindíveis observações.

À Direcção da escola onde foi realizada a investigação, que foi a base deste trabalho, que sempre se mostrou disponível para que a realização do estudo se concretizasse com sucesso.

Aos Directores de Turma das turmas participantes no estudo, pela sua disponibilidade pela recolha de autorizações dos Encarregados de Educação e aplicação dos questionários aos alunos participantes.

À Professora Doutora Isabel Oliveira, que me prestou um precioso auxílio na parte do tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Aos meus pais que me apoiaram para seguir em frente com este projecto.

E a todos quantos, directa ou indirectamente, com a sua ajuda e boa vontade, tornaram possível este trabalho.

Resumo

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares é hoje prática comum nas escolas. Esta inclusão diz respeito a toda a comunidade educativa. Os pares são, neste processo, um elemento fundamental para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo de sucesso.

O presente estudo trata de questões referentes à inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Teve por objectivo geral conhecer as percepções de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do distrito de Setúbal sobre a inclusão de alunos com NEE na escola e na turma.

Neste estudo descritivo e exploratório, participaram 70 alunos de quatro turmas do 5º ano, tendo sido neste estudo divididos em dois grupos: grupo de alunos de turmas inclusivas (grupo C) e grupo de alunos de turmas não inclusivas (Grupo S).

Foi utilizado um questionário composto por questões fechadas, tendo os dados sido examinados através análise estatística.

Os resultados revelaram que as atitudes dos pares face à inclusão são moderadamente favoráveis, existindo no entanto diferenças na percepção dos alunos consoante o grupo de estudo a que pertencem, apresentando o Grupo C atitudes mais positivas em relação aos pares com deficiência. Relativamente ao género, as diferenças não são tão evidentes; no entanto o género feminino demonstra atitudes mais favoráveis nalguns aspectos.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Pares; Contacto com a deficiência; Género.

Abstract

The inclusion of pupils with special needs in regular classes is now a common practice in schools, which concerns the entire educational community. In this process, peers are a crucial element for the development of an inclusive environment for success.

This study is addressed to issues related to the inclusion of disabled students in common classes of regular schools. The main objective is to find out the perceptions about the inclusion of special needs pupils in school and in class in 2nd cycle students of basic education in a Setúbal district school.

Seventy students attended four classes in the 5th year participated in this descriptive exploratory study. The students had been divided into two groups: group of students in inclusive classes (Group C) and group of students in not inclusive classes (Group S).

It was used a questionnaire of closed questions and the data were examined by statistical analysis.

The results revealed that the attitudes of peers at the incorporation are moderately favourable but there are differences in perception of students as the study group to which they belong. Group C shows more positive attitudes towards peers with disabilities. As for the gender, differences are not so evident, but the female shows a more positive attitude in some points.

Key words: Inclusion; Special Needs; Peers; Contact with disabilities; Gender.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I—Revisão da literatura	3
1. Da integração à inclusão.....	3
1.1. O movimento pela integração.....	4
1.2. O conceito de NEE.....	8
1.3. A escola inclusiva: princípios e fundamentos.....	10
2. A inclusão de alunos com NEE na perspectiva dos pares.....	16
2.1. Atitudes e interações.....	16
2.2. A perspectiva dos alunos.....	20
Capítulo II—Problemática e orientações metodológicas.....	29
1. Definição do problema.....	29
2. Questões e objectivos do estudo.....	31
3. Natureza e plano do estudo.....	32
4. Contexto do estudo.....	34
5. Participantes do estudo.....	35
6. Metodologia de recolha e tratamento de dados.....	40
6.1. Entrevistas exploratórias.....	40
6.2. Análise de conteúdo das entrevistas.....	45
6.3. Construção do questionário.....	46
6.4. Pré-teste do questionário.....	49
6.5. Aplicação do questionário.....	53
6.6. Tratamento estatístico do questionário.....	53
Capítulo III—Apresentação e discussão dos resultados.....	55
1. Contacto com NEE	55
1.1. Tempo de contacto com alunos com NEE.....	55
1.2. Situações de contacto.....	56
2. Percepção sobre as NEE.....	61
3. Percepção sobre a inclusão.....	66
3.1. Percepção sobre os sentimentos dos alunos com NEE relativamente à escola...	66
3.2. Relação de ajuda.....	70

3.3. Contactos informais.....	76
3.4. Atitudes de agressividade.....	80
3.5. Equipamento.....	83
3.6. Respostas educativas a alunos com NEE.....	85
4. Aspectos facilitadores da inclusão.....	87
4.1. Os alunos sem NEE.....	87
4.2. Os professores.....	90
4.3. Outros recursos.....	92
5. Expectativas quanto ao futuro do aluno com NEE.....	94
5.1. Vida profissional	94
5.2. Vida afectiva.....	95
5.3. Autonomia.....	97
6. Síntese final.....	98
Capítulo IV—Conclusões.....	100
Referências Bibliográficas.....	105
Anexos.....	109
Anexo A— Transcrição das entrevistas	110
Anexo B— Grelha de análise de conteúdo das entrevistas	119
Anexo C— Autorização de participação enviada aos Encarregados de Educação.....	123
Anexo D— Resultados do tratamento estatístico dos dados	124

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1—Sistema em cascata segundo o relatório C.O.P.E.X. (1976)	7
Quadro 2—Diferenciação das perspectivas sobre a educação especial.....	12
Quadro 3—Guião da entrevista.....	42
Quadro 4— Questionário aos alunos.....	50
Quadro 5—Situações de contacto com NEE nos dois grupos.....	56
Quadro 6— Percepção sobre as potencialidades/limitações dos alunos com NEE.....	61
Quadro 7—Percepção sobre o trabalho diferenciado.....	64
Quadro 8— Percepção relativa aos sentimentos dos alunos com NEE.....	66
Quadro 9— Percepção relativa à ajuda prestada aos alunos com NEE.....	70
Quadro 10— Percepção relativa aos contactos informais com alunos com NEE.....	76
Quadro 11— Percepção relativa a atitudes de agressividade a alunos com NEE.....	80
Quadro 12— Percepção relativa ao equipamento existente na escola.....	84
Quadro 13— Percepção relativa à inclusão de alunos com NEE.....	85
Quadro 14—Os alunos enquanto facilitadores da inclusão.....	87
Quadro 15— Papel do professor enquanto facilitador.....	90
Quadro 16— Outros facilitadores da inclusão.....	92
Quadro 17— Percepção dos dois grupos relativa ao futuro profissional dos alunos com NEE.....	94
Quadro 18—Percepção dos dois grupos relativa ao futuro afectivo dos alunos com NEE.	96
Quadro 19— Percepção dos dois grupos relativa à necessidade de apoio na vida futura dos alunos com NEE.....	97
Figura 1— Sistema inclusivo centrado no aluno.....	14
Figura 2 —Plano do estudo.....	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 – Idade dos alunos dos 2 grupos.....	36
Gráficos 3 e 4 – Género dos alunos dos 2 grupos.....	36
Gráficos 5 e 6 – Habilitações académicas dos pais dos alunos dos 2 grupos.....	37
Gráficos 7 e 8 – Ocupação profissional dos pais dos alunos dos 2 grupos.....	38
Gráficos 9 e 10 – Número de irmãos dos alunos dos 2 grupos.....	39
Gráficos 11 e 12 – Distância do trajecto casa/escola dos alunos dos 2 grupos.....	39
Gráficos 13 e 14 – Número de retenções Gráficos 9 e 10 dos alunos dos 2 grupos.....	40
Gráfico 15—Tempo de contacto dos alunos com os seus pares com NEE.....	56
Gráfico 16— Situações de contacto com NEE na turma entre os dois grupos.....	57
Gráfico 17— Situações de contacto com NEE na escola entre os dois grupos.....	58
Gráfico 18— Situações de contacto com NEE na família entre os dois grupos.....	60
Gráfico 19—Dúvidas na ajuda aos seus pares com NEE.....	72
Gráficos 20, 21, 22 e 23—Respostas dadas à questão “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades” consoante o tempo de contacto com NEE.....	75
Gráfico 24—Interacção no recreio consoante o género.....	77
Gráfico 25—Futuro profissional dos alunos com NEE.....	95

INTRODUÇÃO

A opção pela realização deste estudo, intitulado *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: A Perspectiva dos seus Pares*, está relacionada com o grande protagonismo que inclusão assume hoje nas escolas. Neste sentido, torna-se importante conhecer o que pensam os que convivem com a inclusão.

O verdadeiro sentido da inclusão não se efectiva apenas pela partilha de espaços comuns. A inclusão pressupõe a interacção de crianças e adultos com e sem necessidades educativas especiais, sendo a escola um local privilegiado para esta interacção social.

Essa socialização depende, entre outros aspectos, do conhecimento que as crianças sem deficiência têm relativamente aos seus pares com deficiência. Segundo os resultados de alguns estudos, as atitudes das primeiras estão directamente relacionadas com o conhecimento que têm sobre a deficiência. Este conhecimento dos alunos entre si, por sua vez, estabelece-se através do convívio e da realização de experiências conjuntas desenvolvidas quer durante o tempo de aulas, quer nos intervalos escolares.

Sendo o contacto e o conhecimento do outro aspectos fundamentais para o sucesso da inclusão, parece razoável sugerir que o contacto precoce com a deficiência e a diferença se torna um factor primordial, pois permitirá desde cedo que as crianças com deficiência sejam encaradas de forma natural pelos seus pares, possibilitando que estes desenvolvam ideias mais positivas relativamente à deficiência.

Assim, se a deficiência for tratada de forma positiva, dentro da turma em particular e da escola em geral, a criança poderá desenvolver atitudes mais positivas face aos seus pares com deficiência, favorecendo a criação de laços de amizade entre ambos.

São conhecidos estudos que se debruçam sobre as práticas dos professores do Ensino Regular, outros que visam a compreensão dos problemas das famílias destas crianças; no entanto, são escassos os estudos que mostram as opiniões dos alunos sobre os seus pares com deficiência.

Neste contexto, importa então conhecer o que pensam os pares dos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares, tendo em conta a enorme influência destes no desenvolvimento afectivo, social e educativo da criança com deficiência.

Para atingir esse objectivo, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, para além da introdução.

Assim, o primeiro capítulo inicia-se com a revisão de literatura, sendo esta dividida em dois pontos: uma primeira parte onde se apresenta uma resenha histórica desde a integração à inclusão e uma segunda parte que se refere à perspectiva dos pares sobre a inclusão, onde se apresentam resultados de estudos realizados no âmbito das atitudes e interacções entre os alunos relativamente à inclusão.

No segundo capítulo define-se a problemática, questões e objectivos do estudo e descreve-se a metodologia utilizada neste estudo descritivo e exploratório. Esta investigação teve como propósito recolher informação que nos permitisse ficar a conhecer qual a percepção dos alunos sobre os seus pares com deficiência. Pretendíamos ainda saber se havia diferenças significativas nessa percepção relativamente ao género e ao tempo de contacto com alunos com NEE. Para isso, recorreu-se à aplicação na amostra (70 alunos, pertencentes a 4 turmas do 5º ano) de um questionário de respostas fechadas, o qual foi elaborado a partir de entrevistas exploratórias e dos resultados de outros estudos, apresentados no enquadramento teórico.

No terceiro capítulo surge a apresentação e discussão dos resultados, analisando-se descritivamente os resultados, sendo estes, sempre que possível, confrontados os resultados obtidos noutros estudos previamente referenciados na revisão da literatura.

Finalmente, no quarto capítulo, são apresentadas as principais conclusões, as limitações do estudo realizado e sugestões para a intervenção, bem como as recomendações para eventuais futuras investigações nesta área.

REVISÃO DA LITERATURA

1. Da integração à inclusão

A revisão da literatura relativa ao aparecimento da escola inclusiva mostra que este movimento é produto de um lento processo evolutivo. Com efeito, temos que ter em conta que o modo como os indivíduos deficientes têm sido vistos, não se manteve inalterável, antes evoluiu à medida que a própria humanidade ia, também, evoluindo. A situação actual é então vista como um ponto de chegada, ou seja, como uma conquista progressiva, fruto do resultado das várias visões e das várias práticas de que têm sido alvo as pessoas com deficiência, ao longo dos séculos. Assim sendo, esta revisão histórica apenas apresenta um resumido relato do processo em causa.

Os valores socioculturais presentes até ao século XVI levavam à exclusão do deficiente da sociedade. No entanto, a partir do século XVII, com o renascimento cultural a apelar ao humanismo, foi dada maior atenção às necessidades humanas e por isso surgiram algumas iniciativas individuais, no sentido de dar resposta a pessoas com deficiências sensoriais. Em 1755, em França, foi criada a primeira escola pública para alunos surdos (Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris). Mais tarde, em 1784, foi criado também em Paris um Instituto para cegos. Neste período, em Portugal foram criados os primeiros institutos para cegos e surdos, partindo de iniciativas religiosas e de caridade. Em Inglaterra, em 1791, foi criada a primeira escola para cegos, tendo-se seguido algumas outras iniciativas privadas (Madureira e Leite, 2003; Warnock, 1978). Foi o nascimento da Educação Especial enquanto preocupação social (Bautista, 1997).

No início do séc. XIX é já notória a preocupação em colocar as crianças e jovens com deficiência em escolas especiais, no sentido de lhes poder ser dada assistência, mas ainda não numa perspectiva educacional (Warnock, 1978; Rodrigues, 1996; Bautista, 1997; Santos, 2007). No entanto, Madureira e Leite (2003) consideram que algumas das instituições existentes já tinham finalidades educativas, nomeadamente as que acolhiam crianças e jovens com deficiências sensoriais.

De acordo com Lima-Rodrigues (2007), Portugal seguiu a tendência dos países ocidentais, no que respeita à educação de pessoas com deficiência sensorial, havendo no entanto um notório desfasamento temporal.

Os progressos científicos e técnicos do início do século XX permitiram novos avanços, na área da Educação Especial, nomeadamente, no campo da avaliação e classificação dos diferentes tipos de deficiência e das suas problemáticas. As investigações levadas a cabo por Binet e Simon centradas nos testes de inteligência, permitiram a identificação de crianças “mentalmente atrasadas”. Correia (1999) refere ainda os trabalhos desenvolvidos por Galton, orientados para a medição da competência intelectual. Este processo de avaliação era realizado a partir da observação sistematizada do desempenho dos indivíduos, em tarefas de natureza sensório-motora.

1.1. O movimento pela integração

No século XX, a partir das décadas de 30/40 nascem novos rumos na Educação Especial. A Psicologia consolida o seu papel com Freud, Piaget, Skinner, emergindo simultaneamente a Pedagogia como campo de estudo.

Até aos anos 60, a resposta a crianças com necessidades educativas especiais era feita nos centros especiais ou em classes especiais anexas à escola regular, não havendo no entanto relação entre ambas as instituições. A partir da avaliação médica e psicológica, as crianças eram encaminhadas para as instituições de acordo com o tipo de deficiência. Embora as crianças com deficiência não fossem obrigadas a frequentar a escola, começaram a ser rastreadas no sentido de lhe ser dado atendimento (Bautista, 1997; Madureira e Leite, 2003).

Na década de 60, numa perspectiva de intervenção educativa, os modelos clínicos começam a ser desvalorizados no que se refere ao atendimento das crianças com deficiência, surgindo a preocupação pela busca pelas soluções pedagógicas mais adequadas para as crianças, sendo reconhecidas as capacidades da pessoa com deficiência (Morgado e Félix, 1998; Sanches & Teodoro, 2006).

A mudança de mentalidades desta época trouxe a expansão dos conceitos de igualdade e justiça, tendo a atitude de passividade das famílias sido transformada num maior empenho na luta pelos seus direitos (Correia, 1999). Descontentes com as práticas educativas vigentes até esta data, algumas associações de pais manifestam-se na Dinamarca, surgindo deste modo o princípio da “normalização” (Santos, 2007), o que levou a que a Dinamarca incluísse assim na sua legislação em 1959, o conceito de “normalização” (Sanches & Teodoro, 2006).

O conceito de normalização prevê que o aluno com necessidades educativas especiais, possa desenvolver o seu processo educativo num ambiente o menos restrito e o mais normalizado possível (Warnock, 1978; Bautista, 1997; Correia, 1999; Lima-Rodrigues, 2006). Seguidamente, este conceito alargou-se por toda a Europa e América do Norte. A “normalização”, segundo Bautista (1997, p.26), “implica, de uma perspectiva pedagógica, o princípio de individualização, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles”. Deste modo, pretende-se uma valorização das diferenças humanas, o que não significa eliminar as diferenças mas antes aceitá-las, desenvolvendo ao máximo as suas capacidades, pondo ao alcance de todos as mesmas oportunidades, sendo necessária para isso, uma reorganização dos serviços. A integração teve origem no movimento de normalização (Warnock, 1978; Correia, 1999; Madureira e Leite, 2003).

O Warnock Report (1978) parte do princípio da normalização e refere-se à integração como sendo muito mais que educar as crianças deficientes e não deficientes em conjunto; sustenta pois que, as crianças com deficiência têm direito a uma vida familiar, escolar e social, devendo a pessoa com deficiência ser considerada um membro integrante da comunidade, participando de todas as formas na vida quotidiana.

Perspectiva-se assim que criança com deficiência ou com dificuldades significativas possa participar igualmente com outras crianças nas actividades, visando a sua aceitação como membro de pleno direito da comunidade escolar por alunos e professores.

Deste modo, o Warnock Report (1978) defende que nenhuma criança com deficiência deve ser enviada para uma escola especial quando pode receber educação numa escola regular.

Assim, este relatório identifica três formas de integração:

Um primeiro aspecto diz respeito à localização física onde se realiza a educação especial, podendo existir uma escola especial no mesmo local como uma escola normal, unidades especiais ou turmas especiais em escolas regulares;

A segunda forma diz respeito a uma integração social, havendo a partilha de espaços comuns, como o refeitório e espaço de recreio, no sentido de favorecer valores de amizade estimulando o desenvolvimento pessoal de todos;

A terceira forma de integração, considerada a mais completa e desejável, é a integração funcional, onde as crianças com necessidades educativas especiais partilham com os seus pares o mesmo espaço de aprendizagem a tempo parcial ou a tempo inteiro.

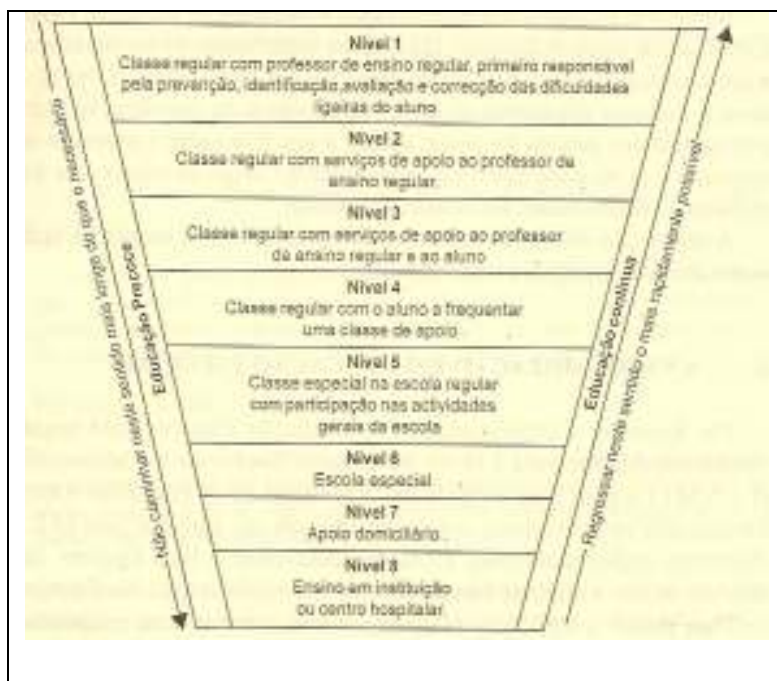
Bautista (1997) porém, faz notar que um aluno apesar de estar colocado a tempo inteiro numa turma regular, pode não estar integrado. Para este autor, é imprescindível a participação em actividades conjuntas para que haja uma integração efectiva.

O Warnock Report (1978) apresenta similarmente uma preocupação com a transição para a vida adulta dos alunos com deficiência, salientando a necessidade um apoio especializado nesta fase. Com efeito, neste relatório afirma-se que todos os jovens com ou sem deficiência têm o seu lugar na sociedade, podendo vir a desempenhar uma função com ou sem apoio de outrem.

Reafirmando o princípio da normalização, o relatório COPEX (Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée, 1976, cit in: Bautista, 1997) relembra um "sistema em cascata", que representa diversas medidas de acordo com as necessidades das crianças, visando sempre a educação no meio o menos restritivo possível.

Quadro 1-Sistema em cascata segundo o relatório C.O.P.E.X. (1976)

(Extraído de Bautista, 1997).



Seguindo as novas tendências destes anos sobre as possibilidades de escolarização para os alunos com deficiência, Bautista (1997) com base no quadro acima apresentado, mencionou que os centros de educação especial referidos no nível 6 devem funcionar abertos à comunidade, desempenhando um papel fundamental na coordenação dos restantes estabelecimentos de ensino, sendo que devem partilhar a sua experiência, materiais e recursos de forma que se possa responder adequadamente às necessidades dos alunos.

As medidas mais integradoras são as que propiciam que a criança se mantenha o maior tempo possível no contexto natural, junto da turma regular ainda que com recurso a apoios, sendo os outros níveis mais segregadores considerados medidas educativas a aplicar apenas excepcionalmente (Bautista, 1997; Correia, 1999).

No Warnock Report (1978), apesar da defesa pelo princípio da normalização, surgem várias situações em que considera ser necessária a existência de escolas especiais, particularmente para os seguintes três grupos de crianças:

- (I) Crianças com deficiências físicas graves, sensoriais ou intelectuais, que necessitem de instalações especiais e métodos de ensino específicos;
- (II) Crianças com graves distúrbios emocionais ou comportamentais que têm grande dificuldade em formar relações com outras pessoas ou cujo comportamento é tão extremo e imprevisível que provoca perturbações graves numa escola normal ou que possa inibir o progresso das outras crianças.
- (III) Crianças que apesar de terem deficiências menos graves e que apesar do apoio prestado pela educação especial na escola regular, têm maior probabilidade de prosperar no ambiente educacional de uma escola especial.

Nesta altura começa a iniciar-se um período de mudança de atitudes em relação à deficiência, estando presente a ideia de que é necessária a mudança da sociedade face à deficiência e não a mudança da pessoa com deficiência (Warnock, 1978; Bautista, 1997; Santos, 2007)

1.2 . O conceito de NEE

O conceito de necessidades educativas especiais surge pela primeira vez em Inglaterra, no Relatório Warnock de 1978 que, como vimos, contém propostas para a integração não apenas escolar, mas também social das crianças e jovens com deficiência. Este relatório apurou que uma em cada cinco crianças é susceptível de ter necessidades educativas especiais durante o seu percurso escolar, não significando porém que seja uma necessidade educativa permanente. Deste modo, o Warnock Report sustenta que durante o seu percurso escolar, num determinado período de tempo, resultante de uma variedade de causas, qualquer criança poderá ter necessidades educativas especiais.

Naturalmente, todas estas problemáticas exigem modificações de vária índole, mas sobretudo a escola deve dinamizar as modificações necessárias ao sucesso educativo do aluno.

Assim, o termo “special educational needs” apresentado no Warnock Report pode implicar as seguintes respostas por parte da escola:

(I) o fornecimento de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, equipamentos ou recursos, a modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializado;

(II) a elaboração de um currículo especial ou adaptado;

(III) a particular atenção à estrutura social e ao clima emocional onde se processa a educação.

Como foi visto, o Warnock Report destaca a importância do papel da escola na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos.

Com o Education Act (1981), a definição do conceito necessidades educativas especiais é regulamentada em Inglaterra, considerando-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

Nesta linha, Correia (1999) considera que o conceito de necessidades educativas especiais, abrange crianças e adolescentes que têm dificuldade em acompanhar o currículo normal independentemente dos seus problemas se manifestarem a nível físico, sensorial, intelectual ou emocional. A resposta educativa deve ser a mais apropriada possível para a sua problemática, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Como vimos, o Warnock Report (1978) distinguia já as necessidades educativas especiais de uma criança/jovem em dois tipos: permanentes e temporárias. Para Correia (1999) as necessidades educativas especiais permanentes englobam a deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, problemas de comunicação, deficiência visual e auditiva, multideficiência, os cegos-surdos, traumatismos cranianos, o autismo e entre outros. Para o mesmo autor as necessidades educativas especiais temporárias podem ser divididas em dois tipos: as necessidades derivadas de problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento (motor, perceptivo, linguístico e socioemocional) e as necessidades derivadas de problemas ligeiros relacionados com dificuldades na aquisição da leitura, da escrita e do cálculo.

Estas problemáticas exigem sempre uma modificação do currículo escolar, de modo a responder às características do aluno (Correia, 1999).

1.3 A escola inclusiva: princípios e fundamentos

Resultante da reflexão e críticas que foram sendo feitas à integração escolar, que excluía uma parte considerável dos alunos por estes não terem resposta adequada por parte das escolas regulares (Madureira e Leite, 2003), começa a vislumbrar-se uma perspectiva inclusiva. Assim, toda a evolução social, cultural e política fez ressaltar que a simples colocação física de um aluno com necessidades educativas especiais na turma regular, não era garantia do seu sucesso educativo (Bautista, 1997; Correia, 1999).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais organizada pela UNESCO, representa um consenso mundial sobre os princípios, a política e a prática da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, desenvolvendo a abordagem da educação inclusiva de forma a capacitar a escola para atender todas as crianças.

O conceito da criação de “escolas para todos” presente nesta declaração, auspicia a existência de “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.III).

Nas suas recomendações, esta declaração vem reafirmar o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas 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, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11-12)

O movimento pela escola inclusiva defende uma pedagogia centrada nas crianças, sendo a instituição escolar responsável por educar todas as crianças, mesmo aquelas com maiores incapacidades. Assim, as escolas especiais ou turmas especiais dentro de uma escola são consideradas como medidas excepcionais de recurso, a utilizar apenas depois de demonstrado que a turma regular não satisfaz as necessidades do aluno (Declaração de Salamanca, 1994; Bautista, 1997).

Como refere Ainscow (1995), a inclusão reflecte a evolução do pensamento na área das necessidades educativas especiais. No entanto, Bautista (1997), referindo-se ainda à integração, considera que apenas existe um tipo de integração escolar, aquela em que é a escola se adapta às características da criança com necessidades educativas especiais, não sendo suficiente a partilha do mesmo espaço, rejeitando assim a integração física e funcional. Neste sentido, é possível afirmar que a perspectiva deste autor relativamente à integração corresponde à perspectiva da escola inclusiva, tal como é defendida na Declaração de Salamanca e por vários autores posteriormente.

Nesta linha de ideias, Vayer & Roncin (1989) e Marchesi (2001), referem que a integração não se resume apenas a dar lugar à criança na turma ou grupo, cabendo ao adulto, neste caso ao professor, o papel de facilitador da integração, fazendo com que a criança participe activamente na vida do grupo social, permitindo que os alunos participem no processo de aprendizagem com os seus pares da mesma idade.

Assim, a ideia de integração começou a ser comutada pela ideia de inclusão, reafirmando a ideia de uma escola para todos, sendo esta reestruturada de forma a dar resposta às necessidades de todas as crianças. Esta mudança de concepções argumentada por vários autores (Vayer & Roncin, 1989; Bautista, 1997; Marchesi 2001) tem como objectivo defender que a verdadeira integração requer inclusão.

Correia (1999) ressalta que para alguns investigadores e educadores desta matéria assumem que integração e inclusão possam ser a mesma coisa. Este caso verifica-se nos estudos de Tessaro (2004) e em Batista & Enumo (2004). Deste modo foram abrindo caminho para a inclusão que tem evoluído gradualmente até aos dias de hoje.

Se estes autores estabelecem uma linha de continuidade evolutiva do conceito de integração para o de inclusão, designando por integração plena aquilo que podemos considerar como uma situação de inclusão, outros autores, porém, estabelecem um corte radical entre integração e inclusão. Leitão (2001), por exemplo, refere a integração como a mera introdução de medidas adicionais para os alunos com deficiência, embora no fundo o sistema educativo se tenha mantido inalterado. Porter (1997) no sentido de diferenciar estes dois conceitos, apresenta no documento da OCDE “Implementing Inclusive Education” um quadro com as duas perspectivas sobre as práticas da educação especial.

Quadro 2-Diferenciação das perspectivas sobre a educação especial
(Porter, 1997, cit in OECD, *Implementing inclusive education*).

<i>Traditional View</i>	<i>Inclusion View</i>
<i>Focus on student</i>	<i>Focus on classroom</i>
<i>Expert assesement</i>	<i>Collaborative problem-solving</i>
<i>Special Program for the student defined</i>	<i>Strategies for the teacher</i>
<i>Placement in a special program</i>	<i>A responsive and effective classroom</i>

O quadro acima demonstra o contraste entre a forma tradicional (integração) e a inclusão. Porter (1997) reconhece um certo número de fraquezas na chamada abordagem tradicional que levou à procura de uma mudança, assumindo que a perspectiva da inclusão é diferente. Na perspectiva inclusiva, a turma regular é apropriada para todos os alunos, tendo a escola de se comprometer a alterar a aula tradicional sendo a turma o foco principal de toda a prática educativa. O professor deve, nesta perspectiva inclusiva, ter todo o suporte necessário para poder dar resposta às necessidades de cada aluno, desenvolvendo estratégias em colaboração com outros professores/técnicos, contrariamente ao que vinha acontecendo na perspectiva tradicional (integração). Neste sentido, a sala de aula é o centro da aprendizagem da criança, podendo esta ter outros apoios, tornando-se desta forma a resposta para todas as necessidades das crianças.

Outros autores vão ao encontro da clarificação apresentada por Porter (1997), afirmando que deste modo a inclusão implica uma reestruturação da escola de modo a responder às

necessidades de todos os alunos (Unesco, 1994; Ainscow, 1995; Bautista, 1997; Leitão, 2001; Rodrigues, 2006; Brandão, 2007). Esta reestruturação, faz com que Correia (1999, 2001) coloque algumas questões relativas à prestação de serviços e aos apoios suplementares dados na escola regular, considerando o autor que as reformas necessitam de tempo para se implantarem, assim como considera que os recursos existentes na escola são manifestamente insuficientes para o estabelecimento de uma política imediata de inclusão. Com efeito, as crianças com NEE podem necessitar de meios especiais de acesso ao currículo, dos quais as escolas regulares deverão estar dotadas, tais como equipamentos específicos para a aprendizagem de Braille, sistemas alternativos de comunicação ou adaptação das instalações escolares (Madureira e Leite, 2003).

Correia (1999,2001) considera assim que o princípio da inclusão deve ser flexível, ponderando as características e necessidades de cada aluno, entendendo que a inclusão de um aluno na turma regular deve ser feita sempre que possível, devendo este no entanto receber os serviços educativos adequados.

Nesta perspectiva inclusiva, a escola apresenta uma grande responsabilidade, sobretudo dos professores, tendo estes o desafio de reflectir sobre as suas práticas pedagógicas e de perspectivar os alunos com dificuldades como potencialmente capazes (Correia, 1999; Madureira e Leite, 2003; Santos, 2007), desenvolvendo práticas direccionadas para a inclusão, as quais envolvem ainda o trabalho cooperativo com a família e comunidade (Ladeira e Amaral, 1999; Santos, 2007).

