



Polytechnic
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

2026

A perceção dos alunos do ensino secundário face
à inclusão escolar dos seus pares com
necessidades educativas especiais

Rui Filipe Neto Coelho

PV - ESEV A perceção dos alunos do ensino secundário face à inclusão escolar dos seus pares com
necessidades educativas

Rui Filipe Neto Coelho

julho de 2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A perceção dos alunos do ensino secundário face à inclusão escolar dos seus pares com necessidades educativas especiais

Rui Filipe Neto Coelho

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Sara Felizardo

julho de 2026

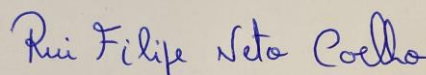
Instituto Superior Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rui Filipe Neto Coelho n.º 29003 do curso Mestrado em Educação Especial Especialização Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o trabalho final de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 25 de julho de 2025

O mestrando, _____



A percepção dos alunos do ensino secundário face à inclusão escolar dos seus pares com necessidades educativas

Resumo

Na escola inclusiva todos devem aprender juntos, independentemente das especificidades de cada aluno/a e respeitando a diversidade de cada um/a. Para uma efetiva inclusão, as interações entre os pares são fulcrais, já que a escola é o principal palco de socialização. Os pares assumem um papel essencial na promoção da educação inclusiva. Neste contexto, foi realizado um estudo quantitativo, não experimental, de natureza exploratória, cujo objetivo foi conhecer a percepção e atitudes dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com necessidades educativas. Para o efeito, foram inquiridos 23 alunos do 10.º ano de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas da região Centro do país. Foi aplicado um questionário ad hoc sobre percepções e atitudes sobre inclusão, sendo que os dados obtidos demonstraram que os alunos são favoráveis à inclusão dos seus pares com necessidades educativas, não existe relação significativa entre as percepções e a idade, tendo-se verificado algumas diferenças significativas nas percepções em função do sexo. É fundamental que os colegas estejam conscientes das necessidades das crianças com necessidades especiais e interajam com elas a partir dessa consciência, para que a educação inclusiva seja bem-sucedida e esses indivíduos possam ter um futuro melhor.

Palavras-chave: alunos, inclusão, necessidades educativas, percepção, atitudes

The perception of secondary school students regarding the school inclusion of their peers with educational needs

Abstract

In an inclusive school, everyone must learn together, regardless of the specificities of each student and respecting the diversity of each one. For effective inclusion, interactions between peers are crucial, because school is the main stage for socialization. Peers play an essential role in promoting inclusive education. This study aims to understand students' perception of the inclusion of their peers with educational needs and their attitudes. 23 students from the 10th year of schooling, from a Group of Schools, were interviewed. The results obtained demonstrated that students are in favor of the inclusion of their peers with educational needs and that there are no significant differences according to age or gender. It is essential that peers are aware of the needs of children with special needs and interact with them based on that awareness, so that inclusive education can be successful and these individuals can have a better future.

Keywords: students, inclusion, educational needs, perception, attitudes

	Página
RESUMO	ii
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE TABELAS	iv
LISTA DE SIGLAS	v
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
1. A importância da escola na inclusão.....	3
2. Educação inclusiva	4
2.1. As Necessidades Educativas na escola inclusiva.....	5
2.2. O papel dos pares na educação inclusiva	6
2.3. As atitudes na promoção de uma educação inclusiva	9
3. Sensibilização na comunidade escolar	11
Parte II – Enquadramento Empírico	13
1. Objetivos	13
2. Metodologia do Estudo	13
3. Tipo de estudo	15
4. Participantes	16
5. Instrumentos de recolha de dados	17
6. Procedimentos	18
7. Apresentação dos Resultados	19
7.1. Perceções e atitudes dos alunos acerca da inclusão de pares com necessidades educativas especiais	19
7.2. Perceções e atitudes sobre inclusão em função do sexo	24
7.3. Relação entre as perceções e atitudes e a idade	26
8. Discussão de resultados	28
CONCLUSÃO	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
ANEXOS	39
Anexo A – Consentimento informado da escola	40
Anexo B – Consentimento Informado do Encarregado de Educação	41
Anexo C – Questionário	42
Anexo D – Teste de Normalidade <i>Shapiro-Wilk</i>	44

