

Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém,
Vol. 5, N.º 1, 2017, pp. 163-174
ISBN: 2182-9608
DOI:
<http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>



INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SECUNDÁRIO: AS ATITUDES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE ALUNOS SEM NEE E COM NEE

Inclusion of students with special educational needs (sen) in secondary education: the attitudes of parents of students without SEN and with SEN

Marta Maria Santos

Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento, Portugal

martammsantos@gmail.com

Isabel Piscalho

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Sónia Galinha

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

Francisco Silva

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, Portugal

francisco.silva@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

Foi aplicado um questionário a 30 EE de uma Escola Secundária do distrito de Leiria, constituído por 4 blocos temáticos: caracterização pessoal; inclusão de alunos NEE em turmas do ensino secundário; inclusão e aprendizagem conteudinal e inclusão e aceitação social. Destes 30 participantes 10 EE de alunos sem NEE, cujos educandos tinham contacto com a inclusão; 10 EE de alunos sem NEE, cujos educandos não tinham contacto com a inclusão; 10 EE de alunos NEE. Os dados obtidos pela análise estatística SPSS (versão 22.0), permitiram observar que os EE demonstraram atitudes favoráveis perante a inclusão, considerando mais vantagens que prejuízos para os alunos NEE, como para os alunos sem NEE, principalmente ao nível da aceitação social. Contudo, os EE de alunos sem NEE, cujos educandos têm contacto com a inclusão nas suas turmas, e no que diz respeito à aprendizagem conteudinal e aceitação social, evidenciaram atitudes menos favoráveis face à inclusão.

Palavras-chave: Atitudes, Encarregados de Educação, Ensino Secundário, Estudantes com NEE, Inclusão

ABSTRACT

A questionnaire was applied to 30 parents of a Secondary School of the district of Leiria, constituted by 4 thematic blocks: personal characterization; Inclusion of SEN students in secondary school classes; Inclusion and conteudinal learning and inclusion and social acceptance. Of these 30 participants 10 parents of students without SEN, whose students had contact with the inclusion; 10 parents of students without SEN, whose students had no contact with inclusion; 10 parents from SEN students. The data obtained by the SPSS statistical analysis (version 22.0) allowed us to observe that the parents demonstrated favorable attitudes towards the inclusion of students with SEN, considering more advantages than losses for both the SEN students and the non-SEN students, especially at the level of Social acceptance. However, parents of students without SEN, whose students have contact with inclusion in their classes, and with regard to conteudinal learning and social acceptance, have shown less favorable attitudes towards inclusion.

Keywords: Attitudes, High School, Inclusion, Parents, Student with Special Educational Needs

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem vindo a adquirir particular relevância nas escolas, sendo atualmente uma realidade com a qual toda a comunidade escolar se depara. Assim, torna-se fundamental compreender as atitudes dos Encarregados de Educação (EE) perante a inclusão.

O alargamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano, veiculado na Lei nº85/2009, de 27 de agosto de 2009, trouxe significativas alterações na constituição das turmas de Ensino Secundário e a realidade das Necessidades Educativas Especiais começou, recentemente, a ser uma presença em turmas deste nível de ensino. Atualmente, o sistema de ensino em Portugal está empenhado em fazer da escola uma comunidade educativa, que consiga responder adequadamente às necessidades educativas de cada aluno e onde se estimule a participação de todos os alunos, educadores e pais em busca de uma sintonia entre o ensino regular e a educação especial (Correia, 2008).

Com esta realidade, tornaram-se também presentes as dificuldades em lidar com os alunos que evidenciam Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, uma vez que a obrigação de promover a inclusão é a obrigação de promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ainscow e Ferreira (2003) referem que ver a educação inclusiva como um movimento que luta pela defesa dos direitos das pessoas com fragilidades físicas, motoras e cognitivas, é o mesmo que reduzi-los a uma insignificância social sem acesso aos bens comuns e à cidadania.

A motivação pessoal para trabalhar esta temática decorre da constatação de que a escola parece ser, cada vez mais, o eixo no qual se desenvolvem atitudes que sustentam as dimensões do pensamento, da ação e da interrelação tendo, por isso, um impacto cada vez maior sobre a qualidade de vida dos discentes. Conscientes de que este processo de formação de atitudes se desenvolve, regra geral, em colaboração com outros agentes, como a família, é importante perceber as atitudes dos Encarregados de Educação face à inclusão, dado que estas podem exercer influência sobre as dos alunos.