Nesta linha de ideias, Rodrigues (2007) reafirma que a escola tem responsabilidade de não trabalhar apenas com os alunos tidos como “ideais”, mas também com os que não correspondem a esse ideal de perfeição, sendo responsabilidade da escola e da sociedade respeitar e trabalhar com as diferenças de cada um.

Com efeito, a sala de aula deve ser vista não só como um espaço onde se realizam as aprendizagens académicas mas também como estrutura social. Pretende-se que a aprendizagem não se faça apenas com ajuda do professor mas também no grupo dos pares (Ladeira e Amaral, 1999; Omote, 2006; Rodrigues, 2007), no contexto ao qual pertence cada criança ou jovem a educar, valorizando os saberes e experiências de todos, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. Esta abordagem ecológica (Bronfenbrenner, 1996) privilegia os

aspectos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas.

Ainscow (1995) salienta ainda a importância de factores como a liderança eficaz, o trabalho conjunto de planificação e acção, assim como a reflexão e valorização profissional dos docentes, considerando que a cultura do local de trabalho influencia a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos, reconhecendo no entanto a dificuldade em criar nas escolas uma cultura de inclusão.

Globalmente, o sentido das afirmações dos autores supracitados vai ao encontro de uma alteração na escola enquanto instituição, assim como nas mentalidades/atitudes de toda a comunidade educativa, sendo necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.

Correia (1999) acrescenta que as necessidades da criança não devem ser vistas apenas do ponto de vista académico, mas também nos níveis sócio-emocional e pessoal, pelo que considera o aluno como um todo influenciado pelo que o rodeia, conforme representado na figura 1.

Figura 1 _Sistema inclusivo centrado no aluno.

(Extraído de Correia, 1999, p.35)



Como demonstrado na figura 1, num sistema inclusivo centrado no aluno, cada elemento que o rodeia tem a sua responsabilidade na implementação do “sistema educativo”. Cabe ao Estado considerar as reformas necessárias ao nível da legislação, financiamento, autonomia das escolas, apoio às instituições de formação de professores e sensibilizar a sociedade no geral no sentido de fazer com que esta venha a reconhecer as vantagens de um “sistema inclusivo”. Compete à escola inclusiva providenciar a planificação adequada à correcta inclusão do aluno com necessidades educativas na escola e na sala de aula, permitindo a comunicação entre pais, aluno, professor e comunidade. A escola deve também facultar formação aos professores do ensino regular, da educação especial, ou de outros técnicos. Neste quadro, a família assume igualmente responsabilidades, nomeadamente no âmbito do trabalho conjunto com a escola, permitindo o desenvolvimento do seu educando tendo em conta a sua programação individual, permitindo assim a perfeita inclusão do aluno não apenas na escola, mas também na comunidade (Correia, 1999; Santos, 2007). Por sua vez a comunidade tem a responsabilidade de fazer a interligação entre os seus serviços e a escola, estando esta igualmente aberta à comunidade. (Correia, 1999; Santos, 2007).

Assim, o conceito de inclusão tanto no domínio educativo como no social, alterou consideravelmente o modo de entender o lugar das crianças com deficiência, implicando uma profunda alteração de perspectiva no que respeita às mudanças contextuais necessárias, tornando-se necessário para tal, a utilização de serviços diferenciados, ambientes variados onde a criança possa ser inserida. Embora inicialmente esta ideia nos direcione para a colocação da criança na sala do grupo de crianças do regular, esta iniciativa pressupõe adaptações: dos espaços, do currículo, dos métodos pedagógicos e de avaliação, bem como serviços especializados que possam dar uma resposta adequada às necessidades da criança com deficiência. Na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando nas actividades do pequeno e grande grupo. Está inerente à perspectiva inclusiva o sentimento de pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/ jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003).

Os contextos inclusivos são cruciais, não devendo apenas passar pelas escolas, mas também pelos restantes sistemas em que a criança vive. Se a inclusão for apenas escolar, poderá existir exclusão noutros contextos, assim sendo, só teremos uma sociedade inclusiva se os seus

diferentes espaços e lugares de interacção ao longo do crescimento e da vida da criança com deficiência, forem verdadeiramente inclusivos.

2. A inclusão de alunos com NEE na perspectiva dos pares

2.1 Atitudes e interacções

A escola pode ser considerada um local privilegiado para o convívio social (Omote, 2006), sendo este convívio importante para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças com necessidades educativas especiais (Fernandes, Neto, & Mourato, 1997).

Visando o desenvolvimento do aspecto social da inclusão, o Warnock Report (1978) salienta a importância da interacção das crianças com necessidades especiais com as outras na mesma escola e que esta terá um significado diferente consoante as idades. As crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças individuais mais naturalmente do que crianças mais velhas, sendo portanto importante que a interacção social se inicie numa idade tão precoce quanto possível, o que faz com que as crianças com NEE sejam vistas naturalmente, estabelecendo com estas relações mais significativas no futuro.

Como vimos, a inclusão pressupõe a interacções entre crianças/adultos com e sem necessidades educativas especiais. A hipótese de Zajonc (1968; in Leyens, J.P. & Yzertbyt, V. 1999), refere que a simples exposição à presença de outrem provoca uma activação geral inata, promotora de mudanças de atitudes, pelo que alguns estudos (Vayer & Roncin, 1989) demonstram que o contacto sistemático entre crianças com e sem deficiência faz com que estas últimas revelem atitudes mais positivas face aos seus pares.

O contacto precoce assume assim um papel fundamental, no sentido de se poderem desenvolver intervenções adequadas à idade, de modo a que as crianças de hoje possam vir a ser amanhã adultos conscientes e com representações mais correctas sobre a deficiência (Smith & Williams, 2001; Brandão, 2007).

Actualmente a maior parte das sociedades procuram incluir as crianças com deficiência nas turmas regulares. A turma surge então como estrutura social onde se estabelecem relações, sendo o ambiente da turma condicionante das actividades.

A escola deverá assim ter em atenção o “currículo oculto”, analisando se as relações sociais e o clima da escola são favoráveis (Madureira e Leite, 2003). Estas relações são orientadas por crenças, atitudes e valores que se vão adquirindo ao longo da vida.

Tendo em conta a crucial importância dos pares dos alunos com NEE como facilitadores da sua inclusão na escola e na sociedade, foram desenvolvidos estudos procurando estabelecer relações entre as atitudes e interacções entre crianças e jovens com e sem NEE.

Estudos sociométricos elaborados por psicólogos demonstram que as crianças são escolhidas pelos seus pares em função do sentimento de segurança e equilíbrio que transmitem. As crianças com deficiência são geralmente aceites, desde que possuam capacidades de comunicação, tendo as crianças com deficiência profunda maior dificuldade em serem aceites (Vayer & Roncin, 1989). Estes autores realizaram alguns estudos sobre experiências de inclusão, focando-se em dois diferentes aspectos: apurar as vantagens da integração pela interacção com outras crianças e a observação dos fenómenos provocados por esta interacção. Tendo-se debruçado sobre o último aspecto, realizaram alguns estudos em jardins-de-infância e em escolas do 1º ciclo do ensino básico. Procurando verificar a integração social de crianças deficientes, os autores observaram os comportamentos de sete crianças com deficiência e de cinco crianças sem deficiência do mesmo grupo/classe, com idades compreendidas entre os 2 anos e 7 meses e os 4 anos e 11 meses. No decorrer de actividades autónomas, os autores confirmaram a existência de mais de 50% de interacções entre as crianças com e sem deficiência, tendo no entanto esta aproximação diminuído à medida que aumentava a complexidade das actividades.

Tendo no estudo anterior verificado a existência de interacções entre as crianças com e sem NEE, Vayer & Roncin (1989) procuraram num estudo posterior verificar a transformação das atitudes para com as crianças com deficiência, deste modo, realizaram uma experiência na qual retiravam de uma turma especial uma hora semanalmente, 4 crianças com deficiência física e défice cognitivo, para que participassem juntamente com 9 crianças sem deficiência da

mesma idade (4-5 anos) em actividades propostas e orientadas no sentido de facilitar as interacções sociais. Os autores verificaram que, no decurso da experiência, as crianças sem deficiência desenvolveram atitudes mais favoráveis, assim como as crianças com deficiência demonstraram progressos ao nível do desenvolvimento das suas capacidades sociais comparativamente aos seus colegas que se mantiveram sempre na turma especial.

Reforçando a importância das interacções sociais, numa outra experiência relatada por Vayer & Roncin (1989) na Nova Zelândia, foram retiradas de uma turma especial sete crianças com défice cognitivo e integradas a tempo parcial durante dezoito semanas numa escola regular. Avaliando as interacções sociais durante as aulas e durante os tempos livres na escola regular, apurou-se que as crianças com deficiência progrediram na participação em jogos e em actividades conjuntas, tendo as interacções sociais atingido um nível elevado quer nas actividades das aulas quer nas dos tempos livres.

Vayer & Roncin (1989) afirmam que das experiências de integração realizadas nos Estados Unidos os resultados são similares, sendo as crianças com deficiência sempre beneficiadas com as experiências de integração, nunca tendo resultados negativos para as restantes crianças da escola.

No sentido de apurar o efeito do contacto dos alunos Vayer & Roncin (1989) realizaram um estudo envolvendo 240 alunos (com idade média de 9 anos e 7 meses) que frequentavam quatro escolas inclusivas. No que se refere à aceitação do aluno com deficiência os autores concluíram que a tolerância aumenta com o ano de escolaridade, no caso dos alunos que têm pouco contacto com os colegas com deficiência; para os alunos com bastante contacto observaram um aumento da tolerância entre o 4º e o 6º ano do ensino básico; os alunos com colegas com deficiência incluídos nas turmas desde o início da escolaridade demonstraram uma tolerância mais elevada face à deficiência que os outros alunos dos mesmos anos de escolaridade. Os autores concluem assim que a aceitação da diferença depende do conhecimento que a criança tem do outro.

Com o objectivo de verificar o comportamento adaptativo entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, Silva (1990) elaborou um trabalho de observação da interacção infantil em situações de actividade livre, no sentido de posteriormente poderem ser

definidas as estratégias de intervenção mais adequadas. Foram observadas em situação de recreio e sem intervenção do professor ou do observador, duas crianças do sexo feminino e da mesma turma (uma com NEE com 7 anos e outra sem NEE com 5 anos). Cada criança foi seguida individualmente, durante dois períodos de 15 minutos em dias diferentes. Verificou-se que ao nível da interacção, em situação de actividade livre, que a criança com NEE fala principalmente com adultos e com outra criança com NEE que frequentava a mesma turma. A criança com NEE mostrou algum alheamento, utilizando alguns aparelhos e pequenos objectos, enquanto a outra criança percorreu todo o espaço disponível, permanecendo nos equipamentos fixos, falando com as outras crianças, demonstrando autonomia em relação ao adulto. Verificou-se que a criança com NEE está bastante mais dependente do adulto, manifestando atitudes de protecção e de preferência na relação com a outra colega com deficiência. No entanto, apesar da sua dificuldade de integração no grupo, quando tenta uma aproximação, não obtém resposta por parte do grupo. O autor realça a importância da existência de equipamentos e recursos materiais adequados às capacidades das crianças com NEE, considerando o tempo do recreio fundamental e propício para o desenvolvimento da interacção.

Igualmente com o objectivo de verificar as interacções entre crianças com e sem necessidades educativas especiais, Fernandes, Neto, & Mourato (1997), elaboraram um estudo tendo como amostra 46 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos e que frequentavam escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da Área Metropolitana de Lisboa, sendo 23 destas, crianças com Síndrome de Down¹ e apresentando as outras 23 um desenvolvimento considerado normal. Estas crianças foram divididas em pares, sendo cada par constituído por uma criança sem necessidades educativas especiais e por outra com Síndrome de Down, tendo sido convidados a participar em diferentes actividades. Os investigadores analisaram os resultados obtidos em duas vertentes: o comportamento dos alunos consoante o tipo de actividade e as características da interacção lúdica. Os autores deste estudo consideraram que

¹ O Síndrome de Down ou trissomia 21 é uma anomalia cromossómica que implica perturbações várias. O nome trissomia 21 deriva da presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. O Síndrome de Down provoca problemas cognitivos, perturbações no desenvolvimento físico, fisiológico e na saúde. (Bautista, 1997).

o simples contacto entre crianças não é suficiente para a integração plena e social, principalmente se as crianças com deficiência apresentarem problemas de comunicação, tal como reconhecem Vayer & Roncin (1989). A possibilidade da criança com deficiência se manter no mesmo grupo durante a sua escolaridade é apontada como benéfica para a criança com deficiência, o que reforça a importância do tempo de contacto entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais. Os autores assumem ainda que a presença de um aluno com laços familiares com a criança com deficiência poderá favorecer participações mais complexas nas actividades.

Com o mesmo objectivo do estudo anterior, Batista e Enumo (2004) desenvolveram uma pesquisa envolvendo três alunos do 1º e 2º ano do ensino básico com deficiência mental e seus pares em três escolas de Vitória (Espírito Santo, Brasil). Foram registados os comportamentos dos alunos no recreio de vinte minutos diários, durante dezasseis dias. Os resultados da observação mostraram que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são mais rejeitados do que seus companheiros sem necessidades educativas especiais. Ao observar as actividades dos alunos com necessidades educativas especiais durante o recreio, verificou-se que dois dos alunos com necessidades educativas especiais passaram a maior parte do seu tempo sozinhos. A dificuldade de estabelecer contacto social foi notória, sendo que a maior parte dos contactos foi iniciada pelos colegas (média de 63,3%) que se aproximavam e tocavam ou iniciavam a conversa. Com um dos três alunos com necessidades educativas especiais, o início da interacção era iniciado pelos colegas que o agrediam fisicamente.

2.2 A perspectiva dos alunos

A perspectiva dos alunos representa uma forma muito interessante de observar a inclusão, uma vez que, deste modo são os próprios participantes a demonstrar a sua própria opinião (Porter, 1997).

Vayer & Roncin (1989) procuraram estudar os sentimentos das crianças face aos seus colegas com deficiência, tendo elaborado 47 entrevistas a alunos do 4º ano de turmas inclusivas. Os autores dividiram os temas abordados pelas crianças em duas categorias: os que foram citados por todas as crianças: “As crianças deficientes precisam ser ajudadas”, “A criança normal

reconhece a deficiência e quando se identifica, é uma situação de que tem medo” (p.109) “A criança normal não se sente superior à criança deficiente”, “Recusa de fazer um julgamento negativo sobre o comportamento das crianças deficientes”, A deficiência do outro é sentida como uma injustiça” (p.110); Outros temas foram citados por grande parte das crianças: “Quem é deficiente deve ficar com os outros”, “A integração é uma coisa importante para os pais”, “A tendência para a zombaria é reconhecida, mas é apenas passageira”, “O adulto deve-se ocupar equitativamente dos alunos deficientes” (p.110).

Num documento da OCDE, Porter (1997), relata os resultados de um estudo efectuado em 1987, no Canadá. No final do primeiro ano em que houve turmas inclusivas numa escola de New Burnswick, 49 alunos do 8º ano foram inquiridos com o objectivo de reflectirem sobre a experiência de estarem pela primeira em turmas com alunos com necessidades educativas especiais. O estudo baseou-se em quatro questões que foram analisadas quantitativa e qualitativamente.

Quando questionados sobre se os alunos com necessidades especiais deveriam estar em turmas regulares, 92% dos inquiridos responderam sim, 6% responderam que não e 2% não tinham a certeza. Acrescentaram ainda comentários como: “é uma experiência de aprendizagem”; “ela está a aprender a integrar-se”; “podemos aprender com ela”; “ela tem os mesmos direitos que eu” e “pessoas são pessoas sendo deficientes ou não” (p.57).

Relativamente à segunda questão, sobre se conseguiram trabalhar na aula sem a interferência dos alunos com NEE, os resultados foram maioritariamente positivos, tendo 82% dos alunos inquiridos respondido que sim, 10% responderam que não e os restantes 8% não souberam responder. Nas respostas abertas acrescentaram que: “ela é diferente e pode-nos perturbar um pouco, mas não me incomoda” e “ela interfere um pouco mas não tanto como os outros”. Dos alunos que responderam negativamente salientam-se os comentários: “eles não aprendem o que nós fazemos” e “estar entre alunos do 8º ano faz-lhes mais mal que bem” (p.57).

A terceira questão do questionário perguntava se tinham trabalhado algumas vezes com os seus pares com deficiência na sala de aula ou noutra ocasião, tendo 67% dos inquiridos respondido afirmativamente e 33% negativamente. Quando questionados sobre se

aprenderam alguma coisa por terem um aluno com deficiência na sua turma, 76% considerou que sim, tendo 24% considerado que não, tendo acrescentado comentários como: “ eles têm as mesmas necessidades que nós”; “costumava rir-me deles”; “não são tão maus como pensávamos”; “aprendi a ser amável”; “temos que ter respeito por todos”; “devemos tratá-los como tratamos os outros, mas às vezes é difícil”; e “se eu alguma vez tiver crianças com necessidades especiais ou trabalhar com crianças com necessidades especiais, agora sei como se sentem e como eu me sinto e posso colaborar com elas”(p.57).

Porter (1997) considerou que os alunos participantes neste estudo revelaram uma maturidade surpreendente, afirmando que para se saber as opiniões dos alunos é necessário perguntar-lhes, não ficando apenas com a opinião dos adultos que pouco contacto tiveram com crianças/adultos com deficiência.

Porter (1997) relatou ainda um outro estudo, realizado 2 anos depois do anteriormente referido, no qual foi elaborado e aplicado um questionário a 70 alunos de turmas inclusivas de uma escola secundária. A primeira questão deste questionário dizia respeito ao tempo dedicado à inclusão, se esta tirava tempo de aprendizagem aos restantes alunos da turma, tendo 91% dos inquiridos considerado que não, 2% considerou que sim e 7% não souberam responder. Quando na segunda questão lhes foi perguntado se houve alguma aprendizagem para o aluno incluído, 94% dos participantes respondeu afirmativamente, 2% consideraram que não e 4% declararam não ter a certeza.

Numa terceira questão, quando questionados sobre se tinham existido comportamentos perturbadores que tenham tido interferência com as suas aprendizagens, 72% consideraram que não, no entanto 25% dos alunos assinalou que tinha dúvidas a este respeito, tendo apenas 3% dos alunos sentido interferência nas suas aprendizagens. Relativamente ao apoio adequado dado aos alunos com necessidades especiais 97% dos alunos participantes não mostraram dúvidas e responderam afirmativamente, tendo apenas 3% dado resposta negativa. Relativamente à questão se a turma regular seria lugar para todos os alunos os dados dividem-se, 66% dos alunos consideram que a turma regular é o lugar para todos os alunos e 34% consideram que não.

Os resultados deste estudo relativamente a esta questão diferem um pouco dos resultados obtidos por Porter (1997) no estudo realizado em 1987 a alunos do 8º ano. O autor associou estas diferenças à falta de contacto mais frequente com os alunos com necessidades especiais, tendo em conta que os colegas não são os mesmos em todas as aulas como acontecia no estudo anterior, verificando também que nas perguntas que se referiam a experiências directas com alunos com necessidades especiais as respostas foram bastante positivas.

Morgado e Félix (1998) realizaram um estudo com o objectivo de caracterizar as representações sociais dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, entre os 12 e os 14 anos, sobre a integração escolar de crianças com deficiência mental, analisando também a possibilidade da influência do tipo de contacto com crianças com deficiência mental. Neste estudo foram realizadas 5 entrevistas a alunos de uma turma inclusiva e outras 5 a alunos de turmas não inclusivas que se disponibilizaram para participar no estudo.

Ao nível do relacionamento interpessoal salientam-se nos resultados deste estudo os aspectos de “relação de ajuda” e “agressão verbal”, que obtiveram valores idênticos em ambas as turmas estudadas. No entanto a “agressão física” foi enumerada sobretudo por alunos da turma sem alunos integrados (60%) comparativamente aos alunos da turma integrada (20%). Quando questionados sobre as vantagens da escola especial, os alunos participantes consideraram o “apoio pedagógico mais adequado”(66,7%) como aspecto mais importante, sendo a existência de “professores especializados” o segundo aspecto referido (25%).

Relativamente aos aspectos facilitadores da integração do deficiente mental na escola regular, as respostas foram bastante diferenciadas, salientando-se a existência de “professores especializados” (23,3%), “actividades lúdico-culturais” (20%) e a existência de “turmas especiais” (16,6%).

Os autores concluíram que os alunos participantes revelaram ser favoráveis à inclusão, estabelecendo relações de amizade, interacção e promoção do desenvolvimento/aprendizagem. Neste aspecto, não houve diferenças significativas entre os grupos participantes. O factor agressão física foi mais salientado na turma de alunos sem integração, pelo que os autores inferiram que este resultado possa estar relacionado com a falta de situações estruturadas de interacção.

Outro estudo desenvolvido por Smith & Williams (2001) procurou apurar a perspectiva dos alunos de turmas do ensino regular face às potencialidades de quatro alunos com diferentes tipologias de deficiência, tendo sido entrevistadas 77 crianças dos seguintes grupos etários: 4-5 anos, 6-7 anos, 9-10 anos e 11-12 anos, sendo que apenas o grupo dos 6-7 anos mantinha contacto com um colega com deficiência incluído na turma. Os autores concluíram que todas as crianças tiveram uma percepção positiva das potencialidades dos seus pares com deficiência, fazendo uma associação adequada entre o tipo de deficiência e as suas potencialidades.

As crianças deste estudo compreenderam também as consequências dos problemas emocionais/comportamentais e os problemas que tais dificuldades podem ter no funcionamento social. Este estudo encontrou diferenças na compreensão das crianças acerca das competências dos pares com deficiência, variando de acordo com a idade, sendo que as diferenças mais evidentes estavam entre o grupo em idade pré-escolar e o grupo mais velho. As crianças em idade pré-escolar tiveram maiores dificuldades em demonstrar a relação entre a problemática da deficiência e a sua consequência nas capacidades do aluno com deficiência. Os autores consideraram que as crianças mais novas desenvolvem ideias mais positivas sobre as capacidades das crianças com deficiência.

Assim, quanto mais precoce for o contacto com as crianças com deficiência, mais positivas serão ideias relativas às suas capacidades. Deste modo os autores sugeriram que deveriam ser criadas oportunidades para o desenvolvimento de intervenções, no sentido de instruir desde cedo as crianças a compreensão da diferença.

Por sua vez, Tessaro (2004) procurou conhecer as representações dos alunos sem necessidades educativas especiais de escolas do ensino regular. Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma amostra constituída por dois grupos, num total de 40 participantes de escolas públicas de um município localizado no interior do Estado do Paraná (Brasil). O primeiro grupo foi formado por 20 alunos de turmas inclusivas com idades entre 10 e 20 anos, sendo que 50% deles se encontravam na faixa de idade entre 10 e 15 anos e 50% entre 16 e 20 anos, sendo o segundo grupo composto por igual número de alunos grupo de turmas não inclusivas, com idades entre 18 a 22 anos com idades que variavam de 18 (9 participantes) a 22 anos (2 participantes). Os inquiridos responderam a um questionário aberto, tendo-se

verificado que, relativamente ao conceito de inclusão, os resultados revelam que alguns alunos têm noção do seu significado. No entanto houve alunos que consideraram nada saber sobre o assunto, mesmo sendo alunos de turmas inclusivas.

Quando questionados sobre a inclusão escolar, ambos os grupos em estudo se mostraram favoráveis e receptivos face à inclusão, considerando-a benéfica, tendo na sua maioria apontado aspectos positivos. O grupo de alunos de turmas não inclusivas obteve a percentagem mais alta (63,8%) comparativamente aos 48,4% dos alunos que participavam da inclusão, no que se refere aos aspectos positivos. Também se realça o facto dos alunos das turmas inclusivas destacarem mais aspectos negativos (35,5%), comparativamente ao grupo de alunos das turmas sem inclusão (28,8%), tendo sido consideradas as respostas dos alunos participantes que apontaram problemas e dificuldades e negaram a inclusão como forma de solução.

Quando questionados sobre os factores que dificultavam a inclusão, os resultados revelaram que, para a maioria dos alunos dos dois grupos estudados, o que dificulta o processo de inclusão escolar é a discriminação social (55,2% para o grupo pertencente a turmas não inclusivas e 57,7% para o grupo pertencente a turmas inclusivas), seguida da falta de preparação dos profissionais (13,2% para o grupo pertencente a turmas não inclusivas e 15,4% para o grupo pertencente a turmas inclusivas). Os alunos das turmas inclusivas salientaram ainda a falta de preparação dos seus colegas para a inclusão (13,2%) destacando a falta de conhecimento dos alunos sobre a deficiência, não tendo sido citado este facto entre os alunos das turmas não inclusivas.

Como aspectos facilitadores foram salientados pelos grupos participantes a formação adequada dos profissionais (29,4% de alunos do grupo de alunos das turmas inclusivas e 18,8 % dos alunos das turmas não inclusivas), infra-estruturas adequadas (15,7% de alunos do grupo de alunos das turmas inclusivas e 21,9 % dos alunos das turmas não inclusivas) e aceitação da inclusão (23,5 % de alunos do grupo de alunos das turmas inclusivas e 28,1 % dos alunos das turmas não inclusivas). Uma percentagem mais baixa de alunos refere também a necessidade de apoio por parte dos colegas (15,7% de alunos do grupo de alunos das turmas inclusivas e 3,1 % dos alunos das turmas não inclusivas).

Tessaro (2004) neste estudo realizado paralelamente a professores, alunos com e sem necessidades educativas especiais, conclui que a inclusão está ainda longe do preconizado na Declaração de Salamanca (1994), considerando que a sociedade não está preparada para a inclusão plena do aluno com deficiência.

De salientar que este estudo mostrou ainda que os alunos de turmas não inclusivas se demonstraram mais favoráveis à inclusão, sendo que os alunos das turmas inclusivas apontaram mais aspectos negativos relativamente à inclusão. Neste estudo há que considerar no entanto as diferenças de idades dos participantes e a sua influência nas representações que os alunos inquiridos possam ter dos seus pares com deficiência, pois como Vayer & Roncin (1989) verificaram nos seus estudos, as representações da deficiência variam também consoante as idades.

Com o objectivo de estudar as atitudes das crianças face aos pares com deficiência, neste caso especificamente da Trissomia 21, Ribeiro (2004) realizou um estudo com o objectivo de verificar se as atitudes das crianças variavam consoante: o tipo de contacto (sistemático em sala de aula ou em situação informal nos espaços comuns da escola), o tempo de contacto e género sexual. A amostra de 115 alunos pertencentes a turmas de 3º e 4º ano de escolaridade do concelho de Sintra e com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, foi dividida em dois grupos. Um grupo foi constituído por alunos que mantinham um contacto sistemático com pelo menos uma criança com Trissomia 21 e outro grupo com contacto esporádico com a criança com Trissomia 21. Relativamente ao tempo de contacto a amostra, foi dividida em três grupos (crianças com menos de dois anos de contacto, três anos e quatro anos ou mais).

Os resultados deste estudo apontam atitudes positivas face à inclusão entre os dois grupos, existindo uma intenção de relacionamento com as crianças com Trissomia 21; no entanto o grupo com contacto sistemático com crianças com Trissomia 21 revelou respostas mais favoráveis. No que concerne ao tempo de contacto com os alunos com Trissomia 21, não foram encontradas diferenças significativas, no entanto ao compararmos o grupo com “até 2 anos de contacto” com o grupo com “4 anos ou mais” obteve-se um valor que aponta para a hipótese de quanto maior for o tempo de contacto, maior a possibilidade de se desenvolverem atitudes positivas face à deficiência. Quanto à possível influência do género não foram

encontradas diferenças significativas, no entanto o sexo masculino apresentou tendencialmente atitudes mais positivas face à deficiência.

Outra questão importante neste estudo foi o reconhecimento da necessidade de ajuda prestada às crianças com Trissomia 21, identificada por 89,6% dos participantes. Quando questionados sobre quem deveria apoiar os alunos com Trissomia 21, 34,5% das crianças afirmou que deveria ser o professor, tendo 11,5% se referido aos pares e ainda 8,8% salientado a necessidade de um apoio específico para estes alunos. Quando questionadas sobre onde deveria incidir mais o apoio aos alunos com Trissomia 21, a maioria das crianças (38,1%) referiu-se à escola e às aprendizagens.

A tendência demonstrada neste estudo relativa à influência do tempo de contacto nas atitudes dos alunos face aos seus pares com NEE vem reforçar a ideia presente nos estudos de Fernandes, Neto, & Mourato (1997) e de Smith & Williams (2001). Ainda que a amostra não poder ser comparável, este estudo vem contrariar os resultados do estudo de Tessaro (2004) ao verificar que foi o grupo de alunos sem contacto sistemático com alunos com deficiência que demonstrou atitudes mais favoráveis face à inclusão dos seus pares. O estudo realizado por Morgado e Félix (1998) apesar de não ter registado diferenças significativas quando comparou os dois grupos com diferentes tipos de contacto, aponta para uma representação menos positiva do grupo de alunos das turmas não inclusivas, quando estes apontam o factor agressão física.

Barreto (2009) na sua dissertação de mestrado em ciências da educação, elaborou um estudo intitulado “Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do primeiro ciclo”, com o objectivo de conhecer a percepção dos alunos diferentes, pelos seus pares sem deficiência, nas escolas inclusivas. Assim, a amostra foi constituída por 31 alunos de duas turmas do 1º ciclo (1º e 3º anos), que integram crianças com multideficiência, de uma escola situada em Forte da Casa.

Para a realização deste estudo foram utilizados como instrumentos: um teste sociométrico e um questionário. O teste sociométrico aplicado permitiu observar que as relações de amizade entre os pares com e sem NEE não estavam muito desenvolvidas, tendo as crianças com deficiência nunca sido escolhidas pelos seus pares.

Relativamente aos dados obtidos através do questionário salientam-se algumas questões e resultados considerados pertinentes neste estudo. A resposta à questão: “ Como te sentes sobre os colegas “diferentes” que estudam cá na escola” indicou que a maioria dos inquiridos se sente bem com a inclusão dos seus pares, havendo no entanto um terço dos alunos que demonstrou sentimentos de indiferença ou de tristeza nesta questão.

Na resposta à questão “Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula? Porquê?” os resultados indicaram que as crianças ao colocarem-se na situação dos seus pares com deficiência, não se sentiriam bem por considerarem a possibilidade da incapacidade e de ser gozado pelos seus pares. De salientar que apenas crianças do género feminino manifestaram sentimentos positivos face à questão colocada, indiciando assim uma maior aceitação da deficiência por parte das meninas.

Na relação de ajuda, este estudo permitiu verificar que 80,6% das crianças inquiridas ficariam felizes em ajudar o seu par com deficiência, caso fosse pedido pelo professor. Quando foi pedido aos inquiridos que se colocassem no papel dos seus pares com NEE no recreio da escola verificou-se que a maioria da amostra não lida bem com a deficiência quando representada na própria pessoa. No entanto quando a questão é colocada em relação aos seus pares com NEE os alunos pensam, na sua maioria, que estes se sentem bem no recreio.