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Frequências das Características Sociodemográficas da Amostra	16
Tabela 2 - Estatística Descritiva da Idade	17
Tabela 3 - Estatística Descritiva das percepções e atitudes	20
Tabela 4 – Frequências absolutas e relativas sobre as percepções e atitudes	23
Tabela 5 - Teste <i>Mann-Whitney</i> Para Diferença de Percepções Entre Sexos.....	25
Tabela 6 – Correlação teste rho de Spearman	26

TABELA DE SIGLAS

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

INTRODUÇÃO

A diversidade é característica das sociedades. A consideração e o respeito pela diversidade são uma condição de uma sociedade inclusiva. A inclusão é um processo que visa garantir que todos tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos, independentemente das suas diferenças (Oliveira, 2019). Tal constitui um desafio e uma missão para a sociedade e para a escola, que devem promover políticas e práticas para que todos se sintam incluídos. Neste sentido, para uma escola inclusiva é preciso a intervenção de todos os intervenientes, desde os decisores, a comunidade, os funcionários, os professores, os alunos e a família. Poikola (2023) sublinha a necessidade de reestruturar o sistema escolar em vez de tentar apenas ajustar os alunos com deficiência/incapacidade. Realçando a importância crucial de ouvir diretamente os estudantes para formular políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas. É determinante que todos os intervenientes tenham uma atitude cooperante e de partilha de informação. Neste estudo centramo-nos nos alunos, visando perceber a sua perceção sobre a inclusão dos seus colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e quais as suas atitudes perante estes colegas na escola.

A inclusão de alunos com NEE em turmas regulares é um dos temas mais importantes na educação atual, que procura não apenas integrar fisicamente esses alunos em salas de aulas convencionais, mas também envolvê-los por completo no processo educativo. A eficácia deste processo depende não apenas das práticas institucionais, mas também e mais especificamente das perceções e atitudes dos alunos sem NEE.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 2006), a educação inclusiva é considerada um direito fundamental e um meio essencial para atingir o objetivo da equidade social.

É indispensável que a escola adapte o currículo, os métodos de ensino, os materiais didáticos e o ambiente físico, garantindo que todos os alunos possam aceder ao conhecimento de forma equitativa (UNESCO, 2009). Neste sentido, a formação dos professores é um dos pilares para o sucesso da inclusão, pois permite que estes adquiram conhecimentos e práticas pedagógicas adequadas às necessidades de cada aluno (Omote & Santana, 2018).

A escola inclusiva beneficia não apenas os alunos com NEE, mas toda a comunidade educativa, ao promover valores como o respeito, a solidariedade e a aceitação da diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

(UNESCO, 2009). Contudo, persistem desafios significativos, como a escassez de recursos humanos especializados, a falta de materiais adaptados e a mudança de comportamentos, que só podem ser superados com o envolvimento conjunto da escola, das famílias e da comunidade.

A escolha deste tema prende-se com o intuito de conhecer se os alunos que, tendencialmente, são marginalizados do ensino e da sociedade, estão incluídos na sua turma. Mas esta inclusão, não se refere apenas ao pertencer a uma turma do ensino regular, a estar no mesmo espaço, envolve também as interações que se estabelecem entre os alunos dessa turma. Além disso, a opção por esta temática relaciona-se com uma inquietação oriunda de uma afirmação de um aluno sobre o processo de avaliação de outro aluno com NEE, percecionando que os elementos de avaliação de um aluno com NEE teriam um grau de dificuldade menor face aos seus. Será que este tipo de percepção afeta a relação com estes alunos? Como? De que forma? O que pensam os alunos do ensino regular sobre o processo de avaliação dos alunos com NEE?

Este estudo realizou-se num Agrupamento de Escolas da região Centro do país, nomeadamente uma turma de 10.º ano de um Curso Profissional, num total de 23 alunos.

O presente trabalho tem por base a problemática da inclusão de alunos com a NEE pelos pares, explorando os diferentes conceitos, as causas e as suas manifestações, assim como a importância da intervenção pedagógica de forma a encontrar sugestões para o sucesso educativo dos alunos. Na II Parte do trabalho é apresentado o estudo empírico, designadamente, problema e objetivos de investigação, metodologia (participantes, instrumento e procedimentos) e a apresentação e discussão dos resultados.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. A importância da escola na inclusão

“A escola é uma comunidade, uma entidade viva. Tem a sua personalidade, a sua própria identidade e o seu próprio ambiente” Lafond (1998, cit. por Nobre, (2013).