Para além da motivação geral atrás enunciada, é de referir que a experiência docente nos ensina que, nem sempre a aceitação do outro é feita de forma pacífica e inclusiva e a reação dos Encarregados de Educação dos alunos sem NEE nem sempre é recetiva e colaborativa,

considerando que isso não será benéfico para os alunos em termos pedagógicos e científicos. Assim, tendo em conta a premissa da Escola Inclusiva e sabendo que a escola não é somente a comunidade discente, docente e não docente, é nossa intenção desenvolver a investigação em função das atitudes que os Encarregados de Educação evidenciam, em função do contacto ou não dos seus educandos com a inclusão. Neste sentido, parece-nos pertinente perceber quais as atitudes dos Encarregados de Educação face à escola inclusiva, pois consideramos que as atitudes demonstradas pelos Encarregados de Educação podem influenciar a forma como os alunos interagem entre si.

Em termos sociológicos a investigação desta temática pretende despertar e promover uma reflexão sobre a inclusão por parte dos Encarregados de Educação, dado que a escola inclusiva é cada vez mais uma realidade para a qual a comunidade educativa, incluindo os Encarregados de Educação, deve estar sensibilizada para que assim se possa desenvolver um trabalho não só informativo mas, essencialmente, formativo. Efetivamente, de acordo com Rodrigues (2003), a inclusão deve ser entendida como uma realidade que se deseja para todos, pois todos somos especiais na mesma medida que temos características próprias, percursos de vida que são só nossos e assim vivenciamos sistemas de valores que construímos.

2 ESTADO DA ARTE

Compreender o conceito de Educação Especial implica perguntar pela sua origem histórica pois, ainda que o conceito nos possa parecer recente cronologicamente, este sempre existiu e nasceu com a própria humanidade, ainda que com significações diferentes. Remontando à história da Educação Especial é possível perceber como eram tratadas as pessoas que apresentavam fragilidades fossem elas a nível físico, motor ou cognitivo, sendo também possível condensar a história da Educação Especial em torno de quatro conceitos chave, a saber: Exclusão; Segregação; Integração e Inclusão.

Foi no Warnock Report (1978), que apareceu pela primeira vez o conceito de Educação Especial, veiculando a ideia de que a integração é um fim a atingir, uma vez que as pessoas também têm necessidades educativas especiais, para além dos problemas cognitivos ou outros que possuam. Contudo, é na Declaração de Salamanca (1994) que são definidos princípios, políticas e práticas para uma educação inclusiva, circunscrevendo as funções das escolas regulares para fazer face à discriminação pressupondo um sistema inclusivo, participado e equitativo, centrado no aluno enquanto eixo de um modelo biopsicossocial. O modelo biopsicossocial, como refere Santos et al. (2008) contempla o que há de mais relevante nas dimensões médica, psicológica e social, sem que se reduza a incapacidade a apenas uma destas dimensões, dado que a incapacidade é vista em função das interações entre fatores médicos ou de saúde, pessoais e ambientais e que potencia dificuldades ou restrições na execução de atividades inerentes a situações de vida. Neste sentido, conclui-se que os fatores ambientais são elementos presentes e inexoráveis nos processos de referenciação, intervenção e avaliação de todo o processo inclusivo.

Em Portugal, a escola inclusiva chega em 2008, precisamente com o Decreto-lei nº 3/2008 com as alterações introduzidas pela Lei 21/2008 de 12 de maio, definindo o seu âmbito de aplicação a crianças e jovens que manifestem “alterações estruturais e funcionais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.” (Ministério da Educação, 2008). Sendo assim, todos os alunos deverão ter serviços disponíveis, de modo a promover a aprendizagem dos alunos ao seu potencial máximo.