Os dados recolhidos neste estudo permitiram à autora afirmar que a inclusão em geral é bem aceite pelos alunos, havendo porém a necessidade de se desenvolver um trabalho específico no âmbito da aquisição de competências para saber lidar com a diferença, que se deverá iniciar logo nos níveis escolares iniciais.

Da revisão dos estudos realizados neste âmbito parece possível concluir que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares está relacionado com as atitudes e formas de interacção dos alunos sem deficiência, perante esta realidade. Porém, não parece absolutamente conclusivo quando se analisam nos estudos apresentados anteriormente, as diferentes variáveis possíveis.

Parece assim evidente a necessidade de se aprofundarem estudos nesse domínio, justificando-se assim a pertinência do presente estudo.

PROBLEMÁTICA E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

1. Definição do problema

Diversidade e inclusão são temas constantes de debates na actualidade. Dar atenção à diversidade é confiar que todas as crianças, independentemente das suas características físicas, condições socio-económicas, classe social, sexo, religião, cultura, pertencem a uma sociedade plena de direitos iguais para todos.

A escola é um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem os laços afectivos, aprendem a relacionar-se um com as outras, decepcionam-se e aprendem a traçar as estratégias tanto a nível emocional, afectivo e relacional, como de aprendizagem.

Quando falamos em inclusão, não nos podemos restringir apenas à colocação física de um aluno com deficiência dentro de uma sala de aula regular, pois tal como foi referido no capítulo anterior, essa colocação não é sinónimo de inclusão.

A inclusão não pode ser apenas uma orientação do sistema educativo e a sua aceitação acrítica no discurso dos professores; a inclusão é um processo que se vive e experiencia dentro da sala de aula como na comunidade, um processo passível de aprendizagem e (re)construção por professores e alunos. Como afirma Marchesi (2001: 105), “as escolas inclusivas não nascem da noite para o dia, desenvolvem-se, pelo contrário, através de um longo processo”.

Na maior parte das vezes, os professores demonstram preocupação pelo facto de terem dentro da sua sala um aluno “diferente”, o que consideram dificultar o cumprimento do programa disciplinar para o restante grupo, que consideram homogéneo. Os professores sentem dificuldade na abordagem de grupos heterogéneos, esquecendo no entanto a riqueza que é a diversidade. A articulação das actividades pedagógicas com a relação entre as crianças da turma fica esquecida. Experiências de trabalho cooperativo e de diversificação de tarefas referidas por Leite (2005) parecem ser propícias a um clima favorável de aprendizagem.

Santos (2007) afirma que a qualidade da prática educativa deve ser melhorada no sentido de proporcionar a formação integral a todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, família e restante comunidade escolar. No mesmo sentido a Declaração de Salamanca proclama que:

“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;”

(1994, p.IX)

Nesta perspectiva, muitos estudos se debruçaram sobre as práticas dos professores do Ensino Regular, outros sobre a família; no entanto, os alunos com NEE incluídos nas turmas passam mais tempo com os seus pares do que com os professores. Esta situação verifica-se sobretudo a partir do final do 1º Ciclo de Escolaridade, uma vez que cada professor tem apenas algumas horas de contacto semanal com cada uma das turmas que lecciona.

Os colegas da turma e mais alargadamente os colegas da escola têm assim um contributo igualmente importante para a socialização e para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE. Em sala de aula, a forma como o professor encara as diferenças (os valores que transmite explícita ou implicitamente) e a forma como as integra nos processos de trabalho (através do trabalho em grupos cooperativos ou através da acção tutorial entre alunos) pode ser decisiva para a plena inclusão dos alunos com NEE. Mas os processos de socialização passam também pela aceitação dos pares e, se esse processo é mediado pelo professor em situações de sala de aula, noutras situações escolares (o recreio, a cantina) desenrola-se sem mediador adulto. Essa socialização inter-pares depende, em grande parte, do conhecimento dos alunos entre si, da realização de experiências conjuntas e do respeito que o conhecimento mútuo e as vivências comuns possam gerar. Neste processo, “a sensibilidade e a compreensão dos outros aumenta-se pelo reconhecimento e valorização das diferenças e não pela sua ignorância” (Marchesi, 2001: 107). Neste sentido, o contacto e o conhecimento que os alunos têm sobre os seus colegas, as suas percepções sobre a diferença e as suas representações sobre o modo como a escola e a família perspectivam essa diferença constituem um dado importante quando se pretende compreender o processo inclusivo numa determinada comunidade educativa.

No entanto, apesar de as atitudes e comportamentos da população escolar constituírem indicadores fundamentais para determinar o modo como as escolas estão a dar resposta à inclusão, sabe-se muito pouco sobre o que os alunos pensam e sentem sobre este tema em geral e sobre os seus colegas com NEE, em particular.

2. Questões e objectivos do estudo

Os poucos estudos existentes no que se refere à perspectiva dos alunos face à inclusão foram o ponto de partida para o desenvolvimento deste projecto. Desde logo, foi levantada a seguinte questão de partida:

-Qual a percepção dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em situação de sala de aula e outros espaços escolares?

A partir desta questão geral, outras mais específicas se colocaram:

- Haverá diferenças entre as percepções dos alunos que têm contacto diário nas turmas com pares com NEE e as percepções daqueles que não contactam diariamente com esses alunos?

- Haverá diferenças entre as percepções das raparigas e dos rapazes, nesta faixa etária, no que diz respeito aos alunos com NEE?

No sentido de dar resposta às questões levantadas pelo problema, foram definidos os seguintes objectivos:

Objectivo geral:

- Conhecer as percepções de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do distrito de Setúbal sobre a inclusão de alunos com NEE na escola e na turma.

Objectivos específicos:

- a) Apurar quais as percepções dos alunos do 2º CEB de uma escola do distrito de Setúbal em relação aos seus pares com NEE;
- b) Apurar se existem diferenças, consoante tipo de contacto com alunos com NEE, em relação a:
- percepções sobre as NEE,
 - percepções sobre a inclusão;
 - percepções dos aspectos facilitadores da inclusão;
 - expectativas relativas ao futuro do aluno com NEE.
- c) Apurar se existem diferenças, consoante o género, em relação a:
- percepções sobre as NEE,
 - percepções sobre a inclusão;
 - percepções dos aspectos facilitadores da inclusão;
 - expectativas relativas ao futuro do aluno com NEE.

Este estudo teve como referência o conceito de necessidades educativas especiais presente no Warnock Report (1978) que, conforme foi visto no capítulo I, considera que um aluno pode ter necessidades educativas especiais sempre que durante o seu percurso escolar necessite de medidas educativas especiais, independentemente dessa necessidade ser temporária ou permanente.

3. Natureza e plano do estudo

Este é um estudo descritivo e exploratório, tendo em conta que pretende estudar e explicar uma situação actual e que possivelmente poderá levar à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Carmo & Ferreira (2008) referem que uma investigação descritiva implica uma recolha de dados para testar hipóteses, que poderão ser recolhidos através de entrevistas, questionários ou observações. Este tipo de investigação tem por base alguns estudos já realizados, procurando no entanto mais informação que não estava disponível, tendo sido por isso necessária a criação de um instrumento de recolha apropriado.

Ghiglione & Matalon (1993) referem que um processo completo de inquirição inicia-se numa fase qualitativa através de entrevistas, seguindo-se depois uma fase quantitativa, sendo este um recurso a utilizar no caso de ainda existirem poucas hipóteses de base. Noutras investigações poderá ser realizada uma fase qualitativa feita através entrevistas, posteriormente à aplicação de um questionário quantitativo, no sentido de se poderem obter respostas que ajudem na interpretação de alguns dados obtidos (Ghiglione & Matalon, 1993; Marschan-Piekkari & Welch, 2004).

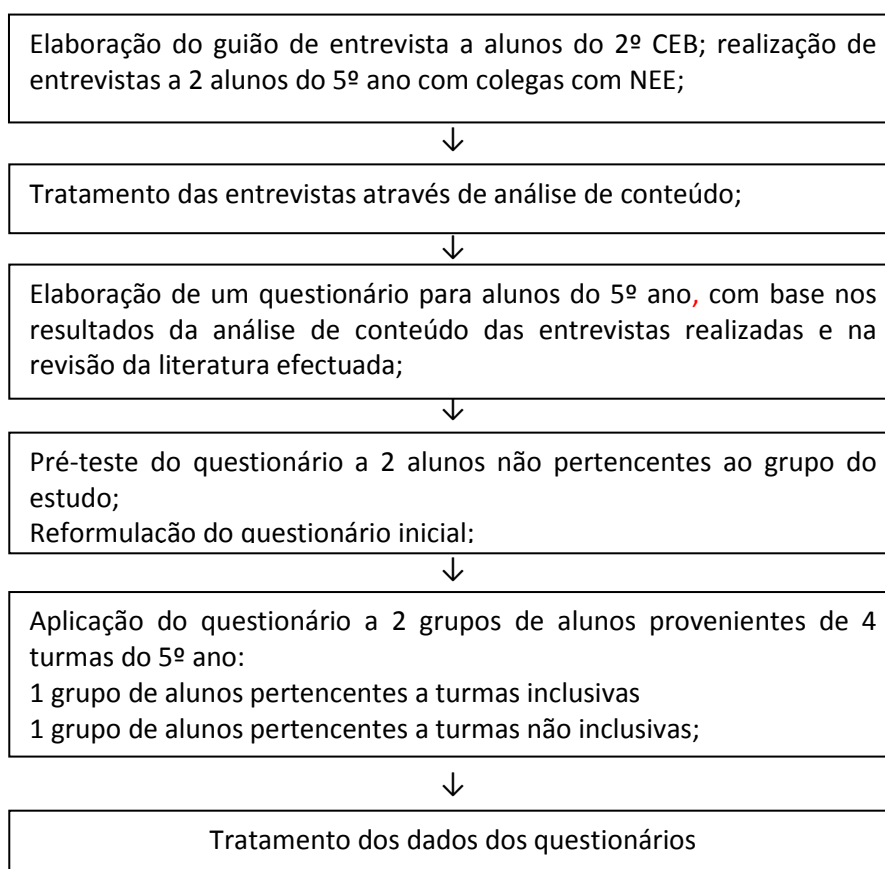
Cada método tem as suas vantagens e desvantagens, por isso Denzin (1978, cit in Carmo & Ferreira, 2008) considera que as fraquezas de um método podem ser compensadas por outro. Como referido anteriormente, as abordagens qualitativa e quantitativa podem ser usadas isoladamente ou associadas, complementando-se, mas a sua utilização tem que ser pensada para cada problema em estudo de modo a escolher a(s) mais adequada(s) e a minimizar as suas limitações.

O inquérito em Ciências Sociais é o instrumento utilizado para a recolha de dados no terreno, passíveis de serem comparados, podendo assumir a forma de entrevista ou de questionário. Carmo & Ferreira (2008) consideram no entanto que, erradamente, o termo “inquérito” é por alguns autores identificado com o questionário e associado a uma análise quantitativa. Na verdade, porém, como outros autores enfatizam (cf. Ghiglione & Matalon, 1993) há dois tipos de inquérito: o questionário, respondido directamente pelo interrogado e a entrevista, administrada verbalmente pelo investigador. Os tipos de inquéritos variam também de acordo com os critérios do grau de directividade ou estruturação das perguntas, podendo as entrevistas assumir a forma directiva, semi-directiva ou não directiva e os questionários serem abertos, fechados ou mistos. Para Ghiglione & Matalon (1993) não existe consenso sobre os limites da utilização do questionário ou da entrevista, reconhecendo no entanto que habitualmente a entrevista é associada a técnicas menos directivas e que no questionário as questões são previamente formuladas.

Para a consecução dos objectivos antes definidos, considerou-se adequada a elaboração de um questionário com questões fechadas, a ser aplicado a um grupo de alunos do 5º ano que tivesse contacto diário com alunos com NEE na sala de aula e a um grupo de alunos do mesmo ano que, tendo contacto com alunos com NEE na escola, não pertencesse a turmas inclusivas.

Delineou-se assim o plano que apresentado na figura seguinte:

Figura 2 -Plano do estudo



4. Contexto do estudo

A escola frequentada pelos alunos participantes no estudo, pertence a um Agrupamento Vertical que tem presentes no seu Projecto Educativo metas que apontam no sentido de melhorar o sucesso educativo e o bem-estar físico, mental e social dos alunos com NEE, procurando promover inclusão educativa e social, autonomia, estabilidade emocional destes alunos e contribuir para a igualdade de oportunidades para todos. Neste sentido, o

Agrupamento de escolas definiu estratégias orientadas para alcançar as metas a que se propôs: ao nível da promoção de adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral; e ao nível da promoção de uma oferta educativa diversificada, a nível curricular, para alunos com Currículo Específico Individual, no âmbito das suas necessidades educativas especiais de carácter permanente, preparando a transição dos alunos para a vida activa.

Além das salas de aula, a escola tem como espaços físicos Laboratório de Matemática, 5 seminários, biblioteca/centro de recursos, Gabinete de Intervenção Disciplinar, Gabinete onde funciona o ensino especial, gabinete onde funciona a Associação de Pais, sala de professores, sala de assistentes operacionais e funcionários, 2 Espaços de convívio destinado aos alunos, hall de entrada, PBX, elevador, secretaria, reprografia, papelaria, refeitório, cozinha, bar, No exterior existe a portaria, 2 campos de jogos destinados à prática da Educação Física, 1 campo de ténis, pista de atletismo, balneários, para além de zonas verdes ajardinadas.

A comunidade escolar é composta por um total de 727 alunos distribuídos por 28 turmas de 2º e 3º ciclos, sendo que 391 alunos frequentam o 2º ciclo e 336 frequentam o 3º ciclo, encontrando-se 22 alunos abrangidos pelo Decreto/lei 3/2008. A escola tem 83 professores sendo que 38 leccionam o 2º ciclo e 44 o 3º ciclo. O grupo de pessoal auxiliar é composto por 18 auxiliares, 4 cozinheiras e um guarda-nocturno. Na escola trabalham ainda 11 funcionários administrativos.

5.Participantes do estudo

Os participantes neste estudo são 70 alunos, pertencentes a 4 turmas do 5º ano de uma escola do 2º e 3º ciclo do distrito de Setúbal.

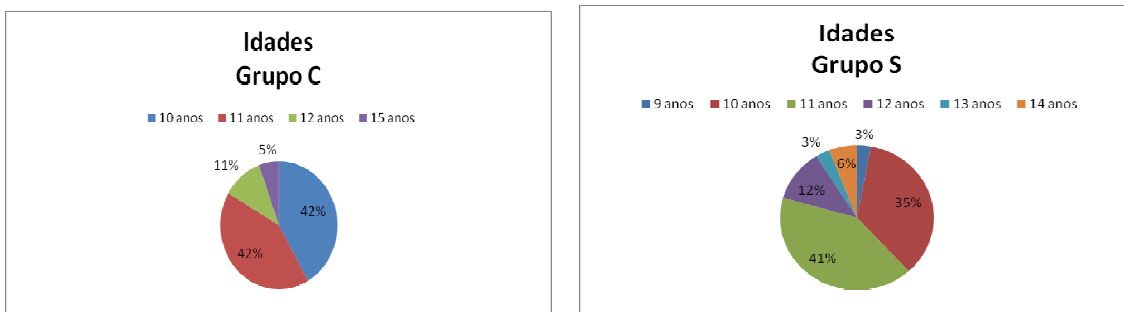
Trata-se de uma amostra não probabilística, uma vez que foi escolhida por conveniência (Carmo e Ferreira, 2008). Numa amostragem de conveniência, os resultados obtidos não

podendo ser generalizáveis, podem fornecer informações importantes sobre o tema em estudo, sendo válidos apenas para a amostra estudada.

Os 70 alunos participantes formam os dois grupos do estudo, sendo o grupo C constituído por 36 alunos de 2 turmas inclusivas e o grupo S constituído 34 por alunos de 2 turmas não inclusivas².

Nos gráficos seguintes, apresentam-se as idades dos alunos de cada um dos grupos.

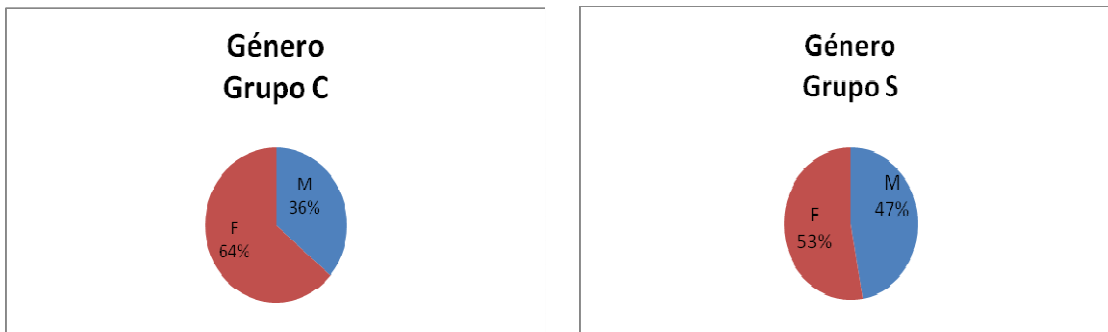
Gráficos 1 e 2 – Idade dos alunos dos 2 grupos



No global, as idades variam entre os 9 e os 15 anos. Como os gráficos mostram, no Grupo C, as idades variam entre os 10 e os 15 anos, sendo a média 10,91 anos e situando-se a moda nos 10 e 11 anos. No Grupo S, as idades variam entre os 9 e os 14 anos, sendo a média 10,94 anos e situando-se a moda nos 11 anos.

Nos gráficos seguintes apresentam-se os dados relativos ao género dos alunos participantes no estudo.

Gráficos 3 e 4 – Género dos alunos dos 2 grupos

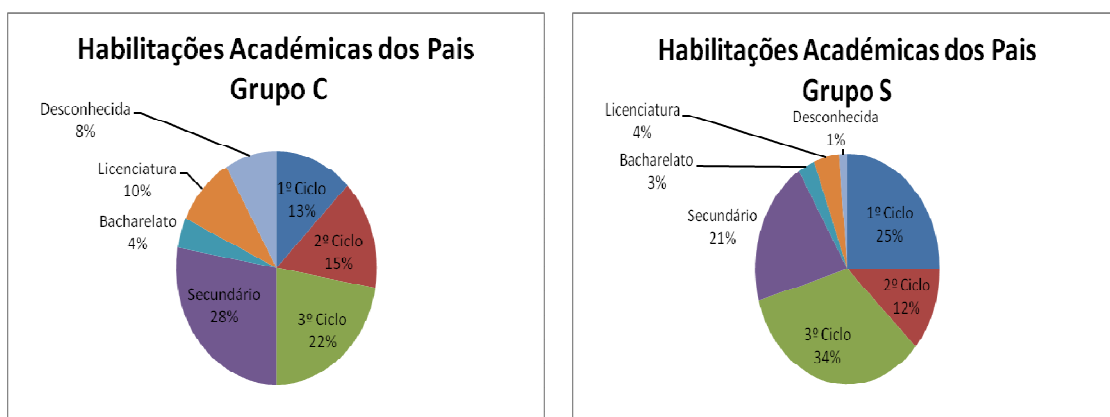


² Usou-se aqui o termo “turma não inclusiva”, em sentido estrito, isto é, turma na qual não estão inseridos alunos com NEE; no entanto, naturalmente alunos com outro tipo de diferenças estarão incluídos nestas turmas.

Como é possível verificar nos gráficos 3 e 4, os 70 alunos participantes no estudo são na sua maioria do sexo feminino (41), sendo 29 do sexo masculino. Em cada grupo participante, o sexo feminino é maioritário, sendo no Grupo C 64% (23 alunas) e no Grupo S 53% (18 alunas).

Nos gráficos seguintes apresentam-se os dados relativos às habilitações académicas dos pais dos alunos dos 2 grupos.

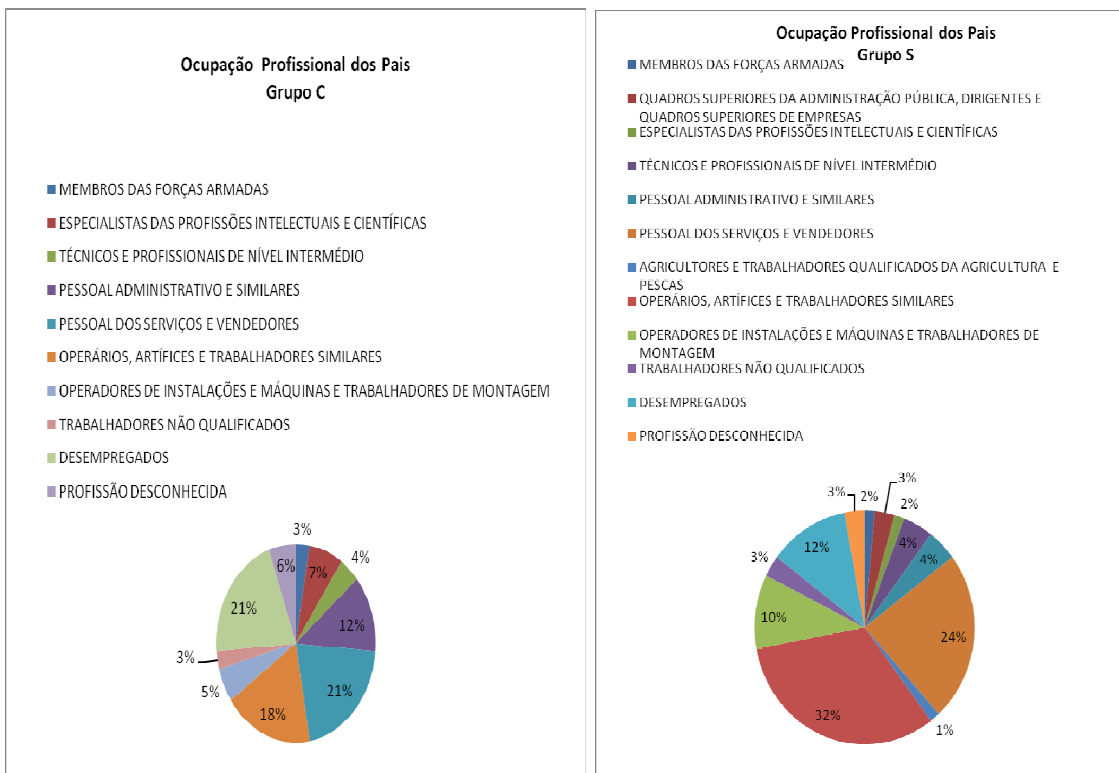
Gráficos 5 e 6 – Habilitações académicas dos pais dos alunos dos 2 grupos



A análise destes gráficos permite verificar que os pais dos alunos participantes possuem na sua maioria habilitações ao nível do ensino secundário (28% no Grupo C e 21% no Grupo S) e 3º ciclo (22% no Grupo C e 34% no Grupo S), em ambos os grupos do estudo.

Nos gráficos 7 e 8 apresentam-se os dados relativos à ocupação profissional dos pais dos alunos que participaram no estudo. As profissões dos pais dos alunos participantes foram agrupadas segundo a *Classificação Nacional de Profissões* (1994) do Instituto Nacional de Estatística, tendo sido acrescentados os itens “Desconhecido” e “Desempregado” por haver um considerável número de respostas com os termos. Foi também englobado no grupo “Desempregado” as respostas dadas como “Doméstica”.

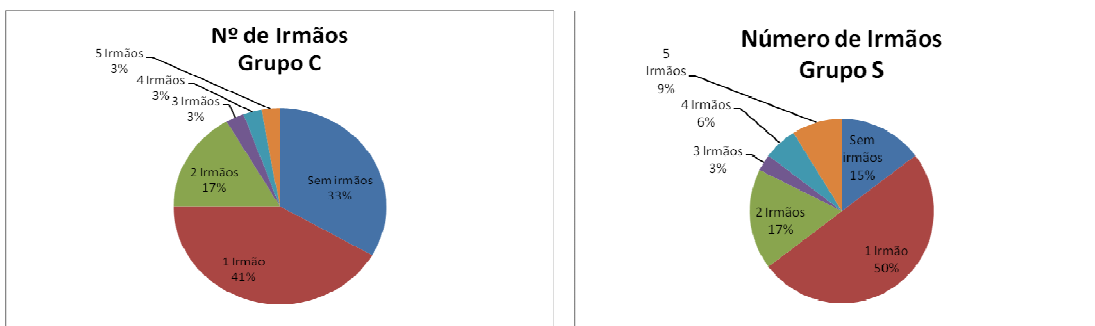
Gráficos 7 e 8 – Ocupação profissional dos pais dos alunos dos 2 grupos



Assim, pode verificar-se nos gráficos 7 e 8, que a incidência da ocupação profissional dos pais dos alunos de ambos os grupos é nas categorias “Pessoal dos serviços e vendedores” (21% no Grupo C e 24% no Grupo S), e “Operários, artífices e trabalhadores similares” (18% no Grupo C e 32% no Grupo S), o que parece ser coerente com os gráficos anteriormente apresentados relativamente às habilitações académicas dos pais. Há no entanto a salientar que a percentagem de pais desempregados de alunos do Grupo C é maior que no Grupo S (21% - 12%).

Nos gráficos 9 e 10 apresentam-se os dados relativos ao número de irmãos dos alunos que participaram no estudo.

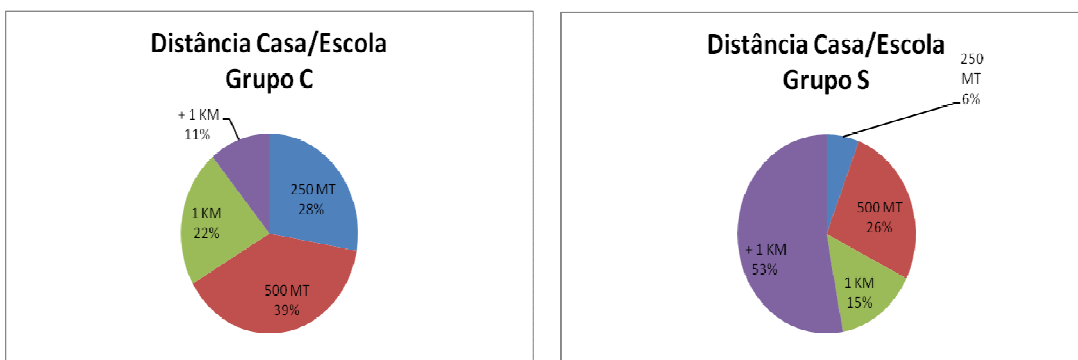
Gráficos 9 e 10 – Número de irmãos dos alunos dos 2 grupos



Ao analisar os gráficos 9 e 10 verificou-se que os alunos envolvidos no estudo têm maioritariamente apenas um irmão, sendo 41% no Grupo C e 50% no Grupo S. O número de alunos que são filhos únicos é maior no Grupo C.

Nos gráficos seguintes apresentam-se os dados relativos à distância do trajecto casa/escola dos alunos dos 2 grupos.

Gráficos 11 e 12 – Distância do trajecto casa/escola dos alunos dos 2 grupos

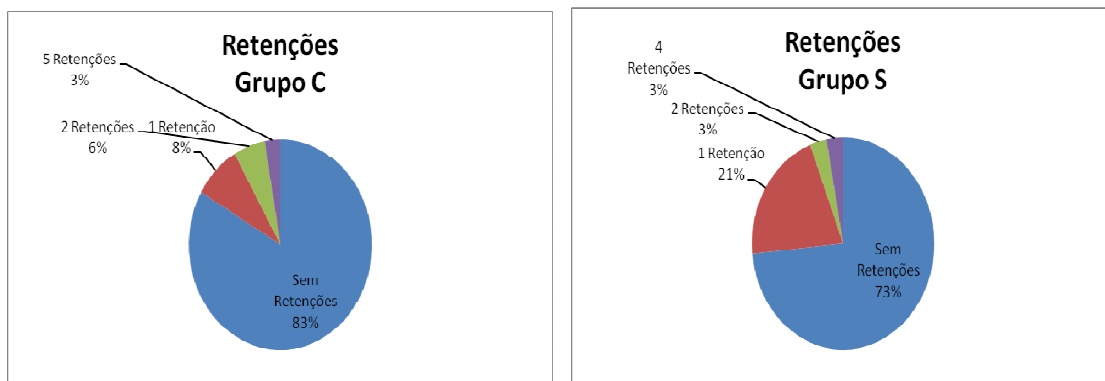


Embora os 70 alunos envolvidos no estudo residam no concelho onde se encontra situada a escola, é possível observar que, alguns alunos se deslocam mais que 1 quilómetro para chegarem à escola, sendo essa situação mais notória no Grupo S, provavelmente por serem alunos provenientes de turmas das escolas de 1º ciclo mais afastadas. Assim, no Grupo C, 39% dos alunos mora a cerca de 500 metros da escola e no Grupo S 53% dos alunos mora a mais de

um quilómetro. Esta diferença poderá ser justificada pela localização geográfica das escolas que compõem o Agrupamento.

Nos gráficos 13 e 14 apresentam-se os dados relativos às retenções dos alunos dos 2 grupos.

Gráficos 13 e 14 – Número de retenções Gráficos 9 e 10 dos alunos dos 2 grupos



Como é possível verificar nos gráficos 13 e 14, a maior parte dos alunos participantes nunca ficou retido em nenhum ano durante o seu percurso escolar, sendo estes valores de 83% dos alunos do Grupo C e 73% no Grupo S.

6. Metodologia de recolha e tratamento de dados

6.1. Entrevistas exploratórias

Considerando a insuficiência de estudos feitos no âmbito da perspectiva dos alunos sobre os seus pares com NEE e conseqüentemente a existência de poucos inquéritos realizados a alunos sobre as suas percepções sobre a inclusão, tornou-se necessário iniciar este processo de inquirição por uma fase qualitativa através de entrevistas (Ghiglione & Matalon, 1993). As entrevistas realizadas permitiram posteriormente a elaboração de um questionário que se procurou fazer de forma rigorosa e metódica, no sentido de permitir a obtenção de resultados válidos.

Bogdan & Biklen (1991) reconhecem a importância de, no início de um projecto, se utilizarem entrevistas mais livres e exploratórias, uma vez que o objectivo é compreender as perspectivas do entrevistado sobre o tema.

A entrevista é uma técnica onde a interacção directa é a questão-chave (Carmo & Ferreira, 2008). Na perspectiva de Quivy & Van Campenhoudt (2008), a entrevista distingue-se dos outros métodos pela necessidade fundamental de comunicação e interacção humana, sendo um instrumento necessário para aprofundar o conhecimento do tema em estudo.

A entrevista é assim uma forma de interacção social onde o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe dirige perguntas, com o objectivo de recolha de dados para a investigação.

O tipo de entrevista a realizar é definido pelo investigador de modo a adequar-se aos objectivos do seu estudo. A estrutura e a estratégia da entrevista podem assumir diversas formas, podendo estas ser mais ou menos estruturadas. As terminologias variam no entanto consoante os autores. Carmo & Ferreira (2008) apresentam a tipologia de Madeleine Grawitz que classifica as entrevistas em três grupos: predominantemente informais (entrevista clínica e entrevista em profundidade), mistas (entrevista livre e entrevista centrada) e predominantemente formais (entrevista com perguntas abertas e entrevista com perguntas fechadas). Estas entrevistas variam de acordo com a liberdade dada ao entrevistado e o grau de profundidade da informação que se pretende obter.