Para Alves (2019), o objetivo da escola não é ensinar coisas, mas sim, ensinar a pensar, ou melhor, despertar na criança a curiosidade de aprender. Assim, a situação ideal de ensino é quando o professor ensina e a criança cria o gosto pela leitura. Diante dessa perspetiva, a missão da escola é despertar nos alunos o espanto e o desejo em aprender. A escola deve proporcionar os conhecimentos científicos e relacioná-los com os conhecimentos do quotidiano.

A diferenciação curricular é a pedra angular da autonomia e da flexibilidade curricular (Alves, 2019). Devendo-se verificar quatro princípios fundamentais:

Igualdade - O direito à educação, à aprendizagem e ao sucesso na aprendizagem;

Diversidade - O reconhecimento das diferenças que os alunos apresentam, sejam elas físicas, cognitivas, sociais, culturais;

Diferenciação - as medidas que são tomadas para que esses alunos, que são diferentes, alcancem todos as aprendizagens essenciais pretendidas;

Equidade – Programas curriculares, sociais e culturais, capazes de gerar aprendizagens essenciais e significativas para todos.

A diferenciação pedagógica passa a ser entendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados (Ministério da Educação, 2018, p. 12)

A educação não é uma ciência independente e que a escola faz parte da sociedade no geral. Agregando diversos tipos de culturas e individualidades, tendo-as como desafios para satisfazer a todos (Rodrigues, 2018).

A criação de uma cultura escolar inclusiva requer o compromisso da gestão escolar e o apoio de políticas públicas que garantam financiamento, formação e acompanhamento dos processos de inclusão. Assim, a escola torna-se um espaço privilegiado para promover a inclusão, assegurar o direito à educação de qualidade e valorizar as potencialidades de cada aluno (Mantoan, 2015).

Neste contexto, e segundo Alves (2019), o professor deve ser o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno aprenda a descobrir o mundo, para que se tenha paixão naquilo que se está a aprender. Propõe que o educador olhe para cada aluno e suas respectivas especificidades, pois ele está a lidar com humanos e não com números abstratos.

A diferenciação deve ser entendida pela organização pedagógica da escola como motor impulsionador das suas práticas. A escola deve assumir-se como entidade autónoma, responsável por a todos proporcionar sucesso escolar (Silva et al., 2013).

Para ser verdadeiramente inclusiva, a escola deve adotar uma abordagem abrangente que vá além da simples presença física de diferentes alunos no ambiente escolar. A inclusão envolve a criação de um ambiente que reconheça, respeite e apoie as diversas necessidades e habilidades dos estudantes (Rodrigues, 2019).

A participação ativa dos alunos é fundamental, devendo-se envolver os alunos nos processos de tomada de decisão, promovendo a participação ativa e a autonomia (Vala, 2023).

2. Educação Inclusiva

O conceito de “inclusão” foi explicitamente associado à educação, pela primeira vez, em 1994, na Declaração de Salamanca, um documento que resultou da Conferência Mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO, onde se menciona que todas as escolas devem adaptar-se para incluir todos os seus alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refere que a educação inclusiva deve abranger todos os alunos, onde todos têm a oportunidade de efetuar aprendizagens significativas.

Neste contexto, a educação inclusiva representa um grande desafio para as escolas e, está em contínua construção, pressupondo atitudes e práticas que reduzam a exclusão dos alunos que apresentam diferenças e dificuldades (Rodrigues, 2019).

Em 2002, no Índice para a Inclusão, Booth e Ainscow (2008) teorizam que a educação inclusiva: envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão, o que implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola. Neste sentido, considera-se a aprendizagem e participação de

todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão, não se orienta apenas para os que apresentam necessidades educativas ou deficiência/ incapacidade (Booth & Ainscow, 2002).

Mas ao falarmos de NEE, refletimos sobre o seu significado e abrangência, o que requer modelos de educação mais flexíveis que permitam uma melhor construção de mudança quando comparados com modelos mais rígidos. Neste contexto, deve-se repensar o papel da escola, visto esta ser considerada o alicerce de qualquer sociedade, assim como os processos de mudança no ensino, em que os alunos são agentes ativos na sua própria formação (Lopes, 2010).

Para ser verdadeiramente inclusiva, a escola deve adotar uma abordagem abrangente que vá além da simples presença física de diferentes alunos no ambiente escolar. A inclusão envolve a criação de um ambiente que reconheça, respeite e apoie as diversas necessidades e habilidades dos estudantes (Rodrigues, 2018).