Todo o processo da prática inclusiva é influenciado pela forma como esta é compreendida pelos seus intervenientes. No contexto escolar é necessário ter em atenção não só os alunos, os professores, mas também os pais e/ou Encarregados de Educação cujas atitudes podem condicionar significativamente a aceitação/não aceitação da inclusão por parte daqueles que educam. Contudo, o princípio de que uma escola inclusiva é benéfica para todos não é absolutamente consensual no campo da literatura sobre a temática. Se, por um lado, Stainback e Bunch (citados por Correia, 2008), afirmavam que que era cada vez maior o número de pais e educadores que defendiam que as crianças com necessidades educativas deveriam ser inseridas numa classe regular, não devendo requerer, por isso, um sistema dual de ensino, pois este poderia fomentar atitudes injustas e desapropriadas em relação à educação. Por outro lado, Kauffman, Braatan, (citados por Correia, 2008), argumentavam que a investigação existente não apoiava claramente a ideia de que todo o aluno pudesse ser ensinado com sucesso na classe regular, estando por isso longe de atingir os objetivos proclamados pelo princípio da inclusão.

Consideramos, então, que um bom entendimento da inclusão em contexto escolar por parte dos Encarregados de Educação de alunos sem NEE pode passar pela participação e envolvimento dos primeiros nas estruturas educativas em que os seus educandos se inserem e acima de tudo, pela disponibilidade para isso. Para Sarmento (2006), atualmente, a relação escola-família é uma realidade existente e formalizada em todos os normativos legais que regulam as escolas, contudo, muitas são as vezes em que a presença desta realidade e a sua efectivação se manifesta de forma muito residual, isto é, numa reduzida percentagem de escolas. Quando se defende a relação escola-família nos estudos nacionais e internacionais sobre a área, incide-se sobretudo no associativismo de pais, nas expectativas dos pais face à frequência de contextos educativos formais, a participação dos pais na construção de práticas de cidadania, as expectativas dos professores sobre o envolvimento dos pais, a participação dos pais nos órgãos de decisão das escolas, as estruturas de mediação escola-família, sem que se fale da relação escola-família na perspectiva dos alunos ou tendo estes como centro da reflexão.

Na linha de pensamento dos autores que se debruçam sobre a relação escola-família, é comumente aceite que os pais constituem um dos fatores que promovem, dificultam ou impedem a existência desta. Para Gettinger e Goetz (1998 citado por Barbosa, 2007), as crenças parentais podem determinar como os programas de inclusão são implementados, dado que a influência dos pais sobre os filhos é na grande maioria dos casos, o resultado do exemplo e de processos de imitação de modelos parentais dados na vida do dia-a-dia. Batista e Enuno (citado por Barbosa, 2007) demonstram que as atitudes negativas em relação à inclusão escolar derivam, essencialmente, de questões relativas à aprendizagem e sucesso escolar. A este propósito é forçoso que os pais tenham confiança no papel e potencialidades das escolas e de todos aqueles que constituem a comunidade escolar, para trabalharem com alunos com e sem NEE em conjunto, de forma partilhada, participada e num espírito de cooperação. Por isso, as atitudes parentais são de grande relevância na determinação de uma educação inclusiva.

Uma das melhores maneiras de entender a forma como a inclusão é percebida nas nossas escolas será, precisamente, ouvir estes intervenientes e compreender as atitudes face à mesma, pois, como refere Silva (2005, p.136, citado por Sarmento, 2006) “é demasiado o que está em jogo. Trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói. A relação escola-família configura uma conceção de escola, mas também uma conceção de sociedade.”

Nesta linha teórica da inclusão e da importância da relação escola-família, faz para nós todo o sentido trabalhar as atitudes dos Encarregados de Educação. Ajzen (1988, citado por Vala & Monteiro, 1996) refere que a atitude é a predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um determinado objeto, no caso concreto do nosso estudo, à inclusão. Ajzen (1988, citado por Vala & Monteiro, 1996), acrescenta ainda que diferentes pessoas têm diferentes atitudes

face a um mesmo objeto e que as atitudes não podem ser encaradas como absolutamente estáveis e não surgem num vazio contextual ou social.

3 MÉTODO

Sendo o nosso objetivo perceber quais as atitudes dos Encarregados de Educação face à escola inclusiva, consideramos que as atitudes demonstradas pelos Encarregados de Educação podem influenciar a forma como os alunos interagem entre si. Assim, pareceu-nos pertinente analisar as atitudes dos Encarregados de Educação de alunos de Ensino Secundário de uma turma sem alunos com NEE, Encarregados de Educação de alunos de Ensino Secundário de uma turma que inclui alunos com NEE e Encarregados de Educação de alunos de Ensino Secundário com NEE.