Ghiglione & Matalon (1993) referem-se a três tipos de entrevistas: não directivas, semidirectivas ou directivas. A entrevista não directiva é aberta, na qual o entrevistador apenas coloca o tema da entrevista, permitindo que o entrevistado desenvolva o seu raciocínio sobre o tema. No caso da entrevista directiva esta é semelhante a um questionário de respostas abertas devendo o entrevistado situar-se de acordo com a estrutura e perguntas previamente estruturadas. Na entrevista semi-directiva existe um

esquema de categorias definido que não sendo abordados naturalmente pelo entrevistado são sugeridos pelo entrevistador.

A entrevista semi-directiva ou semi-dirigida é, de acordo com Quivy & Van Campenhoudt (2008), a mais utilizada em investigação social, não sendo inteiramente aberta nem fechada. Neste tipo de entrevista, existe uma série de perguntas-guia das quais o entrevistador deve obter uma resposta da parte do entrevistado, não necessariamente pela ordem planeada. O entrevistador encaminha a entrevista para os seus objectivos cada vez que o entrevistado se desviar destes, apesar de permitir que este fale abertamente.

Neste sentido, as entrevistas exploratórias em investigação social não são rigorosamente não directivas, pois o seu objectivo encontra-se ligado aos objectivos da investigação falando-se por isso em entrevista semi-directiva ou semi-estruturada. Durante a entrevista o entrevistador deve: fazer poucas perguntas deixando o entrevistado falar; intervir de forma aberta e clara, deixando que o entrevistado se exprima na sua linguagem de acordo com a sua realidade; não se implicar no conteúdo, não dando a sua opinião sobre as afirmações do entrevistado; procurar que a entrevista se realize em ambiente e contexto adequados; gravar a entrevista. (Quivy & Van Campenhoudt, 2008).

A construção do guião de entrevista partiu das questões levantadas neste estudo, tendo em conta ainda os resultados dos estudos de Morgado e Félix (1998), Ribeiro (2004) e Tessaro (2004) referenciados no Capítulo I. Este guião foi constituído por sete blocos temáticos procurando recolher informação no sentido de atingir os objectivos visados. Assim, o guião da entrevista foi elaborado conforme se apresenta no seguinte quadro:

Quadro 3

Guião da Entrevista³
A presente entrevista exploratória insere-se no âmbito da elaboração da dissertação com o tema: "Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: a perspectiva dos seus pares", do curso de Mestrado de Educação Especial, da E. S. E. de Lisboa e destina-se a 2 alunos

³ Organização formal com base em Estrela, 1994

do 5º ano de uma turma inclusiva.

Com estas entrevistas pretende-se recolher informação que permita formular adequadamente os itens de um questionário a ser aplicado a alunos de 4 turmas do 5º ano no sentido de procurar conhecer:

_Qual a percepção dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Em situação de sala de aula e em situações informais.

Blocos Temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação.	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	_Informar e clarificar os objectivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; _Solicitar a colaboração do aluno; _Informar que nas respostas dadas não haverá respostas certas ou erradas; _Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.
B. Percepções sobre a inclusão de alunos com NEE.	Conhecer qual a percepção dos participantes em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares; _Saber se o tempo de contacto com alunos com deficiência influencia a percepção sobre estes colegas.	_Na tua turma há alunos diferentes? São diferentes porquê? _Esses alunos fazem as mesmas coisas que vocês, dentro da turma? O que fazem de diferente (se for esse o caso)? _Achas que esses alunos sentem-se bem nas aulas com vocês? _ E tu gostas de estar na sala de aula com esses alunos? _E os outros teus colegas, achas que gostam que esses alunos estejam nas aulas? _Conheces outros colegas com deficiência ou com dificuldades na escola? _E fora da escola? _Há quanto tempo os conheces?
C. Relações dos alunos na turma.	_Conhecer a relação que o aluno desenvolve com colegas com Necessidades Educativas Especiais na turma. _Conhecer a opinião dos alunos relativa ao processo de aprendizagem dos alunos	_Costumas ajudar os teus colegas que têm muitas dificuldades ou que são diferentes na sala de aula? _ Quando trabalham em grupo, costumam trabalhar com esses colegas?

	com Necessidades Educativas Especiais.	<p>_ Achas que os professores ajudam os alunos que têm mais dificuldades e que são diferentes?</p> <p>_ O que fazem os professores para os ajudar?</p> <p>_ Achas que demoram mais tempo a aprender?</p>
D. Relações dos alunos na escola.	_ Conhecer a relação que o aluno desenvolve com colegas com Necessidades Educativas Especiais noutros espaços da escola;	<p>_ E no recreio, costumam brincar com ele(s)?</p> <p>_ No recreio, os outros colegas costumam brincar ou jogar com os alunos em cadeira de rodas, com os alunos que vêm mal, ou com os alunos que são diferentes?</p> <p>_ No refeitório ou no bar costumam sentar-te junto dos colegas com deficiência ou com dificuldades?</p>
E. Sugestão de aspectos facilitadores da inclusão.	_ Conhecer a opinião sobre as dificuldades envolvidas no processo de inclusão escolar (os dificultadores/facilitadores da inclusão escolar.	<p>_ O que é que os colegas podem fazer para ajudar esses alunos?</p> <p>_ E os professores?</p> <p>_ E os auxiliares?</p> <p>_ O que é que devia haver na escola para esses alunos se sentirem melhor?</p>
F. Expectativas para o futuro dos alunos com NEE	_ Conhecer as expectativas de futuro profissional e pessoal dos alunos com deficiência.	<p>_ Pensas que um aluno com deficiência poderá vir a ter uma profissão?</p> <p>_ Ou constituir uma família (casar, ter filhos)?</p>
G. Agradecimento	_ Agradecer a colaboração na realização do trabalho.	<p>_ Para além das questões colocadas gostarias de dizer mais alguma coisa?</p> <p>_ Agradecimento da colaboração prestada pelo entrevistado.</p>

Para a realização das entrevistas, foi solicitado à directora de uma das turmas inclusivas que seleccionasse dois alunos (as) para a realização de duas entrevistas exploratórias. O requisito foi que estes alunos acompanhassem a turma desde o 1º ciclo, tendo assim maior tempo de contacto com a aluna com deficiência na turma, no sentido de assim se poderem retirar informações mais ricas. Como a turma se manteve inalterada desde o 1º ciclo, a directora de turma escolheu aleatoriamente duas alunas cujos encarregados de educação tinham permitido a sua participação no estudo.

As entrevistadas foram informadas da finalidade da entrevista tendo demonstrado empenho nas respostas dadas. As duas entrevistas foram gravadas. Posteriormente foram transcritas (anexo 1).

6.2. Análise de conteúdo das entrevistas

Quivy & Van Campenhoudt (2008), referem que “ o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (p.195).

A análise de conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2008: 11).

Neste sentido, a análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica de análise de comunicações que permite reconstruir um discurso de forma organizada e produzir inferências válidas. Assim, os dados obtidos através das entrevistas realizadas foram submetidos a análise de conteúdo.

Para a análise das entrevistas realizadas, partiu-se dos blocos temáticos previamente definidos no guião da entrevista, o que favoreceu o cumprimento de uma das regras básicas definidas por Bardin (2008), a pertinência face aos objectivos do estudo.

A restante análise, porém, foi realizada através de procedimentos abertos ou exploratórios (Bardin, 2008). Assim, o discurso das entrevistadas foi recortado em unidades de registo, correspondendo estas a unidades de sentido (enunciados) que podem ser constituídas por frases, partes de frases ou várias frases completando-se entre si, uma vez que o critério de recorte é sempre de natureza semântica.

As unidades de registo foram posteriormente agrupadas em indicadores e estes em subcategorias e categorias, tendo por referência os temas pré-definidos. Em caso de dúvida quanto ao significado ou intenção do entrevistado, recorreu-se ao sentido global da entrevista, sendo esta utilizada, portanto, como unidade de contexto.

Os agrupamentos em indicadores, subcategorias e categorias foram reformulados de acordo com a entrada de novas unidades de registo, através de processos de comparação e distinção, até se encontrar um quadro relativamente estável. Neste processo, respeitaram-se a regras de exaustividade (todo o material recolhido foi analisado), de exclusão mútua (cada elemento só pode ser inserido numa categoria) e de homogeneidade (todas as categorias devem ser definidas com uma única dimensão de análise) (Bardin, 2008).

Finalmente, quantificaram-se as unidades de registo por indicador e subcategoria, de modo a ser possível verificar a frequência. Assim, foi possível obter a grelha de análise que se apresenta no anexo 2.

6.3. Construção do questionário

Partindo dos estudos referidos no Capítulo I e na análise de conteúdo das entrevistas procedeu-se à construção do questionário.

O questionário é, segundo Quivy & Van Campenhoudt (2008) um instrumento elaborado a partir de questões escritas, direccionadas a um determinado grupo, geralmente representativo de uma população. A aplicação de um questionário tem como objectivos apurar opiniões, atitudes, expectativas, níveis de conhecimentos, representações próprias e do meio que os rodeia. As respostas às perguntas de um questionário são normalmente pré codificadas, tendo os entrevistados que escolher uma das respostas que lhe foram propostas. Este facto facilita

assim o posterior tratamento quantitativo das informações obtidas. O questionário pode ser de “administração indirecta” quando é o inquiridor que o completa a partir das respostas que lhe são dadas ou de “administração directa” quando é o próprio inquirido que o preenche. O questionário é um método adequado quando se pretende conhecer uma população; analisar um fenómeno social e quando é necessário interrogar um grande número de pessoas (Quivy & Van Campenhoudt, 2008).

A interacção indirecta constitui, segundo Carmo & Ferreira (2008), um problema na elaboração e administração do questionário, salientando os autores o necessário cuidado na formulação das perguntas e na forma de contactar com os inquiridos. No planeamento de um questionário deve-se ter especial atenção na formulação das questões, pois posteriormente não há hipótese de esclarecimento de dúvidas. As perguntas devem estar bem organizadas e encadeadas de forma lógica para o inquirido. Um questionário integra normalmente diferentes tipos de questões: perguntas de interpretação, perguntas de informação, perguntas de descanço ou de preparação e perguntas de controlo.

Ghiglione & Matalon (1993) destacam a importância da construção das questões do questionário. Nenhuma questão poderá sugerir qualquer resposta e não deve igualmente excluir nenhuma hipótese que o inquirido se possa lembrar. A ordem pela qual são colocadas as questões também é importante, devendo estar numa posição cuidadosamente escolhida e com um encadeamento lógico. As primeiras questões do questionário indicam o estilo geral do mesmo, sendo preferível começar por questões motivadoras e que não intimidem o inquirido. As questões sobre o mesmo tema deverão estar agrupadas, no entanto quando se trata de questões de opinião em que poderão ser colocadas questões noutros grupos de modo a evitar enviesamentos nas respostas. Relativamente à duração do preenchimento do questionário depende muito do local onde este é preenchido, por exemplo um questionário composto por questões fechadas a ser aplicado num local tranquilo poderá demorar até 45 minutos, enquanto um questionário feito num local público com o entrevistado em pé deverá durar no máximo dez minutos.

Quanto às questões colocadas, estas podem ser abertas ou fechadas. Nas questões abertas o inquirido responde utilizando o seu vocabulário, dando pormenores e fazendo os comentários

que considere necessários, contrariamente às questões fechadas onde se apresenta ao inquirido uma lista pré estabelecida de possíveis respostas.

No sentido de responder às questões colocadas neste estudo, a construção dos itens do questionário teve necessariamente que ter em conta o público-alvo a quem este estava destinado, neste caso alunos do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. Neste caso particular, o tipo de vocabulário utilizado assumiu grande importância: a forma e a ordem das questões, bem como a escolha e formulação das mesmas. Relativamente a este último aspecto, foram consideradas as afirmações prestadas pelas duas inquiridas nas duas entrevistas exploratórias, tendo em conta o vocabulário utilizado por estas. Neste sentido, no questionário, o termo “necessidades educativas especiais” foi suprimido, tendo-se optado por utilizar “alunos com deficiência ou com dificuldades”, uma vez que se percebeu, nas entrevistas, que esta designação não é usada pelos alunos desta faixa etária. Foi assim tido em conta na elaboração do questionário que todas as questões deveriam ter o mesmo significado para todos, não carecendo de quaisquer explicações ou adaptações adicionais.

Considerou-se ainda que, tendo em conta a idade dos inquiridos, o questionário não poderia ser muito longo, sendo o número de questões passível de ser respondido num curto espaço de tempo. Optou-se, então, por colocar 38 questões de resposta fechada para serem respondidas na forma sim/não. Embora correndo o risco de fornecer uma opção de “escapatória àqueles que não fazem qualquer esforço de reflexão” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 152) optou-se por colocar como opção uma resposta “neutra”, neste caso o “não sei”, ficando assim os participantes do estudo com uma opção de resposta em caso de dúvida ou desconhecimento sobre o assunto. Assim o questionário elaborado apresentou respostas com três opções: sim, não e não sei ou às vezes.

Os itens do questionário foram agrupados em seis grupos. O primeiro destinava-se a recolher informação sobre as variáveis sociodemográficas, reportando-se à caracterização do aluno (género e idade); os restantes foram organizados de acordo com os temas da análise de conteúdo das entrevistas: contacto com alunos com NEE, percepção sobre NEE, percepção sobre a inclusão de alunos com NEE na escola, aspectos facilitadores da inclusão e expectativas quanto ao futuro do aluno com NEE. A designação destes grupos de itens, porém, não aparece

no questionário, por se considerar que poderiam tornar-se confusas para os alunos desta idade, considerando o léxico utilizado.

A formulação dos itens baseou-se nos indicadores da análise de conteúdo das entrevistas. Os itens foram ordenados misturando entre si as expressões favoráveis e desfavoráveis à inclusão, de forma a evitar, tanto quanto possível o enviesamento do questionário.

Depois de construído, o questionário foi analisado por juiz externo e alguns itens foram reformulados.

6.4. Pré-teste do questionário

A partir desta primeira fase de redacção do questionário, torna-se necessário saber se todas as questões seriam compreendidas da mesma forma por todos os participantes; se o seu grau de dificuldade seria adequado; se os participantes não o considerariam aborrecido; e qual o seu tempo de realização (Carmo & Ferreira, 2008). Estas verificações constituem o pré-teste.

O pré-teste do questionário foi respondido por dois alunos não pertencentes às turmas participantes: uma aluna com 10 anos do 5º ano e um aluno com 12 anos do 6º ano. Ambos os alunos tinham conhecimento de alunos com deficiência ou com dificuldades, um na turma e outro na escola. Os alunos disponibilizaram-se a preencher o questionário, sabendo o objectivo deste pré-teste.

Foram verificados os seguintes aspectos:

- O cabeçalho do questionário foi esquecido por um aluno e deixado para o final por outro, tendo por isso sido reforçado o seu contorno para ser mais apelativo.
- Ambos os alunos questionaram a afirmação 3 quanto ao significado de “limitação”, tendo sido esclarecidos que significava limitação na realização de algumas tarefas. Esta afirmação também foi alterada nesse sentido.
- Relativamente à afirmação 16, (“Os professores podiam fazer actividades no exterior para os com deficiência ou com dificuldades.”) um dos alunos questionou a que

exterior se referia a afirmação, tendo sido esclarecido que era referente ao espaço exterior da escola. Essa afirmação foi alterada no questionário de forma a ficar mais clara.

- Na afirmação 3.1 (“Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm um problema.”) um dos alunos apresentou dúvidas, pois na sua opinião deveria haver a opção “alguns”, pois nem todos teriam um problema. Uma vez que esta alteração implicaria acrescentar mais uma coluna neste quadro e não foi referida pela outra aluna, o questionário não foi modificado neste item.
- Verificou-se que o tempo de resposta ao questionário era de 15 minutos.

Foram efectuadas as alterações necessárias, tendo o questionário definitivo ficado conforme se apresenta no documento seguinte. Optou-se por inserir o questionário no corpo do trabalho (e não em anexo), uma vez que este instrumento constituiu a base deste estudo, para ele confluindo todos os passos anteriormente descritos e dando origem aos dados que apresentaremos no capítulo seguinte.

Quadro 4 – Questionário aos alunos

1. Caracterização do aluno Código_____
Masculino____ Feminino_____ Idade_____

	Sim	Não	Não Sei
2. Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha turma.			
2.1. Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha escola.			
2.2. Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha família.			
2.3. Caso tenhas respondido sim a alguma das questões, indica há quantos anos o(s) conheces			

	Sim	Não	Não Sei
3. Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm limitações na realização das tarefas.			
3.1. Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm um problema.			
3.2. Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer o mesmo que os outros.			
4. Os alunos com deficiência ou com dificuldades aprendem matérias mais fáceis.			
4.1. Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer todos os trabalhos.			
5. Os professores fazem exercícios diferentes para os alunos com deficiência ou com dificuldades.			

	Sim	Não	Às vezes
6. Os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola.			
6.1. Os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender as matérias novas.			
6.2. Os alunos com deficiência ou com dificuldades ficam tristes na escola.			
7. Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
7.1. Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
7.2. Os meus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
8. No recreio brinco com os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
8.1. No bar, no refeitório ou noutra espaço da escola, sento-me ao lado de um aluno com deficiência ou com dificuldades.			
8.2. Os meus colegas brincam com os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
9. Já ofendi um aluno com deficiência ou com dificuldades.			
9.1. Já bati num aluno com deficiência ou com dificuldades.			

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

10. Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades.			
10.1.Os meus colegas já bateram num aluno com deficiência ou com dificuldades.			

	Sim	Não	Não Sei
11. A escola tem o equipamento necessário para que os alunos com deficiência ou com dificuldades se sintam bem.			
12. Os alunos com deficiência ou com dificuldades deveriam estar numa turma especial.			
13. Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial.			

	Sim	Não	Às vezes
14. Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a gostar mais de estar na escola.			
14.1.Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a trabalhar.			
15. Os meus colegas podem brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
15.1.Os meus colegas podem ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
16. Os professores podiam fazer actividades fora da sala de aula para os alunos com deficiência ou com dificuldades.			
16.1.Os professores podiam fazer com que os alunos com deficiência ou com dificuldades gostassem mais da escola.			
16.2. Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam ter professores especiais para trabalhar com eles.			
17. Os alunos com deficiência ou com dificuldades devem andar com as auxiliares.			

6.5. Aplicação do questionário

O questionário definitivo foi aplicado aos alunos das 4 turmas cujos pais/encarregados de educação assinaram o documento informativo sobre o estudo (anexo 3) enviado através dos directores de turma, autorizando a participação dos seus educandos nesta investigação.

Os directores de turma das turmas participantes, mostraram-se disponíveis para aplicar os questionários nas suas aulas, pois considerou-se que em algumas turmas a presença do observador poderia alterar o comportamento dos alunos, pelo que se optou pela não presença do investigador nas quatro turmas participantes.

Foi acordado com a observadora a data de recolha dos questionários preenchidos.

6.6. Tratamento estatístico do questionário

Nesta fase, de forma a garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes, os questionários preenchidos foram codificados por grupo (assinalando-se o grupo de alunos das turmas inclusivas com a letra C e o grupo de alunos das turmas não inclusivas com a letra S) e por aluno (através de numeração sequencial em cada grupo).

Tendo em conta os objectivos traçados para o estudo, procedeu-se ao seu tratamento estatístico. Para a escolha dos testes a realizar e para o processo de realização dos mesmos, recorreu-se à ajuda de um especialista na área da estatística.

Inicialmente, criou-se uma base de dados em *Excel* que depois foi importada para o programa *SPSS*. Utilizou-se o teste Wilcoxon Mann-Whitney para saber se os grupos eram comparáveis ao nível das variáveis género e tempo de contacto com alunos com NEE. O teste Wilcoxon Mann-Whitney é um teste não paramétrico utilizado para testar hipóteses pré-estabelecidas, quando as distribuições estão afastadas da normalidade e/ou as amostras são pequenas (Martinez & Ferreira, 2008). O teste Wilcoxon permite considerar não apenas o sentido das diferenças entre os grupos, mas também o seu valor, proporcionando, portanto, resultados de diferenças que podem ser ordenados segundo os seus valores absolutos. Desde que atingido

um certo grau de numeração, pode ser aplicado o teste Mann-Whitney para comprovar se dois grupos independentes são ou não extraídos da mesma população (Siegel, 1975).

Para análise da variável tempo de contacto foi utilizado o teste t-student no sentido de se poderem comparar valores médios e de verificar se existem diferenças significativas entre as situações. Assim o t-student pode ser utilizado para: comparar a média de uma amostra com a população; comparar duas médias provenientes de amostras independentes (entre sujeitos); comparar duas médias provenientes da mesma amostra (intra-sujeitos). Estes são testes de hipóteses que implicam a existência de uma hipótese nula e de uma hipótese alternativa.

Os resultados do tratamento estatístico dos dados encontram-se em anexo 4.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi referido no capítulo anterior, os participantes no estudo foram divididos em dois grupos, sendo 36 alunos pertencentes a turmas inclusivas que formam o Grupo C e 34 alunos pertencentes a turmas não inclusivas que formam o Grupo S. Apresentam-se em seguida os resultados dos questionários aplicados aos dois grupos de alunos.

1. Contacto com NEE

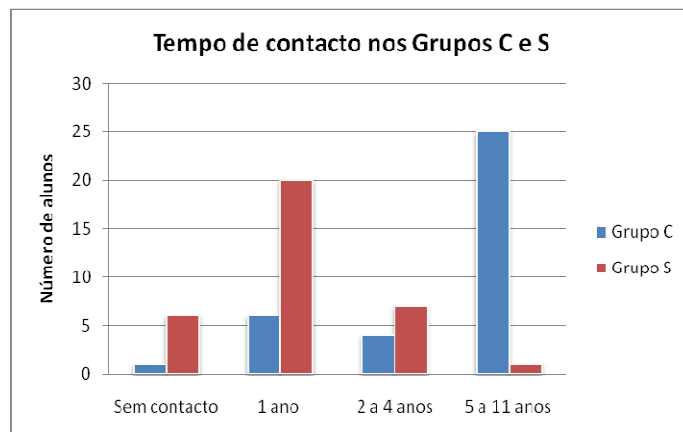
1.1. Tempo de contacto com alunos com NEE

Numa primeira fase, verificou-se através do t-teste, a comparação da média do tempo de contacto nas duas situações: Grupo C (turmas com alunos com NEE) e Grupo S (turmas sem alunos com NEE). Desta forma, verificou-se existirem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo médio de contacto nas duas situações (T-teste=7.385; p=0.000). Com efeito, na situação C os alunos tiveram, em média, mais tempo de contacto com alunos com deficiência do que na situação S (respectivamente 4.89 e 1.24 anos).

Estes resultados poderão ser justificados com o facto dos alunos que constituem o grupo C, acompanharem na sua maioria a turma desde o primeiro ano de do ensino básico. No grupo S os resultados apresentam alguma dispersão, pois apesar do contacto com alunos com NEE na turma ser nulo ou apenas de 1 ano na maior parte dos casos, este tempo também inclui o contacto com familiares ou conhecidos com NEE. Apesar disso, a média de tempo de contacto deste grupo com situações de NEE é nitidamente inferior.

Numa análise mais descritiva e juntando os alunos dos dois grupos considerados, é possível discriminar o tempo de contacto de todos os participantes no estudo. No gráfico seguinte apresenta-se o total de alunos participantes divididos pelos dois grupos, consoante o tempo de contacto que indicaram ter com alunos com deficiência ou com dificuldades.

Gráfico 15_Tempo de contacto dos alunos com os seus pares com NEE



Dentro de cada grupo, os alunos participantes foram divididos consoante o tempo de contacto: sem contacto, 1 ano de contacto, de 2 a 4 anos de contacto e alunos com mais de 5 anos de contacto com alunos com NEE. O gráfico 15 permite ilustrar os dados estatísticos anteriormente referidos. Este maior tempo de contacto situa-se no intervalo entre os 5 e os 11 anos de contacto, no qual se encontram 25 alunos (69%) do grupo C. No grupo S, 20 alunos (59%) afirmaram ter apenas um ano de contacto com alunos com NEE.

1.2. Situações de contacto

O quadro 5 mostra o tipo de contacto que os dois grupos têm com alunos com NEE, de acordo com as suas respostas dadas no questionário. Em termos gerais, mostra que o Grupo C tem mais contacto com alunos com NEE sobretudo dentro da sua turma.

Quadro 5-Situações de contacto com NEE nos dois grupos.

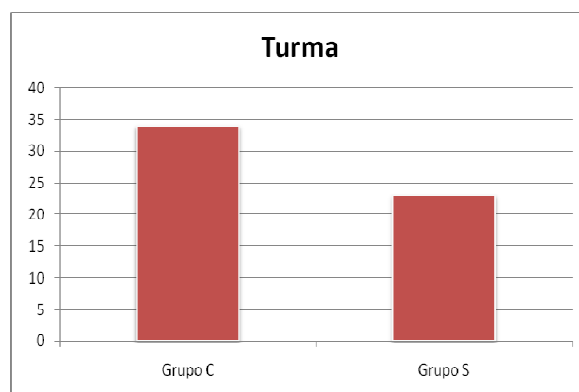
	Na turma		Na escola		Na família							
	C	S	C	S	C	S						
Não	1	3%	9	26%	13	36%	9	26%	25	70%	22	65%
Não sei	1	3%	2	6%	6	17%	7	21%	3	8%	7	20%
Sim	34	94%	23	68%	17	47%	18	53%	8	22%	5	15%

Dos 70 alunos que responderam ao questionário, 57 identificam alunos com deficiência ou com dificuldades nas turmas a que pertencem.

Ao analisar os grupos individualmente verifica-se que, do Grupo C (grupo de alunos que frequentam turmas inclusivas), 34 (94%) dos 36 respondentes reconheceram que conheciam alunos com deficiência ou com dificuldades na turma. No entanto no Grupo S (alunos de turmas não inclusivas), 23 alunos (68%) identificaram colegas com deficiência ou com dificuldades na turma.

O gráfico 16 ilustra as respostas afirmativas relativas à identificação de alunos com deficiência ou com dificuldades na turma.

Gráfico 16_ Situações de contacto com NEE na turma entre os dois grupos.



Como se pode constatar, apesar da identificação de alunos com NEE em ambos os grupos, as respostas afirmativas são dadas maioritariamente pelo grupo C.

As diferenças encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=444.5$; $Z=-2.911$; $p=0.004$).

Estes resultados permitem colocar a hipótese de que os alunos se estejam a referir a colegas com insucesso escolar a várias áreas disciplinares, provavelmente alunos com algumas retenções nalgum ano do seu percurso escolar. Como foi visto na caracterização dos dois grupos participantes, o Grupo S era constituído por 27% de alunos que já haviam sido retidos durante o seu percurso escolar. Salienta-se ainda que destes, dois alunos apresentavam 2

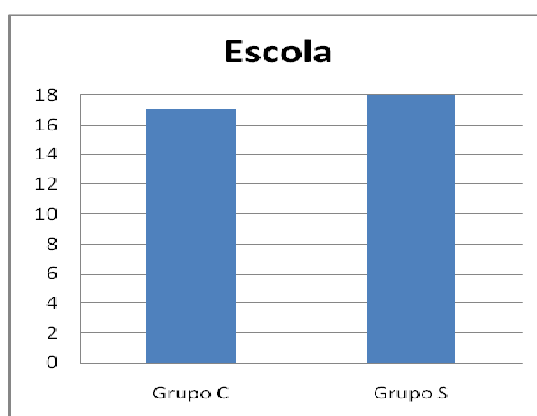
retenções e 4 retenções no seu percurso, pelo que poderão ter sido o fundamento do número de identificações positivas de alunos com deficiência ou com dificuldades na turma.

As diferenças na resposta à pergunta “Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha turma” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas (U=583.5; Z=-0.194; p=0.846).

Quando questionados sobre se conhecem alunos com deficiência na escola, dos 70 alunos participantes no estudo, 35 identificaram alunos com deficiência ou com dificuldades na escola. Vinte e dois alunos afirmaram que não existem alunos com essas características na escola, enquanto 13 referem que não sabem se existem ou não. Entre os dois grupos participantes, as respostas foram muito semelhantes, tendo no grupo C havido 17 alunos (47%) e no grupo S 18 alunos (53%), que identificaram alunos com deficiência ou com dificuldades na escola.

O gráfico 17 ilustra as respostas afirmativas relativas à identificação de alunos com deficiência ou com dificuldades na escola.

Gráfico 17_ Situações de contacto com NEE na escola entre os dois grupos.



Neste caso, as diferenças na resposta encontradas entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas (U=558,5.5; Z=-0.687; p=0.687).

Destaca-se que, dos 34 alunos do grupo C que haviam identificado na questão anterior, alunos com deficiência ou com dificuldades na turma, 16 identificaram cumulativamente alunos com deficiência ou com dificuldades na escola. No entanto, dos 2 alunos que não haviam identificado ou que não sabiam da existência de alunos com deficiência ou com dificuldades na turma, apenas 1 identificou alunos com deficiência ou com dificuldades na escola.

Salienta-se que dos 9 alunos que afirmavam não existir alunos com deficiência ou dificuldades na turma e dos 2 não sabiam da existência de alunos com deficiência ou com dificuldades na turma, apenas 4 identificaram alunos com deficiência ou com dificuldades na escola. No entanto, dos 23 alunos do grupo S que haviam identificado na questão anterior, alunos com deficiência ou com dificuldades na turma, 15 identificaram cumulativamente alunos com deficiência ou com dificuldades na escola.

As diferenças na resposta à pergunta “Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha escola” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=587.0$; $Z=-0.098$; $p=0.922$).

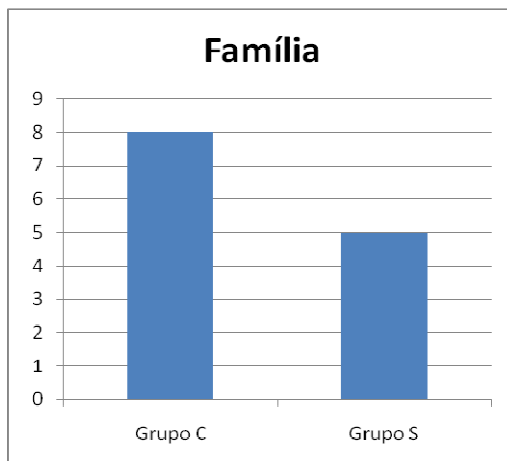
No que concerne ao contacto/identificação de situações com “com deficiência ou com dificuldades” na família, dos 70 alunos participantes no estudo, 13 identificaram alunos com deficiência ou com dificuldades na família. Dez alunos assumiram a opção de resposta “Não sei”, enquanto a grande maioria não identificou nas suas famílias pessoas com deficiência ou com dificuldades.

Analisando os grupos de participantes isoladamente, as respostas não diferiram, tendo o grupo C tido 8 respostas afirmativas (22%) e o grupo S 5 respostas afirmativas (15%).

Neste aspecto as diferenças na resposta encontradas entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=603.5$; $Z=-0.120$; $p=0.904$).

O gráfico 18 ilustra as respostas afirmativas relativas à identificação de alunos com deficiência ou com dificuldades na família.

Gráfico 18_ Situações de contacto com NEE na família entre os dois grupos.



As diferenças entre os dois sexos na resposta à pergunta “Conheço alunos com deficiência ou com dificuldades na minha família” não foram estatisticamente significativas ($U=523.5$; $Z=-1.020$; $p=0.308$).