A participação ativa dos alunos é fundamental, devendo-se envolver os alunos nos processos de tomada de decisão, promovendo a participação ativa e a autonomia (Dias et al., 2016.)

Estudos sobre as percepções dos alunos sobre a educação inclusiva em escolas de ensino regular, em que a recolha de dados se baseou maioritariamente em questionários e entrevistas, tendo o referencial teórico sido avaliado à luz dos direitos dos estudantes através de referências à luz da Declaração de Salamanca e de convenções da ONU, verificaram-se resultados organizados em três temas principais: as atitudes em relação à educação inclusiva, a inclusão académica e a inclusão social. Estes eixos examinam as diferenças de opinião entre alunos com e sem NSE, além de identificarem os fatores que facilitam ou barram o sucesso escolar e a integração social. Tornando-se assim necessário reestruturar o sistema escolar em vez de tentar ajustar o aluno com deficiência/ incapacidade, ouvindo diretamente as opiniões dos estudantes para formular políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas (Poikola, 2023).

2.1. As Necessidades Educativas na Educação Inclusiva

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi identificado por Warnock (1978), sendo que o autor enquadra todas as deficiências ou dificuldades de aprendizagem como necessidades educativas especiais. Para o autor, uma necessidade educa-

tiva especial pode ser de três tipos, designadamente: i) a necessidade de se disponibilizar meios específicos de acesso ao currículo, o que integra técnicas de ensino; ii) a exigência de um currículo adaptado; e iii) a necessidade de atenção especial à organização e clima no contexto educativo (Warnock, 1978).

Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) se refere ao conceito de NEE, o qual abrange “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade” (Salamanca, 1994, p. 6).

As NEE podem ser organizadas, segundo Correia (2012), em significativas e ligeiras. As significativas referem-se à adaptação do currículo numa ou mais áreas académicas, onde a avaliação tem em conta todo o progresso dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Por sua vez, as ligeiras reportam-se à adaptação do currículo, de modo parcial, levando em consideração as características dos alunos, num determinado momento da sua trajetória escolar.

O conceito de NEE engloba, assim, a uma série de problemáticas, em que todas afetam as aprendizagens. Neste processo, é necessário considerar o papel que, todos os dias, os professores desempenham no diagnóstico das atitudes e das relações que se estabelecem na sala da turma, pois é o local onde os alunos passam mais tempo e onde desenvolvem as suas aprendizagens (Correia, 2012).

Para a inclusão de todos os alunos, sabemos que as atitudes e as práticas dos professores no processo de ensino/aprendizagem são determinantes para o seu sucesso (Mendes, 2013). Por conseguinte, as atitudes dos colegas da turma também são determinantes para o sucesso das aprendizagens e para a inclusão de todos os alunos (Oliveira, 2019).

2.2. O papel dos pares na educação inclusiva

A escola é o palco da socialização e, na adolescência, no que concerne às relações sociais, as atitudes de pares e do grupo de amigos prevalecem sobre a família (Machado, 2005). A identificação deixa de ser com os pais e o grupo de amigos assume preponderância, possibilitando um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências substanciais para o desenvolvimento da personalidade (Silva et al., 2016).

Assim, a escola é o maior agente de socialização, onde o grupo de pares assume muita preponderância neste processo. Os alunos passam a maior parte do seu dia na escola, onde convivem e desenvolvem as suas relações interpessoais. Não obstante,

se estas não forem as adequadas em contexto escolar, a escola torna-se numa fonte de stress, insegurança e inadaptação, pelo que a aceitação pelos colegas é um ponto importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Álvaro, 2019). A aceitação por parte dos pares é decisiva para uma inclusão bem-sucedida, o que se reflete nas suas atitudes (Mendes, 2013). Contudo, “é comum a expressão de atitudes negativas de crianças em relação aos pares com dificuldades intelectuais ou com outras deficiências” (Mendes, 2013, p. 14). No presente trabalho de investigação, pesquisamos sobre este tema, averiguando a natureza das atitudes dos alunos, favoráveis ou desfavoráveis, com os pares que apresentam NEE.

De acordo com a literatura científica na área, estes alunos evidenciam, muitas vezes, dificuldades na sua socialização e nas interações sociais com os pares, o que pode levar ao seu isolamento, dificultando, deste modo, a criação e/ou manutenção de amizades (Álvaro, 2019). Habitualmente, os alunos com NEE demonstram ter menos amigos do que outros alunos, sendo que os seus amigos, por vezes, também são crianças com dificuldades específicas (Álvaro, 2019).