O estudo desenvolvido está, deste modo, circunscrito a uma escola, a uma localidade, a uma amostra o que não permite generalizações a um contexto escolar muito alargado. Foram definidos os seguintes objetivos:

1. Auscultar a conceção de inclusão dos Encarregados de Educação.
2. Auscultar o grau de concordância dos Encarregados de Educação, relativamente à inclusão de alunos com NEE em turmas do Ensino Secundário.
3. Auscultar se existem diferenças nas atitudes dos Encarregados de Educação, consoante o contacto ou não com a inclusão.
4. Auscultar as atitudes dos Encarregados de Educação, sobre o processo de ensino aprendizagem (aprendizagem conteudinal) em turmas inclusivas.
5. Auscultar as atitudes dos Encarregados de Educação, sobre as vantagens e desvantagens da inclusão ao nível da aceitação social.
6. Perceber se, na perspetiva dos Encarregados de Educação, os benefícios da inclusão se situam ao nível dos alunos sem NEE, dos alunos com NEE ou de ambos.
7. Perceber se, na perspetiva dos Encarregados de Educação, os prejuízos da inclusão se situam ao nível dos alunos sem NEE, dos alunos com NEE ou de ambos.

Para efetivarmos este estudo pautamo-nos pelas seguintes hipóteses:

H1- Os Encarregados de Educação de alunos com NEE têm atitudes favoráveis à inclusão ao nível da aprendizagem conteudinal e aceitação social.

H2- Os Encarregados de Educação de alunos sem NEE, cujos educandos têm na turma alunos com NEE, têm atitudes menos favoráveis à inclusão ao nível do domínio da aprendizagem conteudinal.

H3- Os Encarregados de Educação de alunos sem NEE, cujos educandos não têm na turma alunos com NEE, têm atitudes mais favoráveis à inclusão ao nível do domínio da aprendizagem conteudinal.

H4- Os Encarregados de Educação de alunos sem NEE, cujos educandos têm na turma alunos com NEE, apresentam atitudes favoráveis à inclusão ao nível do domínio da aceitação social.

H5- Os Encarregados de Educação de alunos sem NEE, cujos educandos não têm na turma alunos com NEE, apresentam atitudes favoráveis à inclusão ao nível do domínio da aceitação social.

Trata-se de um estudo atitudinal, exploratório e de carácter descritivo em que se tenta responder a uma questão de partida e auxiliada por um conjunto de hipóteses.

Na nossa investigação foi privilegiada a metodologia quantitativa pois, em função da questão de partida e amostra definida, este tipo de metodologia apresenta vantagens tais como, facilidade com que se inquire um elevado/razoável número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, maior precisão e objetividade, a formulação de prognósticos e tendências em relação a uma determinada atitude e a possibilidade de se avaliarem hipóteses de um modo mais conclusivo permitindo que o investigador se possa posicionar perante os dados recolhidos.

A abordagem quantitativa materializa-se em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitem a sua quantificação e tratamento através de métodos estatísticos. No nosso caso em concreto, foi utilizado um inquérito por questionário, baseado na escala de atitudes de Likert (conjunto de enunciados que expressam afirmações sobre o objeto atitudinal, seguido cada enunciado de alternativas que indicam o grau de concordância/discordância de cada inquirido em relação ao conteúdo do enunciado), composto por questões dicotómicas (sim/não) e questões fechadas (o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua atitude). Relativamente a este último tipo de questões, acrescentamos que foram consideradas apenas quatro opções de resposta, tendo sido eliminada a opção “não concordo/nem discordo”, dado que o nosso objetivo implicava que o inquirido se posicionasse atitudinalmente.

Participantes

A investigação foi realizada numa Escola Secundária do distrito de Leiria, sendo a amostra para a investigação composta por três grupos, a saber: 10 Encarregados de Educação de uma turma de décimo ano de escolaridade do ensino regular, a qual inclui dois alunos com NEE; 10 Encarregados de Educação de uma turma de décimo ano de escolaridade do ensino regular, que não inclui alunos com NEE; 10 Encarregados de Educação de alunos com NEE no ensino secundário.

O tipo de amostragem foi selecionada por conveniência (Encarregados de Educação de alunos das turmas com as quais trabalhamos).