Dada a existência da opção de resposta “Não sei”, respeitante à identificação de alunos com deficiência ou com dificuldades nos três contextos analisados nas questões anteriores, resolveu-se proceder ao levantamento de possíveis situações de resposta “Não sei” cumulativamente nas 3 questões supra-referidas. Verificou-se que nenhum dos participantes escolheu a opção “Não sei” quando questionado sobre o conhecimento de alunos com deficiência ou com dificuldades, o que poderá excluir a dúvida dos participantes não terem compreendido o conceito de deficiência ou dificuldades.

Por outro lado, verificou-se que um aluno do grupo C, pertencente a uma turma inclusiva, respondeu negativamente às questões anteriores, assumindo não conhecer alunos com NEE na turma, na escola ou na sua família. No grupo S, 4 alunos responderam negativamente a todas as questões, tendo 2 escolhido a resposta “não sei” numa das situações.

Globalmente, os alunos parecem estar conscientes da realidade à sua volta no que respeita à frequência da escola regular por alunos com deficiência ou com dificuldades, tendo havido apenas 5 (7,1%) alunos que assumiram desconhecer colegas com deficiência ou com dificuldades em quaisquer circunstâncias. Salienta-se que os alunos reconhecem facilmente

alunos com deficiência ou com dificuldades na sua turma, contrariamente ao que acontece quando questionados sobre se conhecem alunos com deficiência ou com dificuldades na sua escola e família.

2. Percepção sobre as NEE

No sentido de explorar as percepções sobre os seus pares com NEE, os alunos responderam a 6 itens apresentados no questionário. Assim os quadros 6 e 7 apresentam as respostas assinaladas pelos dois grupos participantes.

Quadro 6- Percepção sobre as potencialidades/limitações dos alunos com NEE

Os alunos com deficiência ou com dificuldades...	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
...têm limitações na realização das tarefas.	2	5,5%	8	22,2%	26	72,2%	5	14,7%	15	44,1%	14	41,1%
...têm um problema.	7	19,4%	7	19,4%	22	61,1%	3	8,8%	12	35,2%	19	55,8%
...conseguem fazer o mesmo que os outros.	15	41,6%	7	19,4%	14	38,8%	11	32,3%	15	44,1%	8	23,5%
...aprendem matérias mais fáceis.	3	8,3%	7	19,4%	26	72,2%	7	20,5%	13	38,2%	14	41,1%
...conseguem fazer todos os trabalhos	23	63,8%	11	30,5%	2	5,5%	16	47%	13	38,2%	5	14,7%

O quadro 6 permite verificar que as respostas dos grupos participantes diferem consoante o grupo a que pertencem. Quando questionados sobre se “Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm limitações na realização das tarefas”, dos alunos participantes, 40

consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades têm limitações na realização das tarefas. Dos restantes, 23 não sabem e 7 pensam que não.

No entanto, ao analisar separadamente cada grupo verifica-se que a maior parte dos alunos que reconhecem limitações na realização das tarefas pertence ao grupo C (26 alunos, correspondendo a 72%) em oposição ao grupo S (14 alunos, correspondendo a 44%).

Quando utilizado o teste Mann-Whitney, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm limitações na realização das tarefas” encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=417.0$; $Z=-2.599$; $p=0.009$).

O mesmo não acontece com as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm limitações na realização das tarefas” encontradas entre os dois sexos, as quais não foram estatisticamente significativas ($U=513.5$; $Z=-1.096$; $p=0.273$).

No que se refere à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm um problema” dos 70 alunos participantes, 41 respondeu afirmativamente, 19 não sabem e 10 pensam que não. No entanto, os dados entre os grupos não diferem muito, destacando-se apenas que 35,2% dos alunos do grupo S reconheceu não saber a resposta, destacando-se um pouco dos 19,4% do grupo S.

As diferenças encontradas entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=611.5$; $Z=-0.007$; $p=0.995$).

Também no que se refere ao género, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades têm um problema” não foram estatisticamente significativas ($U=503.0$; $Z=-1.238$; $p=0.216$).

Na questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer o mesmo que os outros”, 22 alunos consideraram que sim, 22 não sabem e 26 responderam negativamente. Analisando separadamente os grupos, pode apurar-se que os alunos do grupo C demonstram maior expectativa quanto às capacidades dos alunos com deficiência, considerando 38,8% dos inquiridos deste grupo que os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer o mesmo que os outros, tendo o grupo S apresentado um valor inferior de 23,5%. Mais uma vez

se salienta a questão das dúvidas presente nas respostas do grupo S, grupo no qual 44,1% dos alunos reconhecem não saber a resposta, contrariamente a 19,4% do grupo C.

As diferenças encontradas entre os dois grupos para a questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer o mesmo que os outros” não foram estatisticamente significativas ($U=592.0$; $Z=-0.250$; $p=0.803$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer o mesmo que os outros” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=516.5$; $Z=-0.988$; $p=0.323$).

Como se pode verificar na questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades aprendem matérias mais fáceis”, dos 70 alunos participantes, 40 consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades aprendem matérias mais fáceis. Dos restantes, 20 não sabem e 10 pensam que não. Dos 36 alunos do grupo C, 72,2% responderam que sim, destacando-se dos 41,1% dos alunos do grupo S que afirmaram o mesmo. À semelhança das questões anteriores, também nesta os alunos do grupo S apresentaram uma maior percentagem (38,2%) de respostas “não sei” comparativamente aos 19,4% do grupo C.

Com recurso ao teste Mann-Whitney, verificou-se que as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades aprendem matérias mais fáceis” encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=417.0$; $Z=-2.582$; $p=0.010$).

Pelo contrário, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades aprendem matérias mais fáceis” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=504.5$; $Z=-1.209$; $p=0.227$).

No que concerne à questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer todos os trabalhos”, os alunos responderam maioritariamente que não, sendo que, dos 70 respondentes, 39 consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades não conseguem fazer todos os trabalhos. Dos restantes, 24 não sabem e 7 alunos são da opinião que os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer todos os trabalhos. Quando comparados os grupos, as respostas dos alunos das turmas inclusivas (grupo C) são sobretudo negativas, uma vez que 63,8% indica que os seus pares com deficiência ou com

dificuldades não conseguem realizar todos os trabalhos. No grupo S, a ideia de incapacidade para a realização de todos os trabalhos, apesar de presente, não é evidente, sendo que 47% respondeu negativamente. Nesta questão, as respostas “não sei” não diferem muito entre os grupos.

As diferenças encontradas entre os dois grupos para a questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer todos os trabalhos” não foram estatisticamente significativas ($U=494.5$; $Z=-1.557$; $p=0.119$).

Mais uma vez, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades conseguem fazer todos os trabalhos” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=585.5$; $Z=-0.121$; $p=0.904$).

Quando questionados sobre as potencialidades dos alunos com NEE nas questões acima analisadas, verifica-se diferença entre os dois grupos participantes no estudo, sobretudo nas respostas “não sei” assinaladas por um número elevado de os alunos de turmas não inclusivas. As afirmações relativas ao trabalho realizado com os alunos com NEE são prestadas com maior clareza pelo grupo C. Embora ambos os grupos reconheçam que os seus pares com NEE “têm um problema”, as respostas relativas à realização das tarefas mostram diferenças significativas entre os dois grupos, sendo notória a ideia de incapacidade associada ao aluno com deficiência.

O quadro 7 permite verificar que as opiniões dos grupos participantes relativamente à questão “Os professores fazem exercícios diferentes para os alunos com deficiência ou com dificuldades”.

Quadro 7-Percepção sobre o trabalho diferenciado.

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
Os professores fazem exercícios diferentes para os alunos com deficiência ou com dificuldades.	1	2,7%	4	11,1%	31	86,1%	4	11,7%	8	23,5%	22	64,7%

Como se pode verificar, dos alunos participantes, 53 consideraram que os professores diferenciam as actividades para os seus pares com NEE, 12 não sabem e 5 pensam que não. No entanto, ao analisar separadamente cada grupo, verifica-se que a maior parte dos alunos que afirmaram que os professores diferenciam o trabalho para alunos com problemas pertence ao grupo C (31 alunos, correspondendo a 86,1%), em oposição ao grupo S (22 alunos, correspondendo a 64,7%). À semelhança das questões anteriores, verificou-se também neste item uma diferença significativa na percepção de que os alunos com NEE elaboram um trabalho diferenciado consoante os grupos em estudo, sendo mais uma vez os alunos das turmas inclusivas (grupo C), aquele em que obteve maior número de respostas positivas.

Quando utilizado o teste Mann-Whitney as diferenças na resposta à pergunta “Os professores fazem exercícios diferentes para os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=477.0$; $Z=-2.119$; $p=0.034$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os professores fazem exercícios diferentes para os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=572.5$; $Z=-0.350$; $p=0.726$).

Com base nos resultados explorados nos quadros 6 e 7 pode-se conjecturar que as diferenças na percepção das NEE, poderão estar relacionadas com a variável tempo de contacto, pois esse contacto permite uma maior noção do trabalho realizado pelos seus pares e das suas potencialidades e limitações.

O reconhecimento de limitações nas aprendizagens dos alunos com deficiência vai ao encontro de algumas respostas dadas pelos alunos sem NEE no estudo realizado por Barreto (2009) quando colocados no papel do aluno deficiente em sala de aula, afirmando que “os deficientes não conseguem fazer o mesmo que os outros”. Este reconhecimento decorre, eventualmente, de um maior contacto com os alunos com NEE, mas também é possível que seja agudizado pela forma como os professores fazem adequações curriculares. Com efeito, a maior parte das adequações curriculares em sala de aula consiste na produção, pelo aluno com NEE, de trabalhos e fichas individuais, diferentes dos restantes alunos, o que dá grande realce à situação de diferença. O recurso a outro tipo de estratégias (trabalho cooperativo, trabalho

autónomo para todos os alunos, etc) poderia levar a outras representações das NEE por parte dos restantes alunos da turma. Realça-se assim a importância de favorecer situações de interação com os pares com deficiência para que os alunos se tornem capazes de reconhecer que os alunos com deficiência também possuem muitas capacidades, embora com mais ou menos limitações.

3. Percepção sobre a inclusão

Neste ponto, procurou-se apurar a percepção dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com NEE, explorando sentimentos, atitudes e interações. Nas questões que compõem este ponto e respectivos sub-pontos, considera-se que a escolha “às vezes” signifique que se trata de acções não frequentes e a resposta “sim” indique uma maior frequência.

3.1. Percepção sobre os sentimentos dos alunos com NEE relativamente à escola

O quadro 8 apresenta os resultados relativos à atribuição de sentimentos aos alunos com NEE em relação à escola.

Quadro 8- Percepção relativa aos sentimentos dos alunos com NEE

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
Os alunos com deficiência ou com dificuldades...												
gostam de vir à escola.	2	5,5%	19	52,7%	15	41,6%	10	29,4%	19	55,8%	5	14,7%
querem aprender as matérias novas.	2	5,5%	19	52,7%	15	41,6%	7	20,5%	19	55,8%	8	23,5%
ficam tristes na escola.	21	58,3%	10	27,7%	5	13,8%	5	14,7%	20	58,8%	9	26,4%

O quadro 8 possibilita analisar as respostas dos grupos participantes, verificando-se que estas diferem consoante o grupo a que pertencem, havendo provavelmente muitas dúvidas demonstradas através da resposta “às vezes”.

Quando questionados sobre se “Os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola”, dos alunos participantes, 38 responderam que “às vezes” os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de ir à escola. Dos restantes, 20 pensam que sim, e 12 consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades não gostam de ir à escola. Comparando os dois grupos observaram-se semelhanças no número de respostas “às vezes”. Assim, tanto os alunos do grupo C como do grupo S consideraram que os seus pares com deficiência ou com dificuldades gostam de ir à escola algumas vezes, tendo em conta que em ambos os grupos houve 19 respostas “às vezes”. Porém, dos alunos do grupo C, 41,6% consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola, comparativamente aos 14,7% de respostas do grupo S que consideraram a mesma opção de resposta. Pode verificar-se também que apenas 5,5% dos alunos do grupo C consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades não gostam de ir à escola, contrastando com os 29,4% dos alunos do grupo S que optou igualmente por esta resposta. Destas respostas, sobressai que os alunos do grupo S têm a ideia de que os seus pares com NEE não gostam de ir à escola.

Quando utilizado o teste Mann-Whitney, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola” encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=371.0$; $Z=-3.143$; $p=0.002$).

Como nas respostas anteriores, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=562.5$; $Z=-0.423$; $p=0.672$).

Na questão seguinte, os alunos deram a sua opinião sobre se “Os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas”, tendo 38 optado pela hipótese de resposta “às vezes” os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas. Dos restantes, 23 pensam que sim e 9 consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades não querem aprender matérias novas. Comparando as respostas de cada grupo observaram-se similitudes nas respostas “às vezes”, tendo-se verificado, à semelhança

da questão anterior, um elevado número de alunos que optou por esta resposta, tendo em ambos os grupos havido 19 respostas “às vezes”. Contudo, 41,6% dos alunos do grupo C consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas, relativamente a 23,5% dos alunos do grupo S que consideraram esta mesma opção. As opiniões entre os dois grupos voltam a diferir quando se analisam as respostas negativas, sendo que do grupo C apenas 5,5% consideraram que os seus pares com deficiência ou com dificuldades não querem aprender matérias novas, em oposição a 20,5% do grupo S que optaram pela mesma resposta.

Apesar de, no grupo C, o número de respostas dado às questões “Os alunos com deficiência ou com dificuldades gostam de vir à escola” e “Os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas” ter sido exactamente igual nas três opções de resposta, analisaram-se os dados individualmente, tendo se verificado que dos 36 respondentes deste grupo, 9 dos alunos não escolheram a mesma resposta para as duas primeiras questões. Tal pode significar que nem todos os alunos consideraram que gostar de ir à escola estaria directamente relacionado com o facto de gostar de aprender nas aulas. Esta hipótese poderá indicar que estes alunos dão mais importância às aprendizagens socializadoras realizadas na escola do que às aprendizagens académicas.

Foi utilizado o teste Mann-Whitney para verificar as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas” tendo o resultado comprovado que as diferenças encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=453.5$; $Z=-2.079$; $p=0.038$).

Também nesta questão, as diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades querem aprender matérias novas” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=525.0$; $Z=-0.925$; $p=0.355$).

No que concerne à questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades ficam tristes na escola”, os alunos responderam maioritariamente “às vezes”, sendo que, dos 70 respondentes, 30 consideraram esta opção. Os resultados diferem entre os grupos participantes no estudo, sendo que no grupo C, 58,3% dos alunos considerou que os seus pares com deficiência ou com dificuldades não ficam tristes na escola e no grupo S é apenas 14,7% os que consideraram a

mesma resposta. Similarmente, analisando o inverso da questão, verificou-se que, do grupo C apenas 13,8% considerou que os seus pares com NEE ficavam tristes na escola, contrariamente ao grupo S que obteve 26,4% de respostas neste sentido. Ao analisarmos a opção de resposta “às vezes” dada pelos participantes no estudo, as respostas também diferem consoante o grupo a que pertencem, sendo que 27,7% dos alunos do grupo C considerou esta opção de resposta comparativamente a 58,8% dos alunos do grupo S. Assim, nesta questão pôde verificar-se que os alunos que constituem o grupo C têm ideias mais positivas acerca do modo como os seus pares com NEE se adaptam à escola, presumindo que estes se sentem bem na escola.

Nesta questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades ficam tristes na escola”, os resultados do teste Mann-Whitney permitiram verificar as diferenças nas respostas dadas pelos alunos, sendo as diferenças encontradas entre os dois grupos estatisticamente significativas ($U=350.0$; $Z=-3.316$; $p=0.001$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades ficam tristes na escola” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=546.5$; $Z=-0.616$; $p=0.538$).

Como se pôde verificar na análise das três questões acima, houve um elevado número de respostas “às vezes” tendo sido sempre superior a 50% em ambos os grupos, com excepção da pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades ficam tristes na escola”, em relação à qual o grupo C demonstrou ter maior convicção de que estes alunos não ficam tristes na escola.

Apesar do número de respostas “às vezes” nas questões supra referidas, deve-se salientar que as opiniões sobre os sentimentos dos alunos com NEE face à escola demonstradas pelo grupo C são positivas, contrariamente à ideia indiciada pelo grupo S que maioritariamente considera que os seus pares com NEE não gostam da escola e têm pouca motivação para as aprendizagens.

A percepção de sentimentos positivos encontrada nas respostas do grupo C neste estudo vai ao encontro dos resultados apresentados no estudo de Barreto (2009). Com efeito, no estudo deste autor, quando as crianças participantes, pertencentes a turmas inclusivas, são questionadas relativamente aos sentimentos dos seus pares com deficiência na sala de aula, 61,2% considerou que os seus colegas se sentem bem na sala de aula. As respostas positivas relatam reacções positivas dos seus pares com NEE tais como: “porque eles assim têm mais amigos” e “porque estão connosco e nós até brincamos com eles”. No entanto, no mesmo estudo, as crianças inquiridas, quando lhes foi pedido que se colocassem no lugar dos seus pares com deficiência relativamente a como se sentiriam na sala de aula, indicaram sobretudo reacções negativas, normalmente associadas às limitações da deficiência e seguidas das reacções dos outros.

3.2. Relação de ajuda

O quadro 9 mostra as respostas dadas pelos alunos relativamente à ajuda prestada aos seus pares com NEE.

Quadro 9_ Percepção relativa à ajuda prestada aos alunos com NEE

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades.	1	2,7%	10	27,7%	25	69,4%	6	17,6%	21	61,7%	7	20,5%
Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades.	9	25%	11	30,5%	16	44,4%	4	11,7%	12	35,2%	18	52,9%
Os meus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades.	0	0%	9	25%	27	75%	8	23,5%	25	73,5%	1	2,9%

Como se pode verificar na questão “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades” dos 70 alunos participantes, 32 consideraram que ajudam, dos restantes, 31 ajudam “às vezes” e apenas 7 assumem que não ajudam.

Dos 36 alunos do grupo C, 69,4% responderam que sim, destacando-se dos 20,5% dos alunos do grupo S que optaram pela mesma resposta. A resposta “às vezes” foi escolhida maioritariamente pelos alunos do grupo S com 61,7%. No grupo C apenas um aluno assinalou a resposta “não”, reconhecendo que não ajuda os seus pares. O número de alunos que afirma não ajudar aumenta quando analisamos o grupo S, tendo 17,6% dos alunos optado por esta resposta negativa.

Com recurso ao teste Mann-Whitney, verificou-se que as diferenças na resposta à pergunta “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=293.5$; $Z=-4.141$; $p=0.000$).

Nesta questão, foram encontradas diferenças nas respostas estatisticamente significativas consoante o género ($U=408.0$; $Z=-2.460$; $p=0.014$), sendo o sexo feminino que reconhece ajudar frequentemente os seus pares com NEE, tendo 23 alunas (56%) respondido “sim” a esta questão em oposição a 8 alunos (27,5%).

Este apoio manifestado sobretudo pelo género feminino poderá estar associado a uma prestação de cuidados, a um auxílio, o que não implica necessariamente que haja relações de amizade entre os pares. Esta ideia é salientada por Correia (2003) quando afirma que “numa classe regular, os alunos sem NEE interagem quase obrigatoriamente com os alunos com NEE, muitas vezes severas, em actividades 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).

Relativamente à questão “Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades”, os alunos responderam afirmativamente. Do total de participantes, 34 respondeu “sim” e 23 consideraram que nem sempre sabem como ajudar. Apenas 13 alunos

não reconheceram ter dúvidas. Analisando os grupos separadamente os resultados dividem-se quase equitativamente.

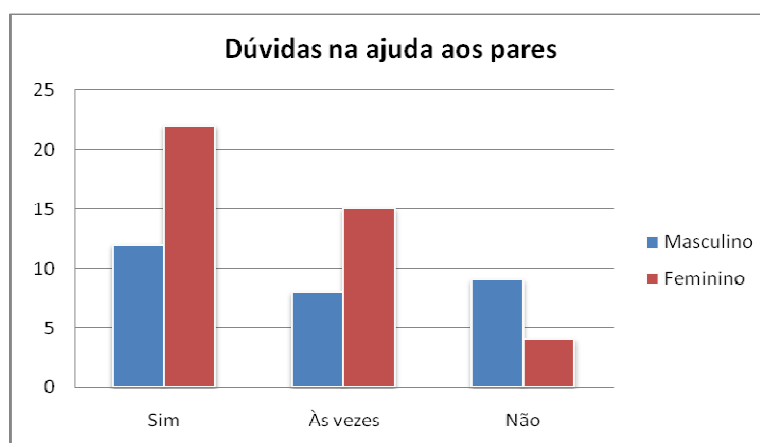
Dos alunos que responderam não ter dúvidas, 25% pertence ao grupo C, havendo aqui uma diferença face ao grupo S, no qual apenas 11,7% assumiu não ter dúvidas sobre como ajudar os seus pares com deficiência ou com dificuldades.

Fazendo uma análise individual das respostas dadas pelos alunos a esta questão, comparativamente com a questão anterior, verificou-se que apenas um dos alunos que reconheceu não ajudar, assumiu cumulativamente não ter duvidas. Dos restantes alunos que assumiram ter dúvidas, todos ajudam os seus pares com NEE, tendo optado pelas respostas “sim” ou “às vezes” na questão “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades”.

As diferenças encontradas entre os dois grupos para a questão “Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades” não foram estatisticamente significativas ($U=528.0$; $Z=-1.075$; $p=0.283$).

Embora as diferenças na resposta à pergunta “Tenho dúvidas sobre como poderei ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não tenham sido estatisticamente significativas ($U=470.0$; $Z=-1.616$; $p=0.106$), o gráfico 19 permite verificar que as raparigas reconhecem ter mais dúvidas em como poderão ajudar comparativamente aos rapazes.

Gráfico 19_Dúvidas na ajuda aos seus pares com NEE



O gráfico 19 permite assim verificar que dos 34 inquiridos que responderam sim a esta questão, 22 são do género feminino (53,6%) e 12 alunos (41,3%) do género masculino. Dos 23 alunos que responderam ter dúvidas apenas “às vezes”, 15 (36,5%) são do sexo feminino e 8 (27,5%) são do sexo masculino.

Fazendo uma análise individual das respostas dadas pelos alunos consoante o género, comparativamente com a questão anterior, “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades” verificou-se que das 37 alunas que afirmaram ter dúvidas (respostas “sim ou às vezes”) relativamente a como ajudar, 34 tinham respondido que ajudavam os seus pares com NEE. Dos 20 alunos do género masculino que afirmaram ter dúvidas (respostas “sim ou às vezes”) relativamente a como ajudar, 17 tinham respondido que ajudavam os seus pares com NEE, não tendo havido por isso diferenças quando se comparam as respostas entre os géneros. Estas respostas parecem demonstrar uma maior preocupação por parte das raparigas em ajudar os seus pares com deficiência ou com dificuldades. No entanto verifica-se em ambos os grupos a existência de dúvidas sobre como poderão ajudar os seus pares com NEE, o que não invalida que os ajudem, como se pode apurar.

Na questão “Os meus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades”, dos participantes, 28 alunos consideraram que sim, 38 escolhem a opção “às vezes” e 8 consideraram que não.

Ao verificar separadamente as respostas de cada grupo, verifica-se que estas diferem. Deste modo, enquanto 75% dos alunos do grupo C consideraram que os seus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades, do grupo S apenas 1 aluno (2,9%) considera esta opção de resposta. No grupo S, 73,5% dos alunos consideraram que “às vezes” os seus colegas ajudavam os pares comparativamente ao grupo C em que 25% dos alunos optaram por esta resposta. Destaca-se que dos alunos que constituem o grupo C, nenhum considerou que os seus colegas não ajudavam os seus pares com NEE, em oposição a 23,5% dos alunos do grupo S que respondeu negativamente à questão.

As diferenças encontradas entre os dois grupos para esta questão “Os meus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades” foram estatisticamente significativas ($U=135.0$;

Z=-6.190; p=0.000). As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas ajudam os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas (U=488.5; Z=-1.396; p=0.163).

Através da análise destes dados conclui-se que, enquanto os alunos do grupo C assumiram claramente que ajudam, os alunos do grupo S optaram maioritariamente pela resposta “às vezes”, demonstrando que tal não é muito frequente. Este facto poderá ser justificado pelo facto dos alunos do grupo S não pertencerem a turmas inclusivas, no entanto relembra-se que, neste grupo de alunos, quando questionado sobre se conheciam alunos com deficiência ou com dificuldades na turma, 23 alunos haviam respondido afirmativamente.

O grupo C, por outro lado, considerou sempre que os seus colegas ajudavam os seus pares com NEE, mesmo que não fosse frequentemente. Este sentimento de ajuda também é demonstrado pelos alunos das turmas inclusivas que participaram no estudo de Barreto (2009), no qual se verificou que 80,6% dos participantes ficariam felizes por ajudar o seu colega com deficiência.

Estes dados levam a inferir que o contacto entre os alunos favoreceu o desenvolvimento de atitudes mais positivas, havendo maior uma maior aproximação com os seus pares com NEE conforme verificaram Vayer & Roncin (1989) nos seus estudos. Contudo, estes resultados contrariam os resultados apresentados no estudo de Morgado e Félix (1998), no qual a “relação de ajuda” obteve idênticos resultados entre os dois grupos em estudo, embora o estudo destes autores tenha sido realizado com alunos de uma faixa etária e de um ciclo de ensino diferentes. Vayer & Roncin (1989) e Ribeiro (2004) apuraram também que os alunos sem NEE reconhecem a necessidade de ajuda dos seus colegas com deficiência.

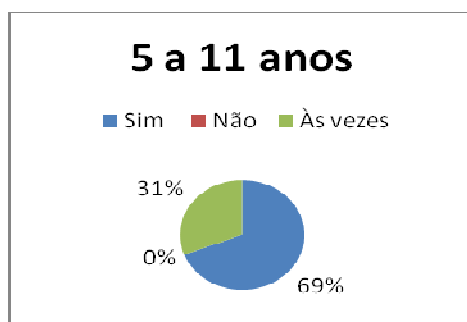
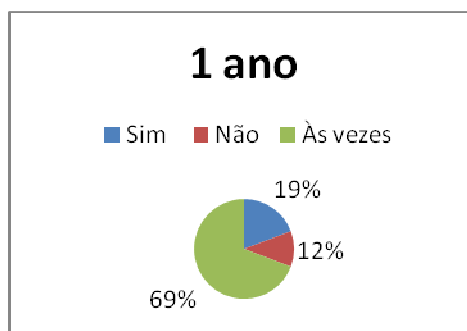
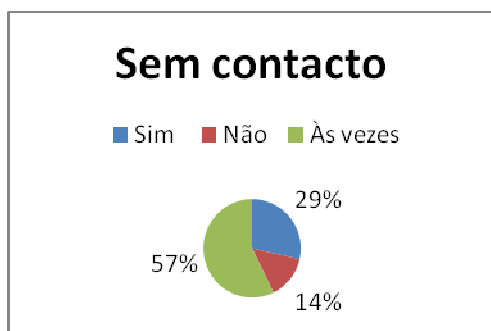
De salientar ainda que, apesar da confirmada ajuda dada aos alunos com NEE por ambos os grupos, mas maioritariamente pelo grupo C, existem dúvidas por parte dos dois grupos sobre como poderão ajudar os seus pares com NEE. Parece assim que este dado pode ter origem, como já apontado anteriormente, no tipo de estratégias utilizadas pelos professores em sala

de aula. Com efeito, a promoção do trabalho cooperativo (em pequenos grupos ou em pares), na sala de aula, poderia tornar evidentes as formas e meios de ajuda aos colegas com mais dificuldades.

Relativamente ao género, verificou-se que são as raparigas quem mais reconhece que ajuda os seus pares com NEE, assim como também são elas quem maioritariamente assume ter dúvidas sobre como ajudar os seus pares.

No sentido de aprofundar esta questão, elaboram-se gráficos para o total de participantes, tendo em conta o número de anos de contacto com alunos com NEE. Efectuou-se o levantamento das respostas dos alunos, divididos inicialmente, consoante o tempo de contacto. Os resultados são apresentados nos gráficos 20, 21, 22 e 23.

Gráficos 20, 21, 22 e 23_ Respostas dadas à questão “Eu ajudo os alunos com deficiência ou com dificuldades”



A análise destes gráficos permite confirmar e perceber melhor a influência do tempo de contacto nas respostas dadas pelos alunos. Assim, pode verificar-se que existe uma evolução nas respostas dadas pelos alunos participantes de acordo com o número de anos de contacto com pares com NEE. Com efeito, a resposta “sim” assume especial relevância no grupo de

alunos com mais de cinco anos de contacto com alunos com deficiência ou com dificuldades. De realçar ainda que, dos alunos com mais de 5 anos de contacto (26 dos 70 participantes), nenhum assumiu não ajudar os seus pares.

3.3. Contactos informais

O quadro 10 mostra as respostas dadas pelos alunos relativamente às interações com os seus pares com NEE em espaços fora da sala de aula como o recreio, bar ou refeitório. Os alunos responderam em relação às suas atitudes e em relação às atitudes atribuídas aos seus colegas relativamente aos contactos feitos informalmente com os alunos com NEE.

Quadro 10_ Percepção relativa aos contactos informais com alunos com NEE.

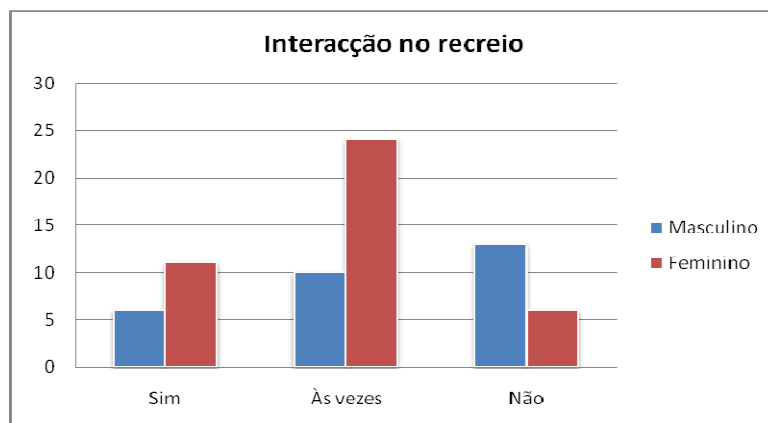
	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
No recreio brinco com os alunos com deficiência ou com dificuldades.	7	19,4%	17	47,2%	12	33,3%	12	35,2%	17	50%	5	14,7%
No bar, no refeitório ou noutro espaço da escola, sento-me ao lado de um aluno com deficiência ou com dificuldades.	16	44,4%	10	27,7%	10	27,7%	17	50%	12	35,2%	5	14,7%
Os meus colegas brincam com os alunos com deficiência ou com dificuldades.	7	19,4%	11	30,5%	18	50%	6	17,6%	18	52,9%	10	29,4%

Em resposta à questão “No recreio brinco com os alunos com deficiência ou com dificuldades”, do total de inquiridos, 17 responderam que sim, 34 responderam às vezes e 19 responderam que não, o que de um modo global demonstra que ainda não seja frequentemente os alunos

brincam com os seus pares com NEE nos intervalos escolares. Verificando separadamente os dois grupos, apurou-se que o grupo C respondeu mais positivamente à questão, havendo apenas 19,4% dos alunos deste grupo que assumiu não brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades no recreio. Paralelamente verificou-se que, no grupo S, 35,2% dos alunos escolheu esta opção de resposta. Destacando-se também o facto de 33,3% dos alunos do grupo C terem respondido “sim” a esta questão comparativamente aos 14,7% dos alunos do grupo S com a mesma resposta. Considerou-se por isso haver mais interações por parte dos alunos do grupo C com os seus pares com NEE, apesar do número de respostas “às vezes” ter sido elevado em ambos os grupos o que leva a crer que possam interagir com os seus pares, mas não o façam frequentemente. Quando analisadas estatisticamente as respostas a esta questão, não se verificaram diferenças significativas ($U=455.5$; $Z=-1.993$; $p=0.046$).