Na mesma linha, outro estudo evidenciou que há algumas dificuldades de alunos com NEE nas relações com os pares sem necessidades especiais, ficando frequentemente em risco de maior isolamento social e que, por vezes, “a aceitação pelos pares traduz-se em comportamentos de ajuda, isto é, tem por base a prestação de cuidados” (Dias et al., 2016, p. 96).

A inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares aporta benefícios, já que permite que estes se sintam mais capazes de realizar as tarefas/atividades na turma, contribui para uma maior participação nas atividades curriculares e para o aumento das suas relações sociais. Para os restantes alunos também gera benefícios, pois permite a diminuição de comportamentos de discriminação face aos pares com NEE, desenvolvem competências como a compreensão, entreajuda, cooperação e melhoramento do autoconceito (Magalhães, 2017).

A interação com o outro, que é diferente, gera enriquecimento pessoal e, dessa interação desenvolvem-se capacidades, a socialização, a afetividade, aprende-se a respeitar o ritmo dos outros, a gerir as relações com os outros (César et al., 2007). Além disso, a presença dos alunos com NEE nos contextos de vida frequentados pelos seus pares (sem problemáticas significativas), por si só, tende a aumentar os níveis de aceitação da deficiência/ incapacidade (Borges & Coelho, 2015).

Barbosa (2008) reporta um estudo de York et al. (1992), no qual entrevistaram alunos que tinham colegas com NEE nas suas salas de aula. Estes alunos afirmaram que, num ano, os alunos com NEE se tinham tornado mais sociáveis, mais comunicati-

vos e tinham reduzido significativamente os comportamentos considerados desajustados para a participação em sala de aula, como por exemplo, balançar o corpo ou as mãos ou fazer sons e ruídos. Por outro lado, quanto aos benefícios dos alunos sem NEE, o estudo revela que passaram a valorizar os contributos dos colegas com mais dificuldade, passaram a ser mais tolerantes e passaram a valorizar a diversidade da condição de ser humano.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003) elaborou um estudo sobre as práticas de aula em vários países da Europa, onde identificou algumas estratégias promotoras de inclusão em escolas, como por exemplo, a aprendizagem cooperativa, que tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros quando estes têm competências diferentes e a formação de grupos heterogêneos visando abordagens educativas diferenciadas. Assim sendo, o professor deve acionar os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Tal é algo que gostaríamos de aferir, se existem ou não atitudes de cooperação entre os diferentes alunos, ou se as atitudes dos alunos se restringem à mera prestação de cuidados, como referido anteriormente.

Borges e Coelho (2015) efetuaram um estudo em que diagnosticaram que os pares dos alunos com NEE tendem a apresentar dificuldades em compreender/ aceitar a deficiência/ incapacidade, ressaltando que, frequentemente, os alunos de uma turma, ao lidarem com um colega que apresente NEE, tendem a revelar alguma intolerância face ao seu tratamento diferenciado, nomeadamente por parte dos professores. Neste estudo, constatou-se que um dos alunos sem evidências físicas da sua problemática, a percepção que os colegas tinham sobre ele era de intolerância e até de rejeição. As dificuldades que apresentava eram entendidas pelos pares como “caprichos” ou “preguiça”. No caso de outro aluno, que apresentava alterações físicas decorrentes da sua problemática, havia maior tolerância e receptividade (Borges & Coelho, 2015).

As percepções que os alunos possuem sobre o processo de ensino/ aprendizagem dos alunos com NEE é um tema pouco estudado, sendo escassa a literatura no contexto nacional. Assim, pretendemos conhecer a percepção que os alunos têm sobre as características específicas do processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE, sendo a principal motivação do presente estudo.

Ainda no âmbito do papel dos pares, há a referir o programa de Mentorias, a nosso ver, uma prática inclusiva, em que um/a aluno/a aceita ser mentor/a de um aluno/a, neste caso, consideramos um aluno com NEE. Naqueles alunos verifica-se “um aumento de competências de ensino e de aprendizagem, bem como de comportamen-

tos interpessoais, tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos (Borges & Coelho, 2015, pp. 14-15), sendo o currículo o ponto de partida para o encontro entre pares.

Nas atitudes dos alunos face aos seus pares, há fatores que as afetam, como a idade, ou o género (Mendes, 2013).