A amostra é constituída por 87% participantes do sexo feminino e 13% são participantes do sexo masculino, notando-se uma prevalência da feminização quanto à responsabilidade da parentalidade educativa. A média de idades é de 45 anos, com um intervalo etário entre os 33 e os 65 anos. Ao nível da escolaridade, 37% têm o Ensino Secundário, 33% o 3º ciclo do Ensino Básico, 23% o Ensino Superior, 3% o 2º ciclo do Ensino Básico e outros 3% o 1º ciclo do Ensino Básico.

Técnica de recolha e análise dos dados

Quanto ao instrumento de recolha de dados optámos pelo inquérito por questionário que para Quivy e Campenhoudt (1998), é aconselhável quando se pretende conhecer uma determinada população e aqui, entenda-se como conhecer, o domínio das suas atitudes, valores, modos de vida, costumes ou comportamentos.

O questionário é constituído por quatro blocos temáticos: caracterização pessoal; inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino secundário regular; inclusão e aprendizagem conteudinal e inclusão e aceitação social. É em função desta estrutura que pretendemos perceber se as atitudes dos Encarregados de Educação são ou não favoráveis, ao processo de inclusão e se vão ou não ao encontro de alguma(s) das hipótese(s) previamente formulada(s).

A aplicação do inquérito por questionário aos Encarregados de Educação foi precedida pela aplicação de um pré teste, para aferir a relevância, clareza, compreensão e adequação das questões colocadas. A aplicação do questionário aos participantes ocorreu em fevereiro de 2015.

Relativamente ao tratamento/análise dos dados, utilizou-se o programa informático SPSS (versão 22.0) que permitiu fazer o cruzamento dos dados, estabelecer relações entre as variáveis e fazer os testes estatísticos de hipótese.

4 RESULTADOS

Nesta investigação, apesar do carácter não aleatório da amostra, em função das hipóteses formuladas e do instrumento aplicado optámos por observar a confirmação/infirmação das hipóteses. O nível de significância escolhido por nós para realizar o trabalho foi 5%. Assim, se $p < 0,05$ concluímos que existem diferenças significativas, se $p > 0,05$ concluímos que não existem diferenças significativas. Os testes de hipótese comparam dois grupos de participantes: EE de alunos com NEE e EE de alunos sem NEE.

Relativamente à H1, ao nível da variável “aprendizagem conteudinal” de acordo com o teste de Mann-Whitney, confirma-se com o valor de $p=0,053$, pois não se observam diferenças significativas nas medianas dos dois grupos em comparação, mas vimos que os EE dos alunos com NEE

apresentam uma mediana mais elevada. Concluímos que os EE de alunos com NEE terão atitudes mais favoráveis à inclusão a nível da “aprendizagem conteudinal”. Relativamente à H1, ao nível da variável “aceitação social” de acordo com o teste de Mann-Whitney, confirma-se com o valor de $p=0,094$, pois não se observam diferenças significativas nas medianas dos dois grupos em comparação. Vimos que os EE dos alunos com NEE apresentam uma mediana mais elevada. Concluímos que terão atitudes mais favoráveis à inclusão a nível da “aceitação social”. Relativamente à H2, ao nível da variável “aprendizagem conteudinal” de acordo com o teste de Mann-Whitney, confirma-se com o valor de $p=0,011$, pois observam-se diferenças significativas nas medianas dos dois grupos em comparação. Vimos que os EE dos alunos sem NEE cujos educandos têm na turma alunos com NEE apresentam uma mediana mais baixa. Concluímos que terão atitudes menos favoráveis à inclusão no domínio da aprendizagem conteudinal (Quadro 1).

Quadro 1

Atitudes dos EE de alunos sem NEE cujos educandos têm alunos com NEE na turma, Teste Mann-Whitney: variável “aprendizagem conteudinal”

Estatísticas		Inclusão e aprendizagem conteudinal
N	Válidos	10
	Inválidos	0
Média		10,8000
Mediana		11,0000
Desvio Padrão		1,31656
Mínimo		9,00
Máxima		14,00
Percentis	25	10,0000
	50	11,0000
	75	11,0000

Quadro 1.1

Teste Estatístico de Hipótese Variável: A turma do educando inclui aluno(s) com NEE

	Inclusão e aprendizagem conteudinal
Mann-Whitney U	17,500
Wilcoxon W	72,500
Z	-2,579
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010
Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)]	,011

Relativamente à H3, ao nível da variável “aprendizagem conteudinal”, de acordo com o teste de Mann-Whitney confirma-se com o valor de $p=0,010$, pois observam-se diferenças significativas. Vimos que os EE dos alunos sem NEE, cujos educandos não têm na turma alunos com NEE,

apresentam uma mediana mais alta. Concluimos que terão atitudes mais favoráveis à inclusão no domínio da aprendizagem conteudinal.