Nas respostas à questão “No recreio brinco com os alunos com deficiência ou com dificuldades” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género ($U=432.0$; $Z=-2.100$; $p=0.036$). No sentido de ilustrar melhor estas diferenças elaborou-se o gráfico 24.

Gráfico 24_ Interação no recreio consoante o género



O gráfico 24 permite verificar que dos 17 inquiridos que responderam sim a esta questão, 11 são do género feminino e 6 alunos do género masculino. Dos 34 alunos que responderam brincar apenas “às vezes”, 24 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino. Destaca-se assim que género feminino reconhece brincar mais frequentemente com os seus pares com NEE, sendo que das 41 alunas participantes no estudo, 35 alunas (85,3%) afirmaram brincar

com os seus pares com NEE no recreio (respostas “sim” e “às vezes”). O número de rapazes que assumiram brincar no recreio com os seus pares com NEE é manifestamente inferior, sendo que, dos 29 apenas 16 alunos (55,1%) afirmaram brincar com os seus pares com NEE (respostas “sim” e “às vezes”). Apesar de as respostas indicarem a existência de interações durante o período de recreio, principalmente pelo género feminino, o elevado número de respostas “às vezes” parecem indicar que essas interações não são frequentes.

Relativamente à pergunta “No bar, no refeitório ou noutra espaço da escola, sento-me ao lado de um aluno com deficiência ou com dificuldades”, apenas 15 dos participantes responderam sim, 22 responderam “às vezes” e 33 responderam que não. Analisando separadamente os dois grupos, verificou-se que as respostas não diferem muito entre estes, tendo 44,4% dos alunos que constituem o grupo C respondido negativamente, assim como 50% do grupo S. As respostas “sim” são novamente referidas em maioria pelos alunos do grupo C. As respostas “às vezes” também foram semelhantes entre os dois grupos tendo 27,7% do grupo C optado por esta resposta comparativamente a 35,2% do grupo S.

As respostas dos dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=543.0$; $Z=-0.877$; $p=0.380$).

As diferenças na resposta à pergunta “No bar, no refeitório ou noutra espaço da escola, sento-me ao lado de um aluno com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos também não foram estatisticamente significativas ($U=581.5$; $Z=-0.168$; $p=0.867$).

No que concerne às respostas dadas à questão “Os meus colegas brincam com os alunos com deficiência ou com dificuldades” dos 70 participantes, 28 responderam que sim, 29 optaram pela resposta “às vezes” e os restantes 13 responderam que não. Considerando separadamente os grupos, verifica-se que as respostas foram globalmente positivas nos dois grupos, tendo apenas 19,4% dos alunos do grupo C considerado que os seus pares não brincavam os colegas com NEE, registando-se a mesma resposta em 17,6% dos questionários do grupo S.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas a esta questão ($U=516.0$; $Z=-1.217$; $p=0.223$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas brincam com os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas (U=539.0; Z=-0.714; p=0.475).

As questões acima analisadas permitiram apurar a existência de interacção nos espaços escolares. Assim, no recreio, os alunos (maioritariamente do grupo C) reconheceram que brincavam com os seus pares com NEE, havendo muitas respostas “às vezes” que indicam que, embora brinquem, não o fazem sempre. Este acontecimento poderá estar relacionado com o referido pelas duas alunas entrevistadas neste estudo e que pertenciam ao grupo C. Com efeito, as duas alunas relataram, durante a entrevista, que a colega com deficiência incluída na sua turma estava sempre acompanhada por uma auxiliar da escola durante os intervalos, o que dificultava a interacção.

A interacção também é reconhecida quando os alunos são questionados sobre se os seus colegas brincam com os alunos com deficiência ou com dificuldades, assumindo resultados semelhantes entre os dois grupos participantes no estudo. Embora não sendo comparáveis, os estudos de observação realizados no primeiro ciclo por Silva (1990) e Batista e Enumo (2004), também registaram situações de difícil interacção social, tendo os alunos com NEE ficado sozinhos na maior parte do tempo do recreio. Mais positivamente, Vayer & Roncin (1989) num dos seus estudos com crianças do jardim de infância e do primeiro ciclo registaram mais de 50% de interacções em actividades autonomas entre alunos com e sem NEE da mesma turma. A interacção entre os alunos diminui quando se questiona acerca do bar ou refeitório, mantendo ambos os grupos resultados similares. O número negativo de respostas dadas a esta questão em ambos os grupos poderá prender-se com o facto de os alunos sem NEE pertencentes às turmas participantes não frequentarem o refeitório da escola, como foi referido pelas duas alunas entrevistadas neste estudo. Por vezes, em cada turma, apenas um número restrito de alunos almoça na escola, assim como geralmente também são os alunos que moram a uma maior distância da escola que o fazem. Apesar de não ter sido possível fazer esta averiguação, sabe-se pela caracterização dos grupos que a maioria dos alunos do grupo C mora a menos de um quilometro da escola e que o grupo S mora na sua maioria a mais de um quilometro, o que poderá fazer com que estes últimos almoçem mais frequentemente no refeitório da escola.

3.4. Atitudes de agressividade

O quadro 11 apresenta as respostas dadas pelos alunos referentes a situações de agressão verbal e física a alunos com NEE.

Quadro 11_ Percepção relativa a atitudes de agressividade a alunos com NEE

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
Já ofendi um aluno com deficiência ou com dificuldades.	32	88,8%	2	5,5%	2	5,5%	27	79,4%	5	14,7%	2	5,8%
Já bati num aluno com deficiência ou com dificuldades.	36	100%	0	0%	0	0%	27	79,4%	4	11,7%	3	8,8%
Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades.	30	83,3%	3	8,3%	3	8,3%	10	29,4%	11	32,3%	13	38,2%
Os meus colegas já bateram num aluno com deficiência ou com dificuldades.	32	88,8%	1	2,7%	3	8,3%	17	50%	6	17,6%	11	32,3%

O quadro 11 permite observar que, quando questionados sobre se já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades, 59 dos alunos participantes consideraram que não, 7 “às vezes” e 4 responderam que sim. Estes resultados não diferem muito quando comparados os dois grupos. Assim, do grupo C, 88,8% dos alunos consideraram que não, comparativamente a 79,9% do grupo S que registaram a mesma opção de resposta.

Entre os grupos não houve diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas (U=557.0; Z=-1.022; p=0.307).

Nas respostas a esta questão foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género (U=479.0; Z=-2.177; p=0.029), sendo que o sexo feminino reconhece não

ter ofendido os seus pares com NEE, tendo 38 alunas (92,6%) respondido negativamente a esta questão em oposição a 21 alunos (72,4%).

Relativamente à questão “Já bati num aluno com deficiência ou com dificuldades” 63 alunos responderam que não, 4 optaram pela resposta “às vezes” e 3 assumiram que sim.

Verificou-se que as diferenças nas respostas dadas foram estatisticamente significativas (U=486.0; Z=-2.845; p=0.004).

Analisando separadamente os dois grupos verifica-se que as agressões físicas apenas foram registadas pelos alunos do grupo S, sendo que 11,7% optaram pela resposta “às vezes” e 8,8% responderam que sim.

No que concerne às diferenças entre os géneros não foram estatisticamente significativas (U=521.5; Z=-1.673; p=0.094), no entanto verificou-se que o sexo feminino reconhece não ter agredido fisicamente os seus pares com NEE, tendo 39 alunas (95,1%) respondido negativamente a esta questão em oposição a 24 alunos (82,7%).

Quando questionados sobre as atitudes dos seus colegas relativamente a situações de agressão verbal a alunos com NEE, as referências aumentam, tendo 16 alunos respondido sim e 14 “às vezes” o que demonstra existência de agressões verbais, ainda que não sejam frequentes. No grupo C, 83,3% dos alunos respondeu negativamente à questão “Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades”, contrariamente aos 29,4% de alunos do grupo S que registaram a mesma resposta. Tornam-se evidentes as afirmações dadas pelos alunos do grupo S, no qual 32,3% dos alunos respondeu “às vezes” e 38,2% respondeu que sim.

Estes resultados poderão estar relacionados com a falta de contacto com os alunos com deficiência por parte dos alunos do grupo S, o que pode ter favorecido o desenvolvimento atitudes negativas face à deficiência, pois, como concluíram Vayer & Roncin (1989), a aceitação da diferença depende do conhecimento que a criança tem do outro.

O teste estatístico demonstrou que as respostas à questão “Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades” apresentam diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos ($U=279.0$; $Z=-4.392$; $p=0.000$).

Pelo contrário, as diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas já ofenderam um aluno com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=474.5$; $Z=-1.606$; $p=0.108$).

No que concerne à questão “Os meus colegas já bateram num aluno com deficiência ou com dificuldades” verificou-se que 14 alunos responderam sim, 7 responderam “às vezes” e 49 consideraram que não.

Os resultados diferem quando são comparados os dois grupos. Assim, do grupo C, 88,8% dos alunos consideraram que os seus colegas sem NEE não agrediam fisicamente os colegas com NEE, comparativamente aos 50% do grupo S que registaram a mesma opção de resposta. Consequentemente, as respostas “não sei” e sim” também registam valores diferentes entre os dois grupos, tendo o grupo C registado um reduzido número de respostas afirmativas quando comparado ao grupo S onde 32,3% assumiu que sim e 17,6% respondeu “às vezes”, o que demonstra a existência de situações de agressão física entre os alunos. Novamente, estes resultados poderão dever-se à ausência de contacto e convívio com os alunos com NEE, indo ao encontro da conclusão de Vayer & Roncin (1989) relativamente à aceitação da diferença.

As respostas a esta questão foram estatisticamente significativas ($U=377.5$; $Z=-3.423$; $p=0.001$).

Relativamente às diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas já bateram num aluno com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=507.0$; $Z=-1.296$; $p=0.195$).

O quadro 11 possibilitou o levantamento das opiniões dos inquiridos relativamente à sua relação com os alunos com NEE e à relação dos seus pares sem NEE com os seus pares com NEE. Assim, quando questionados relativamente às suas atitudes, os alunos responderam

demonstrando atitudes positivas; no entanto, no grupo S registam-se 7 respostas “às vezes” e “sim”, assumindo assim ter agredido fisicamente os seus pares com NEE.

As atitudes positivas diminuem quando os inquiridos se referem às atitudes de agressividade dos seus pares. Nas agressões verbais, os alunos reconhecem que os seus pares já ofenderam os alunos com NEE, sendo esta situação frequente nos alunos do grupo S. Nas agressões físicas, verifica-se uma ligeira diminuição comparativamente às agressões verbais. Em ambos os casos, registam-se mais referências a agressões verbais do que físicas e são mais frequentes no grupo dos alunos pertencentes a turmas não inclusivas, tendo-se verificado que os alunos atribuem mais agressões aos outros que a si próprios. Estes dados contrariam o estudo elaborado por Morgado e Félix (1998) referido no capítulo I, no qual se registavam resultados idênticos no que se refere à agressão verbal, nos dois grupos participantes (um grupo de alunos pertencente a uma turma inclusiva e outro pertencente a turmas não inclusivas). No entanto, relativamente à agressão física, os resultados já corresponderam aos encontrados no estudo de Morgado e Félix (1998) que referiram que este era um ponto citado sobretudo pelos alunos de turmas não inclusivas.

Por outro lado, as agressões verbais ou “ofensas” referidas pelos alunos deste estudo poderão estar relacionadas com alguma zombaria, como mencionam Vayer & Roncin (1989) e Porter (1997) nos seus estudos.

Mais uma vez se verificam atitudes mais positivas no grupo de alunos que pertencem a turmas inclusivas, assim como no género feminino.

3.5. Equipamento

O quadro 12 apresenta as respostas dadas pelos alunos referentes à existência de equipamento adequado aos alunos com NEE.

Quadro 12_ Percepção relativa ao equipamento existente na escola.

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
A escola tem o equipamento necessário para que os alunos com deficiência ou com dificuldades se sintam bem.	2	5,5%	17	47,2%	17	47,2%	2	5,8%	19	55,8%	13	38,2%

O quadro 12 permite verificar que poucos alunos consideraram que a escola não possui infra-estruturas/equipamentos adequados aos alunos com NEE. Apenas 4 alunos consideraram que a escola não tem o equipamento necessário, 30 consideraram que tem e 36 não sabem.

As respostas não diferem muito entre os dois grupos participantes no estudo, tendo as respostas “não sei” sido as mais escolhidas pelos alunos, provavelmente por não se lembrarem de imediato qual seria o equipamento necessário para os seus pares com NEE ou devido ao facto de não conhecerem colegas que necessitem de equipamentos específicos.

No entanto, apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas ($U=559.0$; $Z=-0.703$; $p=0.482$), 47,2% dos alunos do grupo C consideraram que “A escola tem o equipamento necessário para que os alunos com deficiência ou com dificuldades se sintam bem”, comparativamente aos 38,2% dos alunos do grupo S, facto que se poderá prender com o contacto com NEE da turma e uma maior percepção sobre as suas necessidades. Contrariamente a este estudo, Tessaro (2004) quando coloca a questão relativa à existência de infra-estruturas adequadas obteve poucas respostas positivas (15,7% no grupo inclusivo e 21,9% no grupo não inclusivo), sendo o grupo de alunos de turmas não inclusivas que responderam maioritariamente que sim.

As diferenças na resposta à pergunta “A escola tem o equipamento necessário para que os alunos com deficiência ou com dificuldades se sintam bem” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=573.5$; $Z=-0.283$; $p=0.778$).

3.6. Respostas educativas a alunos com NEE.

O quadro 13 mostra as respostas dos alunos quando questionados sobre onde deveriam estudar os alunos com NEE.

Quadro 13_ Percepção relativa à inclusão de alunos com NEE

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
Os alunos com deficiência ou com dificuldades deveriam estar numa turma especial.	7	19,4%	8	22,2%	21	58,3%	1	2,9%	14	41,1%	19	55,8%
Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial.	6	16,6%	14	38,8%	16	44,4%	6	17,6%	12	35,2%	16	47%

O quadro 13 permite verificar as respostas dadas pelos alunos às perguntas “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deveriam estar numa turma especial” e “Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial”.

Quando analisada a primeira questão conclui-se que maioritariamente os alunos consideraram que os seus pares com NEE deveriam estar numa turma especial, sendo que 40 alunos responderam afirmativamente a esta questão. Vinte e dois alunos apresentaram dúvidas na resposta a esta questão tendo optado pela resposta “não sei” e apenas 8 alunos responderam que não.

Quando analisados separadamente os grupos, não se registaram diferenças estatisticamente significativas nas respostas ($U=582.0$; $Z=-0.399$; $p=0.690$). No entanto é importante salientar que, no grupo C, houve 7 respostas negativas e, no grupo S, apenas uma resposta negativa, o que significa que esses alunos consideraram que os seus colegas com NEE deveriam estar numa turma regular. Estes dados, apesar de não serem estatisticamente significativos, poderão significar uma maior abertura à inclusão demonstrada pelos alunos do grupo C. Neste

sentido, procurou-se verificar qual o tempo de contacto que os alunos que responderam negativamente à questão, “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deveriam estar numa turma especial” tinha com alunos com NEE. Analisando individualmente as respostas dadas, foi possível verificar que as respostas favoráveis à inclusão foram registadas maioritariamente por alunos com mais de cinco anos de contacto com alunos com NEE.

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deveriam estar numa turma especial” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=530.5$; $Z=-0.863$; $p=0.388$).

Relativamente à questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial” 32 alunos consideraram que sim, 26 não tiveram opinião sobre a questão e 12 consideraram que não. Em ambos os grupos as respostas “sim” a esta questão registam uma ligeira descida comparativamente à questão anterior referente à frequência de uma turma especial, tendo 44,4% dos alunos do grupo C e 47% dos alunos do grupo S considerado que “Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial”.

As respostas dos dois grupos a esta questão não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($U=602.0$; $Z=-0.128$; $p=0.898$); no entanto, 6 alunos de cada grupo consideraram que os seus pares com deficiência ou com dificuldades não estariam melhor numa escola especial, apoiando assim implicitamente a sua frequência da escola regular.

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades estariam melhor numa escola especial” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=573.5$; $Z=-0.272$; $p=0.786$). Foi no entanto possível verificar que as respostas favoráveis à inclusão são registadas em todos os grupos de tempo de contacto, mas maioritariamente pelos alunos com mais de cinco anos de contacto com alunos com NEE.

Os alunos pensam que os seus pares estariam melhor numa turma especial mas não necessariamente numa escola especial, pois quando surge a questão da frequência de uma escola especial o numero de respostas neste sentido desce ligeiramente. Estes resultados poderão indiciar alguma abertura aos alunos com deficiência nas escolas regulares, embora

não nas turmas regulares, o que poderá não ser apenas resultado de uma exclusão social, mas ser fruto de alguma falta de resposta educativa dada pela escola regular a estes alunos, o que será analisado no ponto seguinte. Estes dados divergem dos apresentados por Porter (1997) quando se refere aos estudos realizados em 1987 e 1989 nos quais 92% e 66%, respectivamente dos alunos participantes consideraram que os alunos com NEE deveriam frequentar a turma regular, ainda que as populações em estudo fossem diferentes entre si e da deste estudo que agora se apresenta. O estudo de Tesaro (2004) refere igualmente um elevado número de respostas favoráveis à inclusão, tendo 48,4% dos alunos de turmas inclusivas e 63,8% dos alunos de turmas não inclusivas apontado aspectos positivos.

4. Aspectos facilitadores da inclusão

Neste ponto procurou-se a percepção dos alunos sobre os aspectos facilitadores da inclusão, procurando apurar o que poderiam fazer os seus pares, professores e outros facilitadores.

4.1. Os alunos sem NEE

O quadro 14 ilustra as opiniões dos alunos relativamente a aspectos facilitadores para a inclusão por parte dos seus pares sem NEE.

Quadro 14_ Os alunos enquanto facilitadores da inclusão

Os meus colegas podem...	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a gostar mais de estar na escola.	0	0%	5	13,8%	31	86,1%	2	5,8%	17	50%	15	44,1%
incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a trabalhar.	0	0%	6	16,6%	30	83,3%	5	14,7%	16	47%	13	38,2%
brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades.	1	2,7%	3	8,3%	32	88,8%	1	2,9%	11	32,3%	22	64,7%
ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades.	0	0%	1	2,7%	35	97,2%	2	5,8%	6	17,6%	26	76,4%

Em resposta à questão “Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a gostar mais da escola” dos inquiridos 46 responderam que sim, 22 responderam às vezes e apenas 2 responderam que não, o que globalmente mostra que ainda há muito a fazer no que respeita à inclusão social. Verificando separadamente os dois grupos, apurou-se que o grupo C considera faltar um maior incentivo dos seus pares face à inclusão, tendo este grupo respondido mais positivamente à questão, tendo 86,1% dos alunos respondido que sim, comparativamente a 44,1% registados nas respostas do grupo S. Enquanto o grupo C assume o “sim” maioritariamente, os alunos do grupo S optam pela resposta “às vezes” tendo esta resposta dada por 50% dos alunos deste grupo.

Quando aplicado o teste estatístico constatou-se que as diferenças foram estatisticamente significativas ($U=350.0$; $Z=-3.719$; $p=0.000$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a gostar mais da escola” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=522.5$; $Z=-1.037$; $p=0.300$).

Relativamente à questão “Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a trabalhar” 43 alunos responderam que sim, 22 responderam às vezes e 5 responderam que não, sendo números muito semelhantes aos da questão anterior. Quando analisados individualmente os dois grupos, os resultados voltam a diferir entre os dois grupos, tendo 83,3% dos alunos respondido que sim, comparativamente a 38,2% registados nas respostas do grupo S.

As diferenças na resposta a esta pergunta encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=321.0$; $Z=-3.983$; $p=0.000$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas podem incentivar os alunos com deficiência ou com dificuldades a trabalhar” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=504.0$; $Z=-1.257$; $p=0.209$).

Na questão “Os meus colegas podem brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades”, dos 70 participantes 54 responderam que sim, 14 responderam às vezes e apenas 2 responderam que não. Quando se analisam os dois grupos, apurou-se que o grupo C considera faltar um maior incentivo dos seus pares face à inclusão, tendo este grupo respondido mais positivamente à questão, tendo 88,8% dos alunos respondido que sim, comparativamente a 64,7% de alunos do grupo S que optaram igualmente por esta resposta.

As diferenças na resposta a esta pergunta encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=468.0$; $Z=-2.318$; $p=0.020$).

Estes resultados poderão estar relacionados com a reduzida interacção entre os alunos fora da sala de aula. Assim, as respostas dadas pelos alunos podem indicar a necessidade de uma maior interacção entre os alunos com e sem NEE fora da sala de aula.

As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas podem brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=512.5$; $Z=-1.339$; $p=0.181$).

No que concerne à questão “Os meus colegas podem ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades”, dos participantes, 61 responderam que sim, 7 responderam “às vezes” e apenas 2 responderam que não.

Quando se compararam os dois grupos, destacou-se o grupo C, no qual 97,2% dos alunos optou pela resposta “sim” em oposição a 76,4% dos alunos do grupo S.

As diferenças na resposta a esta pergunta encontradas entre os dois grupos são estatisticamente significativas ($U=484.0$; $Z=-2.590$; $p=0.010$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os meus colegas podem ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=550.5$; $Z=-0.903$; $p=0.366$).

No total das questões relativas às opiniões dos alunos relativamente a aspectos facilitadores da inclusão por parte dos seus pares sem NEE, importa salientar que o grupo C apenas registou

uma resposta “não” nas questões acima analisadas, considerando sempre que os alunos sem NEE podem fazer alguma coisa para facilitar a inclusão dos seus pares com NEE. Com efeito, o grupo de alunos de turmas não inclusivas apresentou sempre um número de respostas “sim” claramente inferior, no que se refere a possíveis aspectos que poderiam facilitar a inclusão. No entanto verificou-se que as respostas “sim” dadas pelos alunos do grupo S aumentaram nas questões “Os meus colegas podem brincar com os alunos com deficiência ou com dificuldades” e “Os meus colegas podem ajudar os alunos com deficiência ou com dificuldades” comparativamente às questões que diziam respeito à motivação/incentivo dos alunos com NEE. Os alunos dos dois grupos apontam assim para a necessidade de ajuda por parte dos seus pares sem NEE, principalmente no grupo C, mas também no grupo S, embora em menor escala. Pode-se inferir que no grupo S a falta de contacto com os seus pares com NEE na turma possa ter tido alguma influência nas respostas dadas pelos alunos, fazendo com que estes pressuponham dificuldades na motivação dos seus pares com NEE para as actividades das aulas. Estes resultados apontam para a necessidade de uma maior participação dos pares sem NEE na inclusão, levantando a questão da discriminação social referida no estudo de Tessaro (2004) como aspecto dificultador da inclusão, tendo sido apontada por mais de metade dos alunos dos dois grupos participantes no referido estudo.

4.2. Os professores

O quadro 15 apresenta as opiniões dos alunos relativamente a aspectos facilitadores para a inclusão por parte dos professores.

Quadro 15_ Papel do professor enquanto facilitador

Os professores podiam fazer...	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
...actividades fora da sala de aula para os alunos com deficiência ou com dificuldades.	1	2,7%	10	27,7%	25	69,4%	5	14,7%	11	32,3%	18	52,9%
...com que os alunos com deficiência ou com dificuldades gostassem mais da escola.	0	0%	7	19,4%	29	80,5%	2	5,8%	8	23,5%	24	70,5%

Em resposta à questão “Os professores podiam fazer actividades fora da sala de aula para os alunos com deficiência ou com dificuldades” dos inquiridos 43 responderam que sim, 21 responderam às vezes e 6 responderam que não. Comparando os dois grupos, verificou-se que as respostas não diferem muito entre os grupos, ainda que o grupo C aponte mais respostas “sim” que o grupo S.

Nesta questão, as diferenças encontradas entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=491.5$; $Z=-1.645$; $p=0.100$). No entanto, o número de alunos dos dois grupos que responderam positivamente a esta questão poderá indicar a necessidade de realização de outro tipo de actividades que envolvessem os alunos com NEE.

As diferenças na resposta à pergunta “Os professores podiam fazer actividades fora da sala de aula para os alunos com deficiência ou com dificuldades” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=497.5$; $Z=-1.344$; $p=0.179$).

Relativamente à questão “Os professores podiam fazer com que os alunos com deficiência ou com dificuldades gostassem mais da escola” 53 alunos responderam que sim, 15 responderam às vezes e 2 responderam que não, aproximando-se assim dos resultados da questão anterior. Quando analisados individualmente os dois grupos, verificou-se que as respostas não diferem muito entre os grupos, apresentando o grupo C mais respostas “sim” que o grupo S à semelhança da questão anterior.

As diferenças encontradas na resposta a esta pergunta entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=544.0$; $Z=-1.071$; $p=0.284$). Mais uma vez, verifica-se que um elevado número de alunos dos dois grupos responderam positivamente a esta questão, o que poderá reflectir uma realidade pouco motivadora para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE.

As diferenças na resposta à pergunta “Os professores podiam fazer com que os alunos com deficiência ou com dificuldades gostassem mais da escola” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=594.5$; $Z=-0.000$; $p=1.000$).

As duas questões acima analisadas permitiram conhecer as opiniões dos alunos face à motivação que poderia ser dada pelos docentes do ensino regular aos alunos com NEE. Os alunos, ao responderem positivamente a estas questões, parecem reconhecer que o professor não assume um papel motivador para as aprendizagens dos alunos com NEE. Com efeito, a maior parte dos alunos envolvidos neste estudo considerou que os professores poderiam ter atitudes mais motivadoras, não passando necessariamente pela diversificação das actividades. Salienta-se ainda que apenas um aluno do grupo C respondeu negativamente a uma destas questões, comparativamente aos 7 alunos do grupo S que consideraram a mesma opção de resposta.

4.3. Outros recursos

O quadro 16 mostra as opiniões dos alunos relativamente a outros aspectos facilitadores da inclusão.

Quadro 16_ Outros facilitadores da inclusão.

Os alunos com deficiência ou com dificuldades...	Grupo C						Grupo S					
	Não		Às vezes		Sim		Não		Às vezes		Sim	
...deviam ter professores especiais para trabalhar com eles.	7	19,4%	4	11,1%	25	69,4%	1	2,9%	13	38,2%	20	58,8%
...deviam andar com as auxiliares.	3	8,3%	18	50%	15	41,6%	4	11,7%	16	47%	14	41,1%

Relativamente à questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam ter professores especiais para trabalhar com eles” 45 alunos responderam “sim”, 17 “às vezes” e 8 consideraram que não. Os dois grupos participantes responderam maioritariamente “sim” a esta questão, tendo 69,4% dos alunos do grupo C e 58,8% dos alunos do grupo S optado por esta resposta. Embora não se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($U=590.5$; $Z=-0.298$; $p=0.766$), torna-se importante salientar que 38,2% dos alunos do grupo S consideraram que os alunos com deficiência ou com dificuldades

precisariam apenas de um professor “especial” “às vezes” quando 69,4% dos alunos do grupo S responderam “sim” de onde se deduz que seria necessário um professor especial com maior frequência. No estudo de Morgado e Félix (1998) a existência de professores especializados foi considerado um facilitador da inclusão por 23,3% dos dez alunos entrevistados.

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam ter professores especiais para trabalhar com eles” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=585.5$; $Z=-0.127$; $p=0.899$).

Quando questionados sobre se “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam andar com as auxiliares” 29 alunos responderam “sim” 34 apenas “às vezes” e 7 consideraram que não. Assim, verificando os grupos individualmente observou-se uma divisão das respostas quase equitativa, tendo a opção “às vezes” sido escolhida por 50% dos alunos do grupo C e por 47% dos alunos do grupo S. Destacam-se ainda as respostas negativas a esta questão que foram opção de 8,3% dos alunos do grupo C e de 11,7% dos alunos do grupo S. Apesar destes aspectos salientados, as diferenças encontradas entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas ($U=597.0$; $Z=-0.195$; $p=0.845$).

As diferenças na resposta à pergunta “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam andar com as auxiliares” encontradas entre os dois sexos não foram estatisticamente significativas ($U=560.5$; $Z=-0.449$; $p=0.653$).

O número de respostas afirmativas dadas pelo total dos participantes poderá indicar a necessidade de mais recursos, neste caso humanos, para dar resposta aos alunos com NEE. O número de alunos que assinalaram a opção “às vezes” na primeira questão, leva a deduzir que estes consideraram que o aluno com NEE não precisaria de um professor da educação especial a tempo inteiro. A escolha da resposta “às vezes” à questão “Os alunos com deficiência ou com dificuldades deviam andar com as auxiliares” realça também alguma abertura da parte dos alunos à inclusão, levando a inferir que estes consideraram que os alunos com NEE não necessitam de um acompanhamento permanente por parte de um adulto, o que facilitará a interação com os pares. Estes dados poderão indicar igualmente que os auxiliares de acção educativa poderão ser um recurso a utilizar ocasionalmente no apoio aos alunos com NEE.

5. Expectativas quanto ao futuro do aluno com NEE

Neste ponto procurou-se apurar a percepção dos alunos sobre as suas expectativas relativas à vida futura dos alunos com NEE a nível profissional, afectivo e também no que se refere à sua autonomia.

5.1. Vida profissional.

O quadro 17 ilustra as opiniões dos alunos relativamente ao futuro profissional dos alunos com NEE.

Quadro 17_ Percepção dos dois grupos relativa ao futuro profissional dos alunos com NEE.