É fundamental que os colegas estejam cientes das necessidades das crianças com necessidades especiais e interajam com elas a partir dessa consciência, para que a educação inclusiva seja bem-sucedida e esses indivíduos possam ter um futuro melhor. Perceções de colegas em relação a indivíduos com NSE foram identificadas por meio de seus desenhos, e suas atitudes em relação a esses indivíduos foram reveladas através da aplicação de uma escala de atitudes, identificando-se cinco temas: ajuda e amizade, sucesso, exclusão, desafios físicos e ambientes hospitalares ou de centros de reabilitação (Ozlem et al., 2024).

2.3. As atitudes na promoção de uma educação inclusiva

Atualmente, sabemos que o aluno com NEE ao se sentir incluído na escola, também se sentirá na sociedade (Pereira, 2018). É no espaço escola que se inicia a inclusão, perpassando, depois, para a sociedade. Conhecer as atitudes neste espaço é importante, já que as interações que se estabelecem entre os alunos servem para nos indicar se são ou não promotoras de inclusão e se há ou não uma inclusão efetiva dos alunos com estas características.

No âmbito da Psicologia Social, existem várias definições de atitudes. Assim, estas podem ser entendidas como uma mediação entre a forma de pensar dos indivíduos e a sua forma de agir, ou seja, uma forma de reação segundo os valores de cada um de nós (Omote, 2018).

Num estudo sobre a inclusão, os instrumentos de avaliação das atitudes dos pares foram distinguidos em 3 dimensões (Dias et al., 2016): uma afetiva, relacionada com as emoções e os afetos para com os alunos com NE; outra cognitiva, concernente às crenças e perceções; e outra comportamental, relativa às ações ou intenções para agir - ao comportamento que os alunos irão ter com os que apresentam NE.

Relativamente à mensuração das atitudes, só as conseguimos observar de modo indireto, através dos efeitos que produzem no comportamento, nas crenças e/ou nas escolhas dos indivíduos. Neste sentido, “as atitudes estão na cabeça das pessoas e só podem ser inferidas de suas respostas” (Lima et al., 2023, p. 192).

Assim, as atitudes que os alunos manifestam para com os seus pares com difi-

culdades, dependem do que aqueles conhecem e entendem sobre a diversidade/ deficiência, assim como das percepções e expectativas dos pais e professores sobre a mesma.

Num estudo sobre as atitudes dos pares na área da inclusão, os resultados evidenciaram atitudes mais favoráveis das raparigas e de alunos que evidenciavam maior contacto com pessoas com deficiência, familiares ou amigos (Dias et al., 2016), salientando-se que muitas das atitudes são de ajuda ou apoio, o que nos questiona se estas atitudes serão suficientes para que os alunos com NEE se sintam verdadeiramente incluídos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) refere que “todos os alunos aprendem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (pp. 11-12), sendo que estar no mesmo espaço e realizar as mesmas atividades não é estar necessariamente incluído. Correia (2003) refere que a filosofia que sustenta uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e valorizada pelos seus pares e adultos, sendo a diversidade reconhecida, bem como a partilha, a participação e sentimentos de amizade.

A educação inclusiva pressupõe atitudes e práticas que anulem a exclusão de alunos que apresentem dificuldades. De acordo com Silva (2009), todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem.

Alunos com NEE frequentemente enfrentam rejeição por parte de seus colegas. Pesquisas sugerem que programas de intervenção podem melhorar as atitudes dos alunos e a participação social de colegas com NSE. No entanto, muitos professores carecem de recursos ou tempo para implementar programas abrangentes. A extensão em que unidades de ensino de fácil implementação geram efeitos positivos é menos clara. Com base na Teoria do Comportamento Planejado, este estudo avaliou o efeito de uma série de aulas — utilizando o recurso pedagógico *Prinzip Vielfalt* — sobre as atitudes, normas subjetivas, controle comportamental percebido (CCP) e as intenções dos alunos de incluir colegas com NSE.

As análises não indicaram efeitos significativos a longo prazo sobre as intenções de inclusão. Contudo, as atitudes e as normas subjetivas em relação aos colegas com deficiência apresentaram melhora significativa. Além disso, as análises de mediação revelaram efeitos indiretos significativos das atitudes e normas subjetivas sobre as intenções de inclusão. Assim, embora a intervenção não tenha influenciado diretamente as intenções, ela teve um efeito positivo nas atitudes e normas subjetivas, o que poderia

promover comportamentos inclusivos ao longo do tempo. Portanto, recursos pedagógicos cuidadosamente elaborados, acessíveis e de fácil implementação, demonstram efeitos promissores sobre o comportamento inclusivo entre colegas (Wuthrich, 2025).