Quanto à H4, ao nível da variável “aceitação social” não se verificam diferenças significativas nas medianas dos dois grupos em comparação e de acordo com o teste de Mann-Whitney, valor de $p=0,672$, não se confirma. Os EE dos alunos sem NEE cujos educandos têm na turma alunos com NEE apresentam uma mediana ligeiramente mais baixa. Concluimos que terão atitudes menos favoráveis à inclusão a nível da aceitação social (Quadro 2).

Quadro 2

Atitudes dos EE de alunos sem NEE cujos educandos têm alunos com NEE na turma, Teste Mann-Whitney: variável “aceitação social”

Estatísticas		Aceitação Social
N	Válidos	10
	Inválidos	0
Média		5,0000
Mediana		5,0000
Desvio Padrão		2,53859
Mínimo		1,00
Máxima		10,00
Percentis	25	3,0000
	50	5,0000
	75	7,0000

Quadro 2.1

Teste Estatístico de Hipótese Variável: A turma do educando inclui aluno(s) com NEE Teste Mann-Whitney: variável “aceitação social”

	Aceitação Social
Mann-Whitney U	44,500
Wilcoxon W	99,500
Z	-,424
Asymp. Sig. (2-tailed)	,672
Exact Sig. [2* (1-tailed Sig.)]	,684

Relativamente à H5, ao nível da “aceitação social”, de acordo com o teste de Mann-Whitney confirma-se com o valor de $p=0,672$, pois não se verificam diferenças significativas. Vimos que os

EE de alunos sem NEE cujos educandos não têm alunos com NEE na turma, apresentam uma mediana ligeiramente mais alta. Concluímos que terão atitudes mais favoráveis à inclusão a nível da “aceitação social”.

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo como referência os objetivos específicos definidos e a partir da interpretação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos EE de alunos com e sem NEE, podemos observar uma tendência generalizada para atitudes favoráveis relativamente à inclusão e educação inclusiva. Estes dados estão de acordo com alguns estudos em que se concluiu que os pais de crianças com NEE demonstraram ter atitudes favoráveis perante a inclusão (Duhaney & Salend, 2000; de Boer, Pjil & Minnaert, 2010).

A partir da investigação realizada foi-nos possível observar que, em relação ao objetivo específico “auscultar a conceção de inclusão dos EE”, estes têm uma conceção adequada sobre a inclusão não se observando diferenças significativas, independentemente das variáveis demográficas e do contacto ou não com a inclusão. Assim, entendem a inclusão como igualdade, envolvimento, participação e equidade corroborando a conceção de inclusão veiculada pelo Decreto-Lei nº3/2008, onde se refere que a educação inclusiva visa a equidade educativa como garantia de igualdade no acesso e nos resultados educativos dos alunos com limitações ao nível da atividade e da participação.

Relativamente ao objetivo específico “auscultar o grau de concordância relativamente à inclusão de alunos com NEE em turmas do Ensino Secundário”, foi possível observar que os inquiridos concordam com o processo inclusivo, considerando que os alunos com NEE têm esse direito, que a inclusão traz mais benefícios que prejuízos para todos os alunos e, além disso, consideram que a heterogeneidade das turmas não é um fator de insucesso escolar. A este propósito importa sublinhar a perspetiva de Morgado (2004) quando refere que as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos implicam que a característica mais presente nas atuais salas de aula seja a diversidade, pelo que, também por isto, os princípios de educação inclusiva se consideram imprescindíveis, já que o princípio fundamental da educação inclusiva é de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente das dificuldades ou diferenças que possam apresentar (Ferraz, Araújo & Carreiro, 2010).