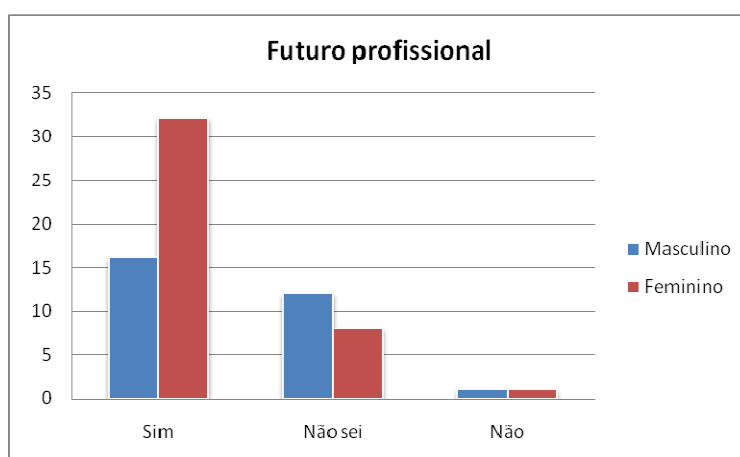
	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
Quando forem crescidos, os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão ter uma profissão.	0	0%	6	16,6%	30	83,3%	2	5,8%	14	41,1%	18	52,9%

Este quadro permite apurar que os alunos participantes tendem maioritariamente a considerar que os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão ter uma profissão, tendo 48 alunos respondido afirmativamente, 20 manifestaram dúvidas e 2 consideraram que não. Quando analisados separadamente os grupos, verificou-se que o grupo C tem uma opinião mais definida e mais positiva relativamente ao futuro profissional dos alunos com NEE, tendo 83,3% de respostas positivas em oposição a 52,9% de respostas “sim” dadas pelo grupo S. As dúvidas surgem sobretudo no grupo S, possivelmente devido ao pouco contacto que têm com alunos com deficiência. Salienta-se ainda que nenhum aluno do grupo de alunos de turmas inclusivas respondeu negativamente a esta questão.

As diferenças nas respostas à questão “Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão ter uma profissão” encontradas entre os dois grupos foram estatisticamente significativas ($U=420.0$; $Z=-2.789$; $p=0.005$).

Nas respostas a esta questão foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género ($U=460.5$; $Z=-1.975$; $p=0.048$). Procurando entender melhor estas diferenças elaborou-se o gráfico 25.

Gráfico 25_Futuro profissional dos alunos com NEE



O gráfico 25 permitiu assim verificar que dos 48 inquiridos que responderam sim a esta questão, 32 (78%) são do género feminino e 16 (55,1%) alunos do género masculino. Assim, maioritariamente é o género feminino que perspectiva uma vida profissional para os seus pares com NEE. As respostas “não sei” são sobretudo escolhidas pelos rapazes, tendo 12 (41,3%) escolhido esta opção de resposta comparativamente às 8 (19,5%) raparigas que optaram pela mesma resposta.

5.2. Vida afectiva.

O quadro 18 mostra as opiniões dos alunos relativamente ao futuro afectivo dos alunos com NEE.

Quadro 18_ Percepção dos dois grupos relativa ao futuro afectivo dos alunos com NEE.

Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades...	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
...poderão casar.	0	0%	8	22,2%	28	77,7%	2	5,8%	15	44,1%	17	50%
...poderão ter filhos.	2	5,5%	18	50%	16	44,4%	2	5,8%	24	70,5%	8	23,5%

Em resposta à questão “Quando forem crescidos, os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão casar” 45 dos inquiridos responderam que sim, 23 assumiram não saber e 2 responderam que não. Verificando individualmente os dois grupos, apurou-se que o grupo C respondeu mais positivamente à questão, havendo apenas 22,2% dos alunos deste grupo que assinalou a opção “não sei”. Paralelamente verificou-se que no grupo S 50% considerou que os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão casar, embora 44,1% tenham dúvidas quanto à questão.

As diferenças encontradas nas respostas à questão “Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão casar” entre os dois grupos foram estatisticamente significativas ($U=434.0$; $Z=-2.502$; $p=0.012$).

Nas respostas a esta questão não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género ($U=536.5$; $Z=-0.827$; $p=0.408$).

Relativamente à questão “Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão ter filhos” dos 70 alunos participantes, 42 assumiram não saber responder, havendo no entanto 24 que consideraram que sim e 4 que responderam negativamente à questão. Comparativamente à questão anterior, dentro de cada grupo, o número de respostas “sim” diminuiu, de onde se pode depreender que os alunos poderão ter tido alguma dificuldade em responder tendo em conta que se passou de uma questão de possibilidade afectiva para uma questão de saúde.

As diferenças encontradas nas respostas à questão “Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão ter filhos” entre os dois grupos não foram estatisticamente significativas (U=490.0; Z=-1.662; p=0.96).

Nas respostas a esta questão não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género (U=534.5; Z=-0.830; p=0.407).

Infere-se uma vez mais pela análise das diferentes opiniões entre os grupos participantes que o tipo de contacto permite um maior conhecimento do outro e das suas potencialidades quer a nível cognitivo quer afectivo. Este conhecimento poderá ser a base do desenvolvimento de atitudes mais positivas por parte dos alunos sem NEE, conforme verificaram Vayer & Roncin, (1989) nos seus estudos.

5.3. Autonomia.

O quadro 19 apresenta as opiniões dos alunos relativamente à necessidade de ajuda nas tarefas do quotidiano dos alunos com NEE.

Quadro 19_ Percepção dos dois grupos relativa à necessidade de apoio na vida futura dos alunos com NEE.

	Grupo C						Grupo S					
	Não		Não sei		Sim		Não		Não sei		Sim	
Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão precisar de ajuda no seu dia-a-dia.	0	0%	12	33,3%	24	66,6%	0	0%	18	52,9%	16	47%

A análise deste quadro clarifica a ideia que os alunos têm da dependência dos alunos com NEE, tendo em conta que nenhum aluno escolheu a resposta negativa. Do total de alunos, 40 têm ideia que “Quando forem crescidos os alunos com deficiência ou com dificuldades poderão precisar de ajuda no seu dia-a-dia” e 30 não souberam responder à questão.

Entre os grupos as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas ($U=492.0$; $Z=-1.645$; $p=0.100$), ainda que o grupo C tenha 66% de respostas “sim” comparativamente ao grupo S no qual 47% dos alunos assumiu essa mesma opção de resposta. As respostas “não sei” indiciando dúvida encontram-se maioritariamente no grupo de alunos das turmas não inclusivas.

Nas respostas a esta questão não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas consoante o género ($U=574.5$; $Z=-0.278$; $p=0.781$).

6. Síntese final

Pelos resultados obtidos, verifica-se que os alunos sem NEE reconhecem a existência de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, sendo as suas atitudes face à inclusão moderadamente favoráveis. Existem diferenças na percepção dos alunos consoante o grupo de estudo a que pertencem, sendo que o grupo C - alunos de turmas inclusivas e com mais tempo de contacto com alunos com NEE - apresenta atitudes mais positivas em relação aos pares com deficiência, embora mostre também uma maior consciência dos seus problemas.

As diferenças entre os grupos manifestaram-se principalmente nos seguintes aspectos:

- Percepção das limitações e potencialidades dos alunos com NEE;
- Percepção dos sentimentos dos alunos com NEE face à escola;
- Relação de ajuda com os seus pares com NEE;
- Interações com os seus pares com NEE;
- Identificação de aspectos facilitadores da inclusão.

Nos alunos que participaram neste estudo verificaram-se diferenças, embora nem sempre significativas face à variável género, sendo que o género feminino demonstra atitudes mais positivas face aos seus pares com NEE.

As diferenças entre os géneros manifestaram-se principalmente nos seguintes aspectos:

- Relação de ajuda com os seus pares com NEE;
- Interações com os seus pares com NEE;
- Expectativas relativas ao futuro do aluno com NEE.

CONCLUSÕES

Este estudo exploratório teve como objectivo geral conhecer a percepção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE. Pretendia-se ainda saber se existiriam diferenças nas percepções dos alunos, relativamente quer ao género, quer ao tipo de contacto que estes tinham com essas crianças.

Os dados recolhidos permitem verificar que os alunos participantes parecem estar conscientes da realidade à sua volta, no que respeita à frequência da escola regular por alunos com deficiência ou com dificuldades, identificando casos, sobretudo dentro da sua turma.

Relativamente ao tipo de contacto, verificaram-se diferenças entre os grupos ao nível da percepção sobre as NEE em todas as dimensões estudadas.

Assim, o grupo de alunos pertencentes a turmas inclusivas apresenta uma maior consciência do trabalho realizado pelos seus pares, embora associando-o a limitações na realização das tarefas e à realização de trabalho diferenciado. Este ênfase da diferença é provavelmente fruto das estratégias de trabalho utilizadas pelo professor, que frequentemente recorre a fichas de trabalho diferenciadas que o aluno com NEE realiza diferentemente dos seus pares.

No que se refere à inclusão, os alunos das turmas inclusivas atribuem sentimentos positivos aos seus pares com NEE, afirmando que estes gostam de vir à escola e que demonstram interesse pelas aprendizagens, enquanto os alunos de turmas não inclusivas têm a percepção de que os seus pares com NEE não gostam de ir à escola e que têm pouca motivação para as aprendizagens.

A ajuda aos pares com NEE é reconhecida, sobretudo no grupo de alunos das turmas inclusivas, no qual os alunos além de ajudarem, reconhecem que os seus pares também o fazem. Independentemente do grupo a que pertencem, verifica-se a existência de dúvidas sobre como poderão ajudar os seus pares com NEE.

Os resultados obtidos demonstram ainda a existência de interações com os alunos com NEE, embora estas não sejam frequentes, em situações informais, em locais como o bar ou no

espaço de recreio, durante os intervalos entre as aulas ou em horário de almoço. Estes resultados verificam-se nos dois grupos participantes no estudo.

Embora tenham sido assinaladas atitudes de agressividade face aos pares com NEE nos dois grupos, é sobretudo o grupo de alunos pertencentes a turmas não inclusivas que reconhece a existência de situações de agressividade, tendo-se verificado que os alunos atribuem mais agressões aos outros que a si próprios.

Salienta-se que as agressões físicas foram apenas registadas pelos alunos pertencentes a turmas não inclusivas, o que mais uma vez mostra que o grupo de alunos das turmas inclusivas apresenta atitudes mais positivas face à inclusão.

A abertura à inclusão não é, no entanto, plena, pois a maior parte dos alunos pensam que os seus pares estariam melhor numa turma especial, embora não necessariamente numa escola especial. A percepção relativa a este ponto não difere entre os grupos participantes, porém os alunos com mais de cinco anos de contacto com alunos com NEE, mostram-se favoráveis à sua inclusão nas escolas e turmas regulares.

No que concerne aos facilitadores da inclusão, os alunos assinalaram alguns aspectos como facilitadores, tanto ao nível da motivação como ajuda, sendo que os alunos pertencentes a turmas inclusivas consideram que os seus pares sem NEE podem sempre fazer alguma coisa para facilitar a inclusão. Contrariamente, os alunos pertencentes a turmas não inclusivas não reconhecem o incentivo/motivação como facilitador da inclusão, assumindo apenas que podem interagir com os seus pares. Ambos os grupos de alunos reconhecem que o professor poderia assumir um papel motivador para os alunos com NEE, considerando necessária a existência de outros recursos humanos para apoio aos alunos com NEE.

Relativamente à vida futura dos alunos com NEE o grupo de alunos pertencentes a turmas inclusivas tem uma opinião mais definida e mais positiva relativamente ao futuro profissional e afectivo dos alunos com NEE.

Estes resultados estão, na sua generalidade, de acordo com os estudos focados na fundamentação teórica deste trabalho.

Relativamente ao género, apenas se verificaram diferenças ao nível da perspectiva sobre o futuro profissional dos alunos com NEE. Nesta dimensão, é o género feminino que perspectiva positivamente uma vida profissional para os seus pares com NEE.

Por outro lado, embora globalmente, no que se refere à percepção sobre a inclusão, não se tenham verificado diferenças consoante o género, constatou-se que no que respeita à ajuda aos pares com NEE, são as raparigas quem mais reconhece que o faz, assim como também são elas quem maioritariamente assume ter dúvidas sobre como ajudar os seus pares. É igualmente o género feminino que reconhece interagir com maior frequência, com os seus pares com NEE, fora da sala de aula.

No que respeita à existência de atitudes de agressividade para com os alunos com NEE, são os rapazes que se destacam negativamente, reconhecendo que já agrediram verbal ou fisicamente um colega com NEE, reforçando novamente as atitudes mais positivas por parte das raparigas.

Em suma, os resultados deste estudo permitiram verificar que os alunos com maior contacto com os seus pares com NEE apresentam atitudes mais positivas face a estes, sendo as atitudes positivas evidenciadas maioritariamente pelo género feminino.

O grupo de alunos pertencente a turmas não inclusivas apresentou percepções pouco positivas face à deficiência e à inclusão. Estes resultados levam assim a inferir que parte dos alunos ainda tem ideias algo segregacionistas em relação aos seus pares com deficiência, o que naturalmente dificulta o processo de inclusão escolar.

Neste sentido, o contacto precoce com a deficiência e a diferença torna-se fundamental, pois permite desde cedo que as crianças com NEE sejam encaradas de forma natural pelos seus pares, desenvolvendo estas ideias mais positivas relativamente às suas capacidades. Tendo em conta a importância do papel dos pares, seria interessante sensibilizar e formar as crianças, a partir do primeiro ciclo ou mesmo do jardim-de-infância, no sentido de promover a cidadania e educar para valores como a igualdade. Tendo o professor um papel fundamental na formação das atitudes das crianças, a sua preparação e abertura para trabalhar com os alunos com NEE em sala de aula torna-se num factor principal no combate à indiferença. Assim, seria

aconselhável a frequência de formação sobre estratégias pedagógicas no trabalho com os alunos com NEE, realçando as potencialidades dos alunos com NEE quando são utilizadas as estratégias adequadas. O professor deve ser capaz de estimular percepções positivas e não discriminatórias nos seus alunos.

Algumas actividades da aula poderão ser realizadas individualmente, no entanto outras poderão sê-lo em grupos de diferentes tamanhos, ajustadas às particularidades e necessidades dos alunos, podendo estas ter diferentes objectivos. Estas e outras medidas devem ser implementadas no sentido de proporcionar a interacção entre a criança com deficiência e os seus pares, sendo este o suporte para uma inclusão de sucesso, não só académica mas igualmente social e emocional da criança com NEE.

A verdadeira inclusão implica que a criança com NEE sinta que pertence e que é aceite pelo grupo social com quem partilha o seu quotidiano. Caso contrário a criança com NEE, como ser humano que é, sensível, percebe a rejeição e sente-se infeliz.

Quanto às limitações do estudo, em termos gerais, a escassez de estudos realizados quer a nível nacional quer internacional sobre este tema condicionou o trabalho efectuado, nomeadamente a nível da revisão da literatura e da discussão dos resultados, pois a ausência de investigações idênticas dificultou a comparação dos resultados.

Para além disso, no decorrer deste estudo, reflectiu-se sobre algumas das suas limitações, o que permitiu perceber as formas de melhoramento possíveis. Assim, relativamente ao instrumento de recolha de dados considerou-se que o pré-teste poderia ser aplicado a mais alunos no sentido de identificar dúvidas dos inquiridos, o que poderia eventualmente contribuir para reduzir o número de respostas “Não sei” assinaladas no questionário final.

Por outro lado, o facto de o investigador não ter estado presente durante o preenchimento do questionário poderá ter levado a diferentes formas de transmissão no pedido de preenchimento deste, por parte dos directores de turma, o que eventualmente terá tido consequências a nível da interpretação das questões e da própria motivação dos alunos.

Tratando-se de um processo exploratório, a partir deste estudo seria ainda possível planejar um outro, de carácter mais abrangente e ambicioso, recorrendo a um número maior de participantes seleccionados aleatoriamente, de modo a permitir a generalização dos resultados. Com efeito, dado o número reduzido de estudos referentes à percepção dos pares face à deficiência, poderia ser importante a realização de outros estudos que envolvessem um número maior de participantes, nos diferentes ciclos de ensino.

Por outro lado, estes resultados poderiam ter sido complementados com os resultados da aplicação de outras técnicas, como a sociometria e a observação directa em sala de aula e/ou no recreio. Neste sentido, parece também importante desenvolver estudos que incluam a observação directa das interacções das crianças com deficiência com os seus pares em situações informais, assim como em sala de aula. Complementarmente, e realçando uma vez mais o papel fundamental do professor na construção de salas de aula inclusivas, uma outra perspectiva a aprofundar relaciona-se com as estratégias utilizadas por este para promover a interacção entre pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & G. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alcântara, J. (1995). *Como educar as atitudes?* Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. T. (2009). *Estudo Geral_Repositório Digital_Universidade de Coimbra*. Consultado em 26 Setembro, 2010, de <http://hdl.handle.net/10316/12156>

Batista, M. W., & Enumo, S. R. (9 de 2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, pp. 101-111.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brandão, T. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na creche e jardim infantil-Elementos de sucesso. In: Rodrigues, D.; Magalhães, M. (org). *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 77-106). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Brofenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação_Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, F. (2007). Escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. In: Rodrigues, D.; Magalhães, M. (org). *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 17-36) Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In: Rodrigues, D. (org) *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp. 123-142) Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. R., Neto, C., & Mourato, P. (1997). Jogo e interacção social. Estudo do jogo entre crianças normais e com síndrome de Down do 1º ciclo do ensino regular da área de Lisboa. In C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 71-82). Cruz Quebrada: Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

Ghigliione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ibiapina, I. M. (2007). Pesquisa e formação é possível essa aproximação na pós graduação? In L. P. Mercado, & M. A. Cavalcante, *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa* (pp. 303-324). Maceió_Alagoas: Universidade Federal de Alagoas.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leyens, J.P. & Yzertbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.

Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In: Sim-Sim, I. (Cordenação), *Necessidades educativas especiais. Dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 10-25). Lisboa: Texto Editores.

Lima-Rodrigues, L. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Maia, A. & Ferreira M. (2007). In: Rodrigues, D. (org) *Investigação em educação inclusiva*.(pp.23-45). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Marchesi, A. (2001). A prática nas escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença*. Porto : Porto Editora.

Marschan-Piekkari, R., & Welch, C. (2004). *Handbook of qualitative research methods for international business*. Cheltenham_U.K.: Edward Elgar Publishing.

Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2008). *Análise de dados com SPSS-Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.

Morgado, J. & Felix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. In: *Inovação*, 11, pp. 107-115.

Omote, S. (2006). Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, 24, pp. 251-272.

Porter, G. (1997). What we know about school inclusion. In: *Implementing inclusive education*. OECD. Consultado em 20 Agosto, 2010, de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED413730.pdf>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5ª Edição)*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Ribeiro, M.T. (2004). A Inclusão e a Diferença _ Perspectiva das Crianças: Atitudes face aos pares com Trissomia 21 no 1º ciclo do Ensino Básico. In: *Revista de educação especial e reabilitação*. III Série, vol. 11, nº 2, pp. 51-65.

Rodrigues, D. e Pelica, V. (1996). Factores de sucesso na integração escolar de alunos com deficiência mental. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº2, pp. 83-101.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições

Rodrigues, D. (2007). A “sopa de pedra” e a educação inclusiva. In Rodrigues, D. ; Magalhães, M. (org)._ *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 9-15) Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar:cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Edições Piaget.

Serrano, J. (2007). A sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? (pp. 53-75) In Rodrigues, D.; Magalhães, M. (org)._ *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Siegel, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica Para as Ciências do Comportamento*. Brasil: McGraw-Hill.

Silva, M. (1990). Observação da interação infantil em situações de actividade livre: dois estudos comparados de crianças com e sem NEE. In: *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Volume I, nº 3, pp.20-26.

Smith, L. A., & Williams, J. M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development* , 27 nº 6, pp. 603-617.

Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional_ Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill.

Stainback, S. e Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tessaro, N. (2004) *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Vayer, & Roncin. (1989). *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole.

Vieira, C. e Denari, F. (2007). O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. In: *Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade*. (pp.97-104), Volume 16, nº 27. Universidade do Estado da Bahia

Warnock, M. (1978). *The Warnock Report* . London: Her Majesty's Stationery Office.

Consultado em 26 Setembro, 2010, de:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock22.html>.

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo A- Transcrição das entrevistas

Anexo B- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Anexo C- Autorização de participação enviada aos Encarregados de Educação

Anexo D- Resultados do tratamento estatístico dos dados

Anexo A

Entrevista 1

—Na tua turma há alunos diferentes?

—Há.

—É diferente porquê?

—Porque ela nasceu com um problema que lhe limita as coisas. Há coisas que nós fazemos e que ela não.

—Há coisas que ela não consegue fazer, é isso?

—Exactamente.

—Esses alunos fazem as mesmas coisas que vocês, dentro da turma?

—Não, ela só tem algumas aulas connosco, as outras não, e não faz a mesma coisa que nós.

—O que é que ela faz de diferente?

—Por exemplo ela está a aprender o abecedário, a pintar...essas coisas, as contas e essas coisas assim ela não está a aprender.

—Mas ela está a aprender o abecedário nas aulas de EVT?

—Não, nas aulas de EVT ela pinta...em EVT ela faz as mesmas coisas.

—Achas que ela se sente bem ao estar nas aulas com vocês?

—Ela quase nunca quer ir embora.

— E tu gostas de estar na sala de aula com ela?

—Em EVT ela até está ao pé de mim e pede-me ajuda...eu vou-lhe dizendo como é que se faz...e eu ajudo-a.

—E em relação ao resto da turma? Achas que eles gostam que estes alunos estejam na sala de aula com eles?

—Sim, eles nunca se deram mal com a XXX, até a ajudam.

—Conheces outros colegas com deficiência ou com dificuldades na escola?

—Não, aqui não/, só mesmo a XXX.

—E fora da escola?

—Conheço,/ eu tenho um primo/ que teve paralisia cerebral /quando era bebé, nasceu prematuro/, mas a única coisa que ele tem/ é um problema na perna/, não consegue /andar tão bem como nós.

—Que idade tem o teu primo?

—Tem 9 anos.

—Conheces desde que nasceu?

—Sim.

—Quando há trabalhos de grupo, costumas ficar no grupo dela?

—Os trabalhos de grupo a XXX nunca faz connosco/, porque os nossos trabalhos de grupo, nós fizemos a Área de Projecto e a Formação Cívica e a Ciências, que só fizemos assim duas ou três vezes, mas a XXX não.

—Mas a XXX está nestas aulas convosco?

—Não.

—Mas Formação Cívica tem?

—Não. Teve no início do ano, mas depois não sei porquê não foi.

—E Área de Projecto?

—Também não tem.

— Achas que os professores ajudam os alunos que têm mais dificuldades e que são diferentes?

—Ajudam, por exemplo agora a Estudo Acompanhado a professora faz os exercícios para ela fazer, traz sempre jogos para ela se divertir, eles ajudam a XXX.

—Disseste que trazem jogos, mas só trazem jogos para a XXX? O resto da turma não está a fazer jogos?

—Não...

— Achas que a XXX demora mais tempo a aprender?

—A dificuldade é diferente, mas a XXX é rápida a aprender, ela consegue fazer as coisas bem.

—No recreio, costumas brincar com ela?

—Não porque ela anda sempre com uma funcionária cá da escola e as funcionárias quase não a deixam brincar assim muito, nunca estamos muito com ela, porque ela está sempre ali dentro ou ali naquelas mesas...sentada..nunca está sozinha...

—Achas que é por ela estar com a funcionária que tu e os teus colegas não brincam com ela?

—Acho que sim, porque as funcionárias nunca a levam lá para a rua.

—Se ela estivesse sozinha, vocês brincavam com ela?

—Sim, chamávamos para a brincadeira.

—E no refeitório ou no bar, costumas estar perto dela ou sentar-te perto dela?

—No refeitório... eu não como cá, mas há colegas comem ao pé dela.

—Mas ela no refeitório também está acompanhada pela funcionária?

—Sim, sempre.

—O que é que os colegas podem fazer para ajudar esses alunos?

—Eu acho que eles podem andar com ela, tentar incentivá-la a trabalhar, a estar cá na escola, podiam por exemplo ajudá-la, a perguntar se ela quer alguma coisa e assim...Por exemplo quando ela não quer ir embora com os pais, toda a gente diz: vai XXX! Vai lá ter como pai, que depois amanhã tas cá outra vez!

—E ela vai?

—Sim.

— E os professores? O que achas que eles podem fazer mais para ajudar?

—Deveriam promover mais actividades no exterior por exemplo, mais coisas que a motivassem ainda mais...para ela estar contente cá na escola.

—Mas no exterior, seriam aulas práticas? Educação Física por exemplo?

—Ela Educação Física não tem, teve no início do ano, mas depois já não teve. Podiam fazer jogos com ela na rua, fazer coisas que ela gostasse.

—Mas para isso teria de estar a turma toda não?

—Pois.

—E os auxiliares? O que achas que eles poderiam fazer também para estes alunos se sentirem melhor?

—Ela quando está com as auxiliares, ela gosta delas, de andar com elas, mas podiam levá-la mais à turma, para perto da turma, para ela conviver com a turma, acho que era bom.

—O que é que devia haver na escola para esses alunos se sentirem melhor?

—Na biblioteca podia haver assim mais coisas que ela pudesse usar, não só livros, jogos, mais umas coisas assim que a XXX gostasse assim. Acho que isso era bom.

—E mais? Há mais alguma coisa que te lembres sem ser na biblioteca..no espaço exterior da escola?

—Não sei..mas uns baloiços, um escorrega, umas coisas assim para a XXX.

—Só para a XXX?

—Pois..só para a XXX não faz muito...

—Os teus colegas achas que iriam usar?

—Não...

—Pensas que um aluno com deficiência poderá vir a ter uma profissão?

—Sim, acho que sim.

—Que profissão achas que a XXX poderia ter?

—A XXX poderia ir para uma armazém arrumar as coisas....Podia trabalhar nalguma coisa que não fosse...que ela pudesse, que ela conseguisse, mas ela consegue trabalhar, acho que sim.

—Então e constituir uma família, casar, ter filhos, achas que poderia ter?

—Sim, ela é muito querida.

—Achas que ela seria uma boa mãe?

—Sim, ela traz sempre um Nenuco e toma sempre conta do bonequinho como se fosse um filho, ela gosta muito.

—Para além de tudo o que te perguntei, queres dizer mais alguma coisa, dar mais alguma opinião?

—Não...Eu acho que a XXX gosta de vir à escola, mas há aqueles dias em que ela não se sente motivada para trabalhar, para fazer as coisas que lhe mandam e..mas eu acho que ela gosta de vir e se dá bem com os colegas da turma.

Entrevista 2

—Na tua turma há alunos diferentes?

—Não são diferentes, são iguais a nós só que porque têm um problema não quer dizer que não sejam iguais a nós.

—Então para ti não são diferentes?

—Não, têm um problema...

—Esses alunos fazem as mesmas coisas que vocês, dentro da turma?

—Não, às vezes fazem, outras vezes não fazem. Fazem trabalhos mesmo para eles.

—Que tipo de trabalhos?

—Fazem trabalhos, nós estamos a pintar por exemplo e eles também pintam mas é outras coisas e nós temos que ajudá-los.

—Achas que estes alunos, neste caso a XXX, se sente bem ao estar nas aulas com vocês?

—Eu acho que umas vezes ela se sente bem, outras vezes ela parece que está a chorar...

—Achas que ela fica triste por estar lá nas aulas?

—Às vezes fica....

— E tu gostas de estar na sala de aula com ela?

—Gosto...

—E em relação ao resto da turma? Achas que eles gostam que estes alunos estejam na sala de aula com eles?

—Sim, eles respeitam-na, nunca lhe fazem mal, respeitam-na sempre.

- Conheces outros colegas com deficiência ou com dificuldades na escola?
- Na escola não conheço, mas conheço de fora.
- Conheces de fora? Com que tipo de dificuldades ou deficiência?
- É como a da XXX.
- E há quanto tempo conheces esses colegas? Andam também na escola?
- Não, a minha mãe é que conhece e eu costumo brincar com eles às vezes. Eles andam noutra escola.
- Numa escola especial?
- Sim.
- Há quanto tempo os conheces?
- Há 2 ou 3 anos.
- Dentro da sala de aula costumavas ajudar a XXX?
- Ela às vezes não consegue fazer e eu ajudo-a.
- E em trabalhos de grupo, costumavas ficar no grupo dela?
- Não, os professores não metem ela no trabalho de grupo.
- Então está a turma toda a fazer trabalho de grupo e a XXX não?
- Não, quando nós fazemos trabalho de grupo ela não está nessas aulas.
- Nunca aconteceu fazerem trabalhos de grupo numa aula em que ela estivesse?
- Não.
- Achas que os professores ajudam os alunos que têm mais dificuldades e que são diferentes?
- Acho que sim, umas vezes ajudam e outras vezes não, porque não podem dar atenção a nós e à XXX, é mais complicado.
- Achas que ela precisa de mais atenção que vocês?
- Às vezes precisa.
- O que fazem os professores para ajudar?
- Ajudam a fazer os exercícios, tentam explicar as coisas, mas ela não compreende.
- Achas então que ela demora mais tempo a aprender do que vocês?

—Sim, um bocadinho...às vezes..depende das coisas.

—No recreio, costumava brincar com ela?

—Quando andava na primária brincava com ela, mas ela agora anda sempre com uma funcionária e raramente brincamos com ela.

—Achas que é por ela estar com a funcionária que tu e os teus colegas não brincam com ela?

—Sim.

—Se ela estivesse sozinha, vocês brincavam com ela?

—Sim, para ajudá-la.

—E no refeitório ou no bar, costumava estar perto dela ou sentar-te perto dela?

—Não, eu nunca vou ao bar nem ao refeitório, só às vezes.

—Tu não almoças no refeitório da escola, mas a XXX almoça. Sabes se ela almoça sozinha?

—Acho que ela almoça com a funcionária.

—O que é que os colegas podem fazer para ajudar esses alunos?

—Brincar mais com ela, ajudá-la a fazer as coisas...

—Ajudar a fazer coisas? A fazer os trabalhos da aula?

—Sim.

—Mas os trabalhos da aula dela são iguais aos vossos?

—Às vezes são, outras vezes não.

— E os professores? O que achas que eles podem fazer para ajudar?

—Deviam dar trabalhos iguais aos nossos, ela podia ter mais aulas ao pé de nós...

—Ela ficava mais satisfeita se os trabalhos dela fossem iguais aos vossos?

—Acho que sim...ela às vezes nem repara que os nossos trabalhos não são iguais aos dela, ela pensa que é tudo igual.

- E os auxiliares? O que achas que eles poderiam fazer para ajudar mais?
- Podiam deixa-la connosco, podiam...às vezes a funcionária deixa-a brincar connosco quando nós estamos a brincar à apanhada no coreto e ela deixa-a às vezes ela estar lá connosco.
- O que é que devia haver na escola para esses alunos se sentirem melhor?
- Professores mais indicados para elas, para essas crianças e fazer trabalhos próprios.
- E a nível da escola? Achas que faria falta mais alguma coisa?
- Acho que não.
- Portanto apenas fariam falta professores para trabalhar com a XXX. Mas para trabalharem com ela fora da sala de aula ou dentro?
- Dentro, fora..essas coisas.
- Poderia ter um professor de apoio dentro da sala de aula, é isso?
- Sim.
- E tu achas que um aluno com deficiência como a XXX poderá vir a ter uma profissão?
- Acho que sim.
- Como por exemplo?
- Não sei.
- Que profissão achas que a XXX poderia ter?
- Pode ter uma profissão, só por ter uma doença não quer dizer que não possa.
- Tenta lembrar-te de uma profissão que a XXX poderia ter...
- Podia ser professora por exemplo...
- Achas que a XXX poderia vir a ser professora?
- Não, mas ajudar a acompanhar as crianças...
- Como auxiliar poderia ajudar as crianças?
- Sim, ela gosta muito.
- Então e constituir uma família, casar, ter filhos, achas que poderia ter?
- Sim.
- Achas que ela seria uma boa mãe?

—Acho que sim, ela vai sempre brincar com os bonecos e trata-os bem.