3. Sensibilização na Comunidade Escolar

A promoção da sensibilização na comunidade escolar, visando a inclusão de alunos com NEE, requer uma abordagem estratégica sequencial para estabelecer um ambiente educativo verdadeiramente acolhedor e adaptado. Primeiramente, é crucial implementar programas de formação continuada para professores e funcionários. Essa formação abordaria aspectos como estratégias de ensino inclusivas e métodos para oferecer suporte personalizado. O objetivo é capacitar a equipe educativa, garantindo uma compreensão abrangente das necessidades específicas dos alunos (Correia, 2003).

Nesta sequência, a sensibilização deve se estender aos colegas de turma. Atividades como apresentações, palestras e outras iniciativas educativas são fundamentais para desmistificar estereótipos, fomentando a aceitação e a compreensão entre os estudantes. O envolvimento dos pais é uma peça-chave nesse processo. Estabelecer parcerias sólidas entre a escola e os pais dos alunos é essencial. Sessões informativas, reuniões e workshops são estratégias eficazes para proporcionar uma compreensão mais profunda das necessidades específicas dos seus filhos (Morgado, 2011).

No âmbito físico da escola, é necessário adaptar a infraestrutura para torná-la mais inclusiva. A criação de espaços como salas sensoriais e áreas tranquilas visa acomodar as necessidades sensoriais dos alunos, promovendo um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Paralelamente, o lançamento de campanhas regulares de conscientização sobre a NEE em toda a escola é uma abordagem impactante. Eventos temáticos, distribuição de materiais informativos e atividades educativas contribuem para envolver toda a comunidade escolar nesse processo de compreensão e aceitação (Morgado, 2011).

Finalmente, a implementação de um sistema de monitorização contínua é essencial para avaliar o impacto das iniciativas de sensibilização ao longo do tempo. Ajustes podem ser feitos conforme necessário, garantindo que a comunidade escolar permaneça comprometida com a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Seguindo essa sequência estratégica, a comunidade escolar pode estabelecer um ambiente que valorize a diversidade, promova a aceitação e ofereça suporte eficaz para

todos os alunos, contribuindo assim para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Morgado, 2011).

Os processos de educação inclusiva, nos quais professores, alunos e pais desempenham um papel ativo, cumprem uma função extremamente importante na adaptação de indivíduos com NEE à vida acadêmica e social. Esses processos educacionais têm como objetivo incluir indivíduos com NEE nos mesmos ambientes de aprendizagem que seus colegas. Dessa forma, esses indivíduos não apenas aprimoram suas habilidades mais rapidamente, mas também desenvolvem suas competências sociais por meio da interação com os colegas, aumentando as chances de serem aceitos pela sociedade em geral. (Gokbulut, 2024).

PARTE II – Enquadramento Empírico

1. Objetivos do Estudo

Tendo em conta o papel importante que os alunos assumem na promoção da inclusão na escola (Dias et al., 2016), com este estudo pretendemos conhecer a perceção e dos alunos face à inclusão de alunos com NEE na sua turma e as suas atitudes. Mais especificamente pretende-se conhecer as perceções dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com NEE na turma; perceber as suas atitudes face aos seus pares com NEE; refletir sobre a inclusão de alunos com NEE na turma, através da perceção dos seus pares; investigar a relação entre a perceção e as atitudes dos alunos sobre a inclusão e as variáveis sociodemográficas do género e da idade.

Para tal, partimos da seguinte questão de investigação:

Qual a perceção e atitudes de alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com NEE na turma?

Tendo em consideração esta questão, debruçamo-nos agora sobre os procedimentos metodológicos na senda de respostas para esta questão de investigação.

A definição dos objetivos num trabalho pretende clarificar a finalidade do estudo Bodgan e Biklen (1994) e determinam um valor maior do conhecimento da realidade que nos rodeia.

Neste contexto, os objetivos que pretendemos que sejam atingidos com a realização deste trabalho são:

- Identificar as principais perceções dos alunos acerca da inclusão na sua turma de pares com NEE;
- Compreender a associação entre sexo, idade e as perceções dos alunos acerca da inclusão na sua turma de pares com NEE.