Quanto ao objetivo “auscultar se existem diferenças nas atitudes dos EE consoante o contacto ou não com a inclusão” não se observam diferenças significativas nas atitudes dos EE que têm e não têm contacto com a inclusão, ainda que, os EE de alunos sem NEE cujas turmas não incluem alunos com NEE, apresentem percentagens mais elevadas de concordância quanto à inclusão de alunos com NEE em turmas do Ensino Secundário, o que nos permite ir ao encontro daquilo que Barbosa (2007) discute, ao afirmar que, se as atitudes dos pais forem positivas em relação à educação inclusiva, melhor e mais rápido será o processo de inclusão.

No que concerne ao objetivo “auscultar as atitudes dos Encarregados de Educação sobre o processo de ensino aprendizagem (aprendizagem conteudinal) em turmas inclusivas” vimos que os EE dos alunos com NEE e os EE dos alunos sem NEE, cujos educandos têm na turma alunos sem NEE, têm atitudes mais favoráveis à inclusão ao nível da aprendizagem conteudinal pois, segundo Correia (2013), a filosofia da inclusão traz vantagens às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se assim num modelo educacional, que proporciona uma educação igual e de qualidade. Por seu turno, os EE dos alunos sem NEE cujos educandos têm na turma alunos com NEE, apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão no domínio da aprendizagem conteudinal, uma vez que a educação inclusiva obriga a alterações nas atividades da aula, implicando um menor grau de exigência dos professores a nível dos conteúdos. Nesta linha, existem alguns trabalhos que

evidenciam as preocupações demonstradas por estes pais relativamente à qualidade do ensino prestada aos seus filhos (Leyser & Kirk, 2004; Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001) e por isso, para uma melhor prática inclusiva é necessário que a escola ou os professores tenham algum tipo de contacto e de esclarecimento com as famílias dos alunos. Também Morgado (2001) refere que o meio familiar e a sua relação com a escola são os dois fatores que exercem mais influência e importância no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos.

Para os EE de alunos com NEE a inclusão, traz mais vantagens do que desvantagens ao nível da aceitação social, pois promove qualidades como a sociabilidade, autonomia, autoestima, justiça e disponibilidade para ajudar os outros, o que contribui para que os alunos sem NEE se tornem menos individualistas, egoístas e menos dependentes dos outros. Relativamente aos EE de alunos sem NEE cujos educandos tem alunos NEE na turma não se verifica a mesma tendência, ainda que as diferenças sejam muito ténues, o que pode denotar atitudes de segregação e construção de preconceitos.

O fator aceitação social tem sido evidenciado na literatura, Rafferty, Boettcher e Griffin (2001) referem que os pais mencionam que a inclusão promove uma melhor aceitação de alunos com NEE na comunidade educativa e na própria sociedade preparando-os para melhor enfrentarem o mundo. Neste sentido, os benefícios da inclusão são para todos os alunos não havendo na perspetiva dos EE prejuízos significativos da inclusão para quaisquer alunos, tenham ou não NEE. Correia (2008) defende que a classe regular tende a ser o lugar ideal para os alunos com NEE fazerem as suas aprendizagens, pois na companhia dos seus pares, estes alunos encontram as condições de aprendizagem e socialização de modo a realizarem o seu potencial, ideia esta que veio a ser confirmada pelos resultados do Plano de Ação 2005-2009 (Ministério da Educação, 2009), no qual se conclui que a participação das crianças com NEE nas escolas regulares é benéfica para todos os alunos, pois uma escola que consegue ensinar e promover a progressão dos alunos com mais dificuldades, melhor o fará com qualquer outro aluno.

Alguns autores, como Stainback e Stainback (1999), salientam que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem, servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças proteção, apoio e bem-estar no grupo.

6 CONCLUSÃO

Face ao exposto podemos adiantar que a inclusão de alunos com NEE nas turmas de Ensino Secundário, de um modo geral, é benéfica não só para os alunos que apresentam fragilidades mais significativas. Quando bem estruturada, favorece a todos – profissionais da educação em geral, funcionários, colegas, pais - por possibilitar o desenvolvimento de novas atitudes e relações, que conduzem à quebra de preconceitos, estereótipos e estigmas. Representa, portanto, uma evolução do modo de pensar as diferenças, uma forma das pessoas que convivem no meio escolar se educarem reciprocamente, respeitando as peculiaridades de cada indivíduo, no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Após a análise da literatura e análise dos dados obtidos verificámos que as atitudes dos pais podem ser facilitadoras ou condicionantes do processo de inclusão (Barbosa, 2007). Pudemos perceber que caminhamos para a escola de todos e para todos como é defendido por Correia (2008), em que paulatinamente, os EE se mostram a favor da inclusão de alunos com NEE nas turmas dos seus educandos. Tiramos como elação que se os EE concordam com a inclusão, e se a defendem será essa a ideia que passarão para os seus educandos, tornando-os assim seres humanos mais sensíveis e mais justos, pois não podemos esquecer que são os pais os modelos dos filhos (Alarcão, 2006; Cruz, 2005).