—Para além das questões que te coloquei, queres dizer mais alguma coisa, dar mais alguma opinião ou sugestão?

—Não, acho que está tudo.

Anexo B

Análise de Conteúdo das Entrevistas

temas	categorias	Sub-categorias	indicadores	Nº UC	Nº UC SC
Percepção sobre as NEE	Conhecimento de alunos com NEE	Na turma	Alunos com NEE na turma	1B/1C	2
		Na escola	Não conheço outros alunos com NEE na escola	2B/1C	3
		Na família	Tenho um primo com NEE	1B/1C	2
	Conceito de NEE	Limitação	Os alunos com NEE têm uma limitação	3B	3
			Os alunos com NEE têm um problema	2B/3C	5
			Os alunos com NEE não conseguem fazer o mesmo que o resto da turma	3B	3
	Atraso na aprendizagem	Diferença na organização do ensino	Os alunos com NEE ainda estão a aprender matérias anteriores	1B/1C	2
			A aluna com NEE nunca faz trabalhos de grupo conosco	1B/1C	2
			A aluna com NEE tem uma dificuldade diferente	1B	1
			Ela às vezes não consegue fazer os trabalhos	2C	2
		Os alunos com NEE não têm todas as aulas conosco	3B/2C	5	
		Só nas aulas de EVT é que fazem a mesma coisa que o resto da	2B	2	

Percepção sobre a inclusão da aluna na escola	Inserção na turma	turma			
			A professora faz exercícios para ela realizar	1B/3C	4
			A professora faz jogos para ela se divertir	1B	1
			Estamos todos a pintar um trabalho, mas o dela é diferente	1C	1
			A aluna com NEE é rápida a aprender	1B	1
			A aluna com NEE consegue fazer as coisas bem	1B	1
			A aluna com NEE gosta de estar na turma e não se quer ir embora	1B	1
			A aluna com NEE gosta de vir à escola	1B/1C	2
			A aluna com NEE sente-se motivada	2B	2
			A aluna com NEE dá-se bem com os colegas	1B	1
			A aluna com NEE pede ajuda quando precisa	1B	1
			Às vezes parece que está triste/ a chorar	1C	1
			Aceitação e apoio dos colegas	2B/2C	4
Os colegas ajudam a aluna com NEE	1B	1			
Os colegas dão-se bem com a aluna	1B/2C	3			
Os colegas nunca lhe fazem mal	1C	1			

Sugestões de aspectos facilitadores da inclusão	Inserção no recreio	Ausência de contacto no recreio	Não há contacto porque ela está sempre com uma funcionária	4B/3C	7
			As funcionárias não a deixam brincar muito	2B	2
			Nunca brincamos com ela	1B/1C	2
	Inserção noutros espaços da escola	Partilha de espaços	Se estivesse sozinha, chamávamo-la para brincar	1B	1
			No refeitório, comem ao pé dela	1B	1
	Factores facilitadores na turma	Incentivo dos colegas	Os colegas podem incentivá-la a trabalhar	1B	1
			Os colegas podem incentivá-la a estar na escola	2B	2
			Os colegas podem andar com ela	1B/1C	2
			Os colegas podem ajudá-la	2B/1C	3
			Motivação pelos professores	Os professores podem promover actividades no exterior	2B
Factores facilitadores na	Apoio das auxiliares	Os professores podem fazer coisas que a motivem mais	2B/1C	3	
		Os professores podem fazer com que ela goste mais de estar na escola	1B	1	
		Devia haver professores mais indicados para trabalhar com a aluna.	1C	1	
		Os professores deviam fazer trabalhos próprios para a aluna	1C	1	
		A aluna com NEE gosta de estar com as auxiliares	2B	2	

Expectativas quanto ao futuro do aluno com NEE	escola	Existência de recursos para crianças de nível etário inferior	Jogos na biblioteca	1B	1
			Baloços, escorrega	1B	1
	Futuro profissional	Actividades pouco diferenciadas	Arrumar coisas num armazém	1B	1
			Fazer algo que conseguisse	2B/1C	3
	Futuro afectivo	Actividades com crianças	Ela consegue trabalhar	1B/1C	2
			Professora ou trabalhar com crianças	1C	1
			Relações afectivas positivas	2B	2
	Boa mãe	Tem sempre um boneco e toma conta dele como se fosse um filho	3B/1C	4	

Anexo C

AUTORIZAÇÃO

Fernanda Maria da Palma Rosa, professora na Escola Básica do 1º ciclo nº 1 da Moita, pertencente ao Agrupamento de Escolas Fragata do Tejo, e a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa vem solicitar a autorização para seu educando participar numa pesquisa intitulada: “Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: a perspectiva dos seus pares”, que será realizada com alunos de turmas do 5º ano.

Esta pesquisa tem como objectivos:

- Conhecer as percepções dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico sobre a inclusão de alunos com NEE;
- Conhecer as experiências cooperativas em sala de aula e de socialização em situações informais;
- Apurar se existem diferenças nas percepções sobre a inclusão consoante o contacto com colegas com Necessidades Educativas Especiais.

A pesquisa implica a resposta a um questionário a ser realizado durante parte de uma aula dos alunos. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos alunos, assim como do Estabelecimento de Ensino que frequentam.

Obs: No caso de qualquer dúvida ou para maiores esclarecimentos, contactar a professora Fernanda Rosa, pelo e-mail fernanda2000@sapo.pt, ou o director de turma do seu educando.

A Professora,

(Fernanda Rosa)

Eu,.....encarregado(a) de educação do aluno(a).....após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo “Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino Básico: a perspectiva dos seus pares”, concordo que o (a) meu (minha) educando(a) participe da pesquisa.

Assinatura do(a) encarregado(a) de educação:

_____ Data: ____/____/2010

(A devolver ao Director de Turma)

Anexo D

Comparação da média do tempo de contacto nos dois sexos

1.SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2.3.TEMPO DE CONTACTO M	29	2,38	2,569	,477
F	41	3,63	2,853	,446

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
2.3.TEMPO DE CONTACTO	Equal variances assumed	1,140	,290	-1,888	68	,063
	Equal variances not assumed			-1,922	64,037	,059

Hipóteses:

Ho: O tempo de contacto médio é igual nos dois sexos

Ha: O tempo de contacto médio é diferente nos dois sexos

Decisão:

Não se rejeita Ho (T-teste=-1.888, p=0.63)

Comparação da média do tempo de contacto nas duas situações (C e S)

Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2.3.TEMPO DE CONTACTO C	36	4,89	2,755	,459
S	34	1,24	1,075	,184

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
2.3.TEMPO DE CONTACTO	Equal variances assumed	11,629	,001	7,230	68	,000
	Equal variances not assumed			7,385	45,927	,000

Hipóteses:

Ho: O tempo de contacto médio é igual nas duas situações (C e S)

Ha: O tempo de contacto médio é diferente nas duas situações (C e S)

Decisão:

Rejeita-se Ho (T-teste=7.385; p0.000)

CRUZAMENTOS

2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	N	1	9	10
	X	1	2	3
	S	34	23	57
Total		36	34	70

2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	N 13	9	22
	X 6	7	13
	S 17	18	35
Total	36	34	70

2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	N 25	22	47
	X 3	7	10
	S 8	5	13
Total	36	34	70

3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	N 2	5	7
	X 8	15	23
	S 26	14	40
Total	36	34	70

3.1. TÊM PROBLEMA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
3.1. TÊM PROBLEMA	N 7	3	10
	X 7	12	19
	S 22	19	41
Total	36	34	70

3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	N 15	11	26
	X 7	15	22
	S 14	8	22
Total	36	34	70

4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	N 3	7	10
	X 7	13	20
	S 26	14	40
Total	36	34	70

4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	N 23	16	39
	X 11	13	24
	S 2	5	7
Total	36	34	70

5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	N 1	4	5
	X 4	8	12
	S 31	22	53
Total	36	34	70

6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	N 2	10	12
	X 19	19	38
	S 15	5	20
Total	36	34	70

6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	N	2	7	9
	X	19	19	38
	S	15	8	23
Total		36	34	70

6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA	N	21	5	26
	X	10	20	30
	S	5	9	14
Total		36	34	70

7.AJUDO ALUNOS COM DEF. * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
7.AJUDO ALUNOS COM DEF.	N	1	6	7
	X	10	21	31
	S	25	7	32
Total		36	34	70

7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo	Total
--	-------	-------

		C	S	
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	N	9	4	13
	X	11	12	23
	S	16	18	34
Total		36	34	70

7.2. OS COLEGAS AJUDAM * Grupo Crosstabulation

Count

		Grupo		
		C	S	Total
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	N	0	8	8
	X	9	25	34
	S	27	1	28
Total		36	34	70

8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF. * Grupo Crosstabulation

Count

		Grupo		
		C	S	Total
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	N	7	12	19
	X	17	17	34
	S	12	5	17
Total		36	34	70

8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR * Grupo Crosstabulation

Count

		Grupo		
		C	S	Total

8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	N	16	17	33
	X	10	12	22
	S	10	5	15
Total		36	34	70

8.2.OS COLEGAS BRICAM * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			
	C	S	Total	
8.2.OS COLEGAS BRICAM	N	7	6	13
	X	11	18	29
	S	18	10	28
Total		36	34	70

9.OFENDI ALUNO COM DEF. * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			
	C	S	Total	
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	N	32	27	59
	X	2	5	7
	S	2	2	4
Total		36	34	70

9.1.BATI * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			
	C	S	Total	
9.1.BATI	N	36	27	63

	X	0	4	4
	S	0	3	3
Total		36	34	70

10. COLEGAS OFENDERAM * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
10. COLEGAS OFENDERAM	N	30	10	40
	X	3	11	14
	S	3	13	16
Total		36	34	70

10.1.COLEGAS BATERAM * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
10.1.COLEGAS BATERAM	N	32	17	49
	X	1	6	7
	S	3	11	14
Total		36	34	70

11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	N	2	2	4
	X	17	19	36

	S	17	13	30
Total		36	34	70

12.TURMA ESPECIAL * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
12.TURMA ESPECIAL	N	7	1	8
	X	8	14	22
	S	21	19	40
Total		36	34	70

13.ESCOLA ESPECIAL * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
13.ESCOLA ESPECIAL	N	6	6	12
	X	14	12	26
	S	16	16	32
Total		36	34	70

14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			Total
	C	S		
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	N	0	2	2
	X	5	17	22
	S	31	15	46

Total 36 34 70

14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	N 0	5	5
	X 6	16	22
	S 30	13	43
Total	36	34	70

15.COLEGAS PODEM BRINCAR * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
15.COLEGAS PODEM BRINCAR	N 1	1	2
	X 3	11	14
	S 32	22	54
Total	36	34	70

15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo		
	C	S	Total
15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR	N 0	2	2
	X 1	6	7
	S 35	26	61
Total	36	34	70

16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA	N	1	5	6
	X	10	11	21
	S	25	18	43
Total		36	34	70

16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA	N	0	2	2
	X	7	8	15
	S	29	24	53
Total		36	34	70

16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL * Grupo Crosstabulation

Count

	Grupo			Total
	C	S		
16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL	N	7	1	8
	X	4	13	17
	S	25	20	45
Total		36	34	70

17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	N 3	4	7
	X 18	16	34
	S 15	14	29
Total	36	34	70

18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO	N 0	2	2
	X 6	14	20
	S 30	18	48
Total	36	34	70

19.1.PODERÃO CASAR * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo		
	C	S	Total
19.1.PODERÃO CASAR	N 0	2	2
	X 8	15	23
	S 28	17	45
Total	36	34	70

19.2.PODERÃO TER FILHOS * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			
	C	S	Total	
19.2.PODERÃO TER FILHOS	N	2	2	4
	X	18	24	42
	S	16	8	24
Total		36	34	70

19.3.PRECISARÃO DE AJUDA * Grupo Crosstabulation

Count	Grupo			
	C	S	Total	
19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	X	12	18	30
	S	24	16	40
Total		36	34	70

TESTE de MANN-WHITNEY

Ranks

	Grupo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	C	36	40,15	1445,50
	S	34	30,57	1039,50
	Total	70		
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	C	36	34,01	1224,50
	S	34	37,07	1260,50
	Total	70		
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	C	36	35,26	1269,50
	S	34	35,75	1215,50

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

	Total	70		
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	C	36	40,92	1473,00
	S	34	29,76	1012,00
	Total	70		
3.1. TÊM PROBLEMA	C	36	35,51	1278,50
	S	34	35,49	1206,50
	Total	70		
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	C	36	36,06	1298,00
	S	34	34,91	1187,00
	Total	70		
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	C	36	40,92	1473,00
	S	34	29,76	1012,00
	Total	70		
4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	C	36	32,24	1160,50
	S	34	38,96	1324,50
	Total	70		
5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	C	36	39,25	1413,00
	S	34	31,53	1072,00
	Total	70		
6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	C	36	42,19	1519,00
	S	34	28,41	966,00
	Total	70		
6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	C	36	39,90	1436,50
	S	34	30,84	1048,50
	Total	70		
6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA	C	36	28,22	1016,00
	S	34	43,21	1469,00
	Total	70		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

7.AJUDO ALUNOS COM DEF.	C	36	44,35	1596,50
	S	34	26,13	888,50
	Total	70		
<hr/>				
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	C	36	33,17	1194,00
	S	34	37,97	1291,00
	Total	70		
<hr/>				
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	C	36	48,75	1755,00
	S	34	21,47	730,00
	Total	70		
<hr/>				
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	C	36	39,85	1434,50
	S	34	30,90	1050,50
	Total	70		
<hr/>				
8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	C	36	37,42	1347,00
	S	34	33,47	1138,00
	Total	70		
<hr/>				
8.2.OS COLEGAS BRICAM	C	36	38,17	1374,00
	S	34	32,68	1111,00
	Total	70		
<hr/>				
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	C	36	33,97	1223,00
	S	34	37,12	1262,00
	Total	70		
<hr/>				
9.1.BATI	C	36	32,00	1152,00
	S	34	39,21	1333,00
	Total	70		
<hr/>				
10. COLEGAS OFENDERAM	C	36	26,25	945,00
	S	34	45,29	1540,00
	Total	70		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

10.1.COLEGAS BATERAM	C	36	28,99	1043,50
	S	34	42,40	1441,50
	Total	70		
<hr/>				
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	C	36	36,97	1331,00
	S	34	33,94	1154,00
	Total	70		
<hr/>				
12.TURMA ESPECIAL	C	36	34,67	1248,00
	S	34	36,38	1237,00
	Total	70		
<hr/>				
13.ESCOLA ESPECIAL	C	36	35,22	1268,00
	S	34	35,79	1217,00
	Total	70		
<hr/>				
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	C	36	42,78	1540,00
	S	34	27,79	945,00
	Total	70		
<hr/>				
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	C	36	43,58	1569,00
	S	34	26,94	916,00
	Total	70		
<hr/>				
15.COLEGAS PODEM BRINCAR	C	36	39,50	1422,00
	S	34	31,26	1063,00
	Total	70		
<hr/>				
15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR	C	36	39,06	1406,00
	S	34	31,74	1079,00
	Total	70		
<hr/>				
16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA	C	36	38,85	1398,50
	S	34	31,96	1086,50
	Total	70		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA	C	36	37,39	1346,00
	S	34	33,50	1139,00
	Total	70		
<hr/>				
16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL	C	36	36,10	1299,50
	S	34	34,87	1185,50
	Total	70		
<hr/>				
17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	C	36	35,92	1293,00
	S	34	35,06	1192,00
	Total	70		
<hr/>				
18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO	C	36	40,83	1470,00
	S	34	29,85	1015,00
	Total	70		
<hr/>				
19.1.PODERÃO CASAR	C	36	40,44	1456,00
	S	34	30,26	1029,00
	Total	70		
<hr/>				
19.2.PODERÃO TER FILHOS	C	36	38,89	1400,00
	S	34	31,91	1085,00
	Total	70		
<hr/>				
19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	C	36	38,83	1398,00
	S	34	31,97	1087,00
	Total	70		

CONTINUAÇÃO DO TESTE DE MANN-WHITNEY

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	444,5	1039,5	-2,911	,004
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	558,5	1224,5	-,687	,492
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	603,5	1269,5	-,120	,904
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	417,0	1012,0	-2,599	,009
3.1. TÊM PROBLEMA	611,5	1206,5	-,007	,995
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	592,0	1187,0	-,250	,803
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	417,0	1012,0	-2,582	,010
4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	494,5	1160,5	-1,557	,119
5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	477,0	1072,0	-2,119	,034
6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	371,0	966,0	-3,143	,002
6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	453,5	1048,5	-2,079	,038
6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA	350,0	1016,0	-3,316	,001
7.AJUDO ALUNOS COM DEF.	293,5	888,5	-4,141	,000
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	528,0	1194,0	-1,075	,283
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	135,0	730,0	-6,190	,000
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	455,5	1050,5	-1,993	,046
8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	543,0	1138,0	-,877	,380
8.2.OS COLEGAS BRINCAM	516,0	1111,0	-1,217	,223
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	557,0	1223,0	-1,022	,307
9.1.BATI	486,0	1152,0	-2,845	,004
10. COLEGAS OFENDERAM	279,0	945,0	-4,392	,000
10.1.COLEGAS BATERAM	377,5	1043,5	-3,423	,001
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	559,0	1154,0	-,703	,482

12.TURMA ESPECIAL	582,0	1248,0	-,399	,690
13.ESCOLA ESPECIAL	602,0	1268,0	-,128	,898
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	350,0	945,0	-3,719	,000
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	321,0	916,0	-3,983	,000
15.COLEGAS PODEM BRINCAR	468,0	1063,0	-2,318	,020
15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR	484,0	1079,0	-2,590	,010
16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA	491,5	1086,5	-1,645	,100
16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA	544,0	1139,0	-1,071	,284
16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL	590,5	1185,5	-,298	,766
17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	597,0	1192,0	-,195	,845
18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO	420,0	1015,0	-2,789	,005
19.1.PODERÃO CASAR	434,0	1029,0	-2,502	,012
19.2.PODERÃO TER FILHOS	490,0	1085,0	-1,662	,096
19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	492,0	1087,0	-1,645	,100

CRUZAMENTOS

2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA * 1.SEXO		Crosstabulation		
Count				
		1.SEXO		
		M	F	Total
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	N	3	7	10
	X	3	0	3
	S	23	34	57
Total		29	41	70

2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	N	8	14	22
	X	7	6	13
	S	14	21	35
Total		29	41	70

2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	N	21	26	47
	X	5	5	10
	S	3	10	13
Total		29	41	70

3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	N	5	2	7
	X	9	14	23
	S	15	25	40
Total		29	41	70

3.1. TÊM PROBLEMA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
3.1. TÊM PROBLEMA	N	2	8	10
	X	8	11	19
	S	19	22	41
Total		29	41	70

3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	N	13	13	26
	X	8	14	22
	S	8	14	22
Total		29	41	70

4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	N	5	5	10
	X	10	10	20
	S	14	26	40
Total		29	41	70

4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS * 1.SEXO Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
	4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	N	16	
	X	11	13	24
	S	2	5	7
Total		29	41	70

5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
	5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	N	1	
	X	7	5	12
	S	21	32	53
Total		29	41	70

6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
	6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	N	8	
	X	9	29	38
	S	12	8	20
Total		29	41	70

6.1. QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS * 1.SEXO Crosstabulation

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
6.1. QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	N	6	3	9
	X	14	24	38
	S	9	14	23
Total		29	41	70

6.2. FICAM TRISTES NA ESCOLA * 1.SEXO Crosstabulation

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
6.2. FICAM TRISTES NA ESCOLA	N	10	16	26
	X	12	18	30
	S	7	7	14
Total		29	41	70

7. AJUDO ALUNOS COM DEF. * 1.SEXO Crosstabulation

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
7. AJUDO ALUNOS COM DEF.	N	4	3	7
	X	17	14	31
	S	8	24	32
Total		29	41	70

7.1. DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR * 1.SEXO Crosstabulation

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	N	9	4	13
	X	8	15	23
	S	12	22	34
Total		29	41	70

7.2. OS COLEGAS AJUDAM * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	N	6	2	8
	X	13	21	34
	S	10	18	28
Total		29	41	70

8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF. * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			
	M	F	Total	
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	N	13	6	19
	X	10	24	34
	S	6	11	17
Total		29	41	70

8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

	1.SEXO			Total
	M	F		
8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	N	14	19	33
	X	9	13	22
	S	6	9	15
Total		29	41	70

8.2.OS COLEGAS BRICAM * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
8.2.OS COLEGAS BRICAM	N	6	7	13
	X	9	20	29
	S	14	14	28
Total		29	41	70

9.OFENDI ALUNO COM DEF. * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	N	21	38	59
	X	6	1	7
	S	2	2	4
Total		29	41	70

9.1.BATI * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

	1.SEXO			Total
	M	F		
9.1.BATI	N	24	39	63
	X	3	1	4
	S	2	1	3
Total		29	41	70

10. COLEGAS OFENDERAM * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
10. COLEGAS OFENDERAM	N	14	26	40
	X	5	9	14
	S	10	6	16
Total		29	41	70

10.1.COLEGAS BATERAM * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
10.1.COLEGAS BATERAM	N	18	31	49
	X	3	4	7
	S	8	6	14
Total		29	41	70

11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO	Total
--	--------	-------

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

		M	F	
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	N	2	2	4
	X	15	21	36
	S	12	18	30
Total		29	41	70

12.TURMA ESPECIAL * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
		12.TURMA ESPECIAL	N	2
	X	9	13	22
	S	18	22	40
Total		29	41	70

13.ESCOLA ESPECIAL * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
		13.ESCOLA ESPECIAL	N	5
	X	10	16	26
	S	14	18	32
Total		29	41	70

14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	N	1	1	2
	X	11	11	22
	S	17	29	46
Total		29	41	70

14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	N	2	3	5
	X	12	10	22
	S	15	28	43
Total		29	41	70

15.COLEGAS PODEM BRINCAR * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

		1.SEXO		
		M	F	Total
15.COLEGAS PODEM BRINCAR	N	1	1	2
	X	8	6	14
	S	20	34	54
Total		29	41	70

15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO		
	M	F	Total
	N	1	1
X	4	3	7
S	24	37	61
Total	29	41	70

16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO		
	M	F	Total
	N	3	3
X	11	10	21
S	15	28	43
Total	29	41	70

16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO		
	M	F	Total
	N	1	1
X	6	9	15
S	22	31	53
Total	29	41	70

16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL	N	1	7	8
	X	10	7	17
	S	18	27	45
Total		29	41	70

17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	N	3	4	7
	X	15	19	34
	S	11	18	29
Total		29	41	70

18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO * 1.SEXO

Crosstabulation

Count

	1.SEXO			Total
	M	F		
18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO	N	1	1	2
	X	12	8	20
	S	16	32	48
Total		29	41	70

Count	19.1.PODERÃO CASAR * 1.SEXO				Crosstabulation			
					1.SEXO			
					M	F	Total	
19.1.PODERÃO CASAR	N	1	1	2				
	X	11	12	23				
	S	17	28	45				
Total		29	41	70				

Count	19.2.PODERÃO TER FILHOS * 1.SEXO				Crosstabulation			
					1.SEXO			
					M	F	Total	
19.2.PODERÃO TER FILHOS	N	2	2	4				
	X	15	27	42				
	S	12	12	24				
Total		29	41	70				

Count	19.3.PRECISARÃO DE AJUDA * 1.SEXO				Crosstabulation			
					1.SEXO			
					M	F	Total	
19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	X	13	17	30				
	S	16	24	40				
Total		29	41	70				

TESTE de MANN-WHITNEY

	1.SEXO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	M	29	35,12	1018,50
	F	41	35,77	1466,50
	Total	70		
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	M	29	35,76	1037,00
	F	41	35,32	1448,00
	Total	70		
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	M	29	33,05	958,50
	F	41	37,23	1526,50
	Total	70		
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	M	29	32,71	948,50
	F	41	37,48	1536,50
	Total	70		
3.1. TÊM PROBLEMA	M	29	38,66	1121,00
	F	41	33,27	1364,00
	Total	70		
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	M	29	32,81	951,50
	F	41	37,40	1533,50
	Total	70		
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	M	29	32,40	939,50
	F	41	37,70	1545,50
	Total	70		
4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	M	29	35,19	1020,50
	F	41	35,72	1464,50
	Total	70		
5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	M	29	34,74	1007,50
	F	41		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

	F	41	36,04	1477,50
	Total	70		
<hr/>				
6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	M	29	36,60	1061,50
	F	41	34,72	1423,50
	Total	70		
<hr/>				
6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	M	29	33,10	960,00
	F	41	37,20	1525,00
	Total	70		
<hr/>				
6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA	M	29	37,16	1077,50
	F	41	34,33	1407,50
	Total	70		
<hr/>				
7.AJUDO ALUNOS COM DEF.	M	29	29,07	843,00
	F	41	40,05	1642,00
	Total	70		
<hr/>				
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	M	29	31,21	905,00
	F	41	38,54	1580,00
	Total	70		
<hr/>				
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	M	29	31,84	923,50
	F	41	38,09	1561,50
	Total	70		
<hr/>				
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	M	29	29,90	867,00
	F	41	39,46	1618,00
	Total	70		
<hr/>				
8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	M	29	35,05	1016,50
	F	41	35,82	1468,50
	Total	70		
<hr/>				
8.2.OS COLEGAS BRICAM	M	29	37,41	1085,00
	F	41	34,15	1400,00

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

	Total	70		
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	M	29	39,48	1145,00
	F	41	32,68	1340,00
	Total	70		
9.1.BATI	M	29	38,02	1102,50
	F	41	33,72	1382,50
	Total	70		
10. COLEGAS OFENDERAM	M	29	39,64	1149,50
	F	41	32,57	1335,50
	Total	70		
10.1.COLEGAS BATERAM	M	29	38,52	1117,00
	F	41	33,37	1368,00
	Total	70		
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	M	29	34,78	1008,50
	F	41	36,01	1476,50
	Total	70		
12.TURMA ESPECIAL	M	29	37,71	1093,50
	F	41	33,94	1391,50
	Total	70		
13.ESCOLA ESPECIAL	M	29	36,22	1050,50
	F	41	34,99	1434,50
	Total	70		
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	M	29	33,02	957,50
	F	41	37,26	1527,50
	Total	70		
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	M	29	32,38	939,00
	F	41	37,71	1546,00
	Total	70		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

15. COLEGAS PODEM BRINCAR	M	29	32,67	947,50
	F	41	37,50	1537,50
	Total	70		
<hr/>				
15.1. COLEGAS PODEM AJUDAR	M	29	33,98	985,50
	F	41	36,57	1499,50
	Total	70		
<hr/>				
16. PROF. PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA	M	29	32,16	932,50
	F	41	37,87	1552,50
	Total	70		
<hr/>				
16.1. PROF. PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA	M	29	35,50	1029,50
	F	41	35,50	1455,50
	Total	70		
<hr/>				
16.2. ALUNOS C/DEF. DEVEM TER PROF ESPECIAL	M	29	35,81	1038,50
	F	41	35,28	1446,50
	Total	70		
<hr/>				
17. DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	M	29	34,33	995,50
	F	41	36,33	1489,50
	Total	70		
<hr/>				
18. ALUNOS C/DEF. PODERÃO TER PROFISSÃO	M	29	30,88	895,50
	F	41	38,77	1589,50
	Total	70		
<hr/>				
19.1. PODERÃO CASAR	M	29	33,50	971,50
	F	41	36,91	1513,50
	Total	70		
<hr/>				
19.2. PODERÃO TER FILHOS	M	29	37,57	1089,50
	F	41	34,04	1395,50
	Total	70		

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	M	29	34,81	1009,50
	F	41	35,99	1475,50
	Total	70		

CONTINUAÇÃO DO TESTE DE MANN-WHITNEY

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
2.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA TURMA	583,5	1018,5	-,194	,846
2.1.CONHECE ALUNOS COM DEF.NA ESCOLA	587,0	1448,0	-,098	,922
2.2. CONHECE ALUNOS COM DEF.NA FAMÍLIA	523,5	958,5	-1,020	,308
3.ALUNOS COM DEF. TÊM LIMITAÇÕES	513,5	948,5	-1,096	,273
3.1. TÊM PROBLEMA	503,0	1364,0	-1,238	,216
3.2. CONSEGUEM FAZER O MESMO QUE OUTROS	516,5	951,5	-,988	,323
4.APRENDEM MATÉRIAS +FÁCEIS	504,5	939,5	-1,209	,227
4.1 CONSEGUEM FAZER TODOS TRABALHOS	585,5	1020,5	-,121	,904
5.PROF.FAZEM EXERCÍCIOS DIFERENTES	572,5	1007,5	-,350	,726
6. ALUNOS COM DEF.GOSTAM DA ESCOLA	562,5	1423,5	-,423	,672
6.1 QUEREM APRENDER MATÉRIAS NOVAS	525,0	960,0	-,925	,355
6.2.FICAM TRISTES NA ESCOLA	546,5	1407,5	-,616	,538
7.AJUDO ALUNOS COM DEF.	408,0	843,0	-2,460	,014
7.1.DÚVIDAS SOBRE COMO AJUDAR	470,0	905,0	-1,616	,106
7.2. OS COLEGAS AJUDAM	488,5	923,5	-1,396	,163
8. BRINCO COM ALUNOS COM DEF.	432,0	867,0	-2,100	,036
8.1. SENTO-ME AO LADO NO BAR	581,5	1016,5	-,168	,867
8.2.OS COLEGAS BRINCAM	539,0	1400,0	-,714	,475
9.OFENDI ALUNO COM DEF.	479,0	1340,0	-2,177	,029

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º Ciclo do Ensino básico:

A perspectiva dos seus pares

9.1.BATI	521,5	1382,5	-1,673	,094
10. COLEGAS OFENDERAM	474,5	1335,5	-1,606	,108
10.1.COLEGAS BATERAM	507,0	1368,0	-1,296	,195
11.HÁ EQUIPAMENTO NECESSÁRIO	573,5	1008,5	-,283	,778
12.TURMA ESPECIAL	530,5	1391,5	-,863	,388
13.ESCOLA ESPECIAL	573,5	1434,5	-,272	,786
14.COLEGAS PODEM INCENTIVAR A GOSTAR + ESCOLA	522,5	957,5	-1,037	,300
14.1.INCENTIVAR A TRABALHAR	504,0	939,0	-1,257	,209
15.COLEGAS PODEM BRINCAR	512,5	947,5	-1,339	,181
15.1.COLEGAS PODEM AJUDAR	550,5	985,5	-,903	,366
16.PROF.PODEM FAZER ACTIVIDADES FORA DA SALA	497,5	932,5	-1,344	,179
16.1.PROF PODIAM FAZER C/ Q ALUNOS GOSTASSEM+ DA ESCOLA	594,5	1455,5	,000	1,000
16.2.ALUNOS C/DEF.DEVEM TER PROF ESPECIAL	585,5	1446,5	-,127	,899
17.DEVEM ANDAR C/AUXILIARES	560,5	995,5	-,449	,653
18. ALUNOS C/DEF.PODERÃO TER PROFISSÃO	460,5	895,5	-1,975	,048
19.1.PODERÃO CASAR	536,5	971,5	-,827	,408
19.2.PODERÃO TER FILHOS	534,5	1395,5	-,830	,407
19.3.PRECISARÃO DE AJUDA	574,5	1009,5	-,278	,781