Constatámos que, embora estejamos no bom caminho para a inclusão, verificamos que há aspetos nos quais se deve trabalhar, nomeadamente no que diz respeito às atitudes dos Encarregados de Educação face ao processo de ensino aprendizagem e a nível da aceitação social, pois neste campo ainda nos parece existir algum desconforto nomeadamente quando existe contacto com a inclusão no contexto turma. A diferença entre o plano teórico e o plano prático a nível inclusivo, ainda parece ser uma realidade. É fundamental modificarmos as nossas atitudes de modo a que as escolas do futuro sejam realmente escolas inclusivas de todos e para todos contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais igualitária.

Consideramos que com o presente trabalho de investigação, conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos e pensamos que poderá contribuir para um melhor conhecimento da parentalidade e do papel que esta desempenha no desenvolvimento e construção da personalidade dos alunos.

Em trabalhos futuros seria interessante desenvolver uma investigação sobre a temática, num contexto e amostragem mais alargados, para assim se poder avaliar uma tendência atitudinal mais expressiva. Dado que a nossa investigação nos conduziu à conclusão de que os EE de alunos sem NEE cujos educandos têm na turma alunos com NEE apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão a nível da aprendizagem conteudinal e aceitação social, pensamos que seria pertinente desenvolver um estudo acerca das práticas pedagógicas, em particular a exigência veiculada pelos professores do ensino regular no contexto da escola inclusiva. Outra questão suscitada por esta investigação prende-se com a atitude dos EE de alunos sem NEE face à aceitação social, seria por isso pertinente desenvolver um estudo sobre os estereótipos e preconceitos ainda vigentes face à inclusão, por parte dos EE, no sentido de observar se existe ou não uma relação de causalidade entre aprendizagem conteudinal e aceitação social.

Pensamos, por isso, que a investigação por nós realizada pode constituir um ponto de partida para novos estudos nesta área, dado que a escola se faz com e na relação com a família e no caso da inclusão, esta não depende somente dos alunos, professores e EE de alunos com NEE, depende também dos EE de alunos sem NEE e mais uma vez se reforça o papel fundamental dos pais enquanto modelos de atitudes e conseqüentes comportamentos.

7 REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva – algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. (pp. 104-116). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, M. (2006). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Barbosa, A. (2007). As atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, (3), pp.447-458, consultado em dezembro 2014 em <http://www.scielo.br>.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea a inclusão de crianças com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coleção Psicologias. Coimbra: Quarteto.
- Declaração de Salamanca (1994), consultado a 11 de dezembro de 2014 em www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/declaracao-salamanca.pdf

- DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009). *Educação Inclusiva. Da retórica à prática*. Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. Estoril: Editora Cercica.
- de Boer, A. Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23.
- Duhaney, L. M. G., & Salend, S. J. (2000). Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Ferraz, C. R. A.; Araújo, M. V. & Carreiro, L. R. R. (2010). Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.16, n.3, p.397-414.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parents views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Ministério da Educação. Decreto-lei nº3/2008. (7 de Janeiro de 2008). Lisboa.
- Ministério da Educação. Decreto-lei nº21/2008. (12 de Maio de 2008). Lisboa.
- Ministério da Educação. Lei nº85/2009. (27 de Agosto de 2009). Lisboa.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2ª ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers With and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Santos, P. L.; Maia, M.; Tavares, A.; Santos, M. & Sanches Ferreira, M. (2008). Virtual reality and associated Technologies in disability research and intervention. *7th ICDVRAT with ArtAbilitation*, Maia. Retirado de: http://centaur.reading.ac.uk/27452/1/ICDVRAT2008_Full_Proceedings_7th_Conf.pdf consultado a 29 janeiro de 2015.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Revista Interações*, 2, 59-86.
- Stainback, Susan & Stainback, William. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (1996). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.