2. Metodologia do Estudo

No domínio da metodologia científica, a estruturação do desenho de investigação depende diretamente do estado da arte e dos objetivos delineados pelo investigador. Quando um determinado objeto de estudo carece de uma base teórica consolidada ou se manifesta num contexto real onde a manipulação de variáveis é inviável, os estudos quantitativos não experimentais de natureza exploratória configuram-se como uma abordagem metodológica essencial para a produção de conhecimento preliminar e rigoroso (Fortin, 2009; Sampieri et al., 2014).

Os estudos quantitativos designam-se como não experimentais (ou observacionais) quando o investigador não manipula deliberadamente a variável independente, nem distribui os participantes de forma aleatória por grupos de controlo e experimentais. O fenómeno é observado e mensurado exatamente como ocorre no seu estado natural. A recolha de dados assenta em ferramentas estruturadas, como questionários psicométricos, escalas de atitude ou registos epidemiológicos, traduzindo as variáveis em indicadores numéricos suscetíveis de análise estatística (Kerlinger & Lee, 2002).

Esta metodologia resulta da hibridização entre a exatidão numérica da abordagem quantitativa e a flexibilidade intelectual do carácter exploratório. O termo "não experimental" — frequentemente sinónimo de observacional — adjectiva as investigações em que o cientista abdica da manipulação intencional da variável independente e da distribuição aleatória dos participantes por grupos de controlo e experimentais. O investigador limita-se a registar, medir e analisar as variáveis na sua manifestação natural, salvaguardando a validade ecológica dos dados empíricos recolhidos (Kerlinger & Lee, 2002).

Complementarmente, a natureza "exploratória" pressupõe que o escopo principal não reside na verificação ou refutação de hipóteses causais definitivas, mas sim na familiarização com fenómenos pouco mapeados, na identificação de conceitos-chave, na deteção de tendências ou na validação de instrumentos de recolha de dados. Em termos estatísticos, a exploração traduz-se na procura de padrões de distribuição, contagem de frequências e deteção de correlações iniciais entre variáveis que fundamentem, futuramente, estudos confirmatórios ou experimentais de causalidade estrita (Creswell & Creswell, 2018).

O desígnio exploratório aplica-se quando o objetivo primordial é familiarizar-se com um fenómeno relativamente desconhecido, identificar padrões preliminares, detetar variáveis proeminentes ou determinar a viabilidade de uma investigação mais robusta. Ao contrário dos estudos confirmatórios (que testam hipóteses causais estritas), o estudo exploratório quantitativo foca-se em mapear a distribuição, a frequência e as associações iniciais entre variáveis dentro de uma determinada população (Sampieri, 2014).

As propriedades metodológicas intrínsecas a este modelo implicam estratégias analíticas específicas. Uma vez que não se assume um nexo de causalidade unidirecional absoluto, a modelação de dados recorre predominantemente à estatística descritiva para caracterização amostral, e à estatística inferencial de cariz exploratório (Pestana & Gageiro, 2014). Destacam-se as análises de correlação bivariada (coeficientes de Pearson ou Spearman) e os testes de diferença de médias para amostras independentes ou emparelhadas. Adicionalmente, quando o objetivo envolve a validação estrutural de questionários ou a redução dimensional de dados, a Análise Fatorial Exploratória

(AFE) assume um papel preponderante, permitindo agrupar variáveis observadas em fatores latentes sem uma estrutura predefinida (Marôco, 2021).

Este trabalho teve por base a problemática da inclusão de um aluno com a NEE por parte dos pares, explorando os diferentes conceitos, as causas e as suas manifestações, assim como a importância da intervenção pedagógica de forma a encontrar sugestões para o sucesso educativo dos alunos.

Tendo em conta os objetivos que este trabalho se propõe atingir, e de acordo com as questões de investigação delineadas, considerou-se que o Método Quantitativo Não Experimental de Natureza Exploratória era o que melhor se adequava a este estudo, através da utilização de uma técnica metodológica quantitativa, o Inquérito por Questionário.

3. Tipo de estudo

O tipo de estudo escolhido foi um estudo quantitativo, não experimental, de natureza exploratória, uma vez que, apresenta uma grande aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos da vida. Permite desenvolver ou criar novas teorias e explicar situações ou estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações (Coutinho, 2018).

Este trabalho tem por base a problemática da inclusão de alunos com a NEE pelos pares, explorando os diferentes conceitos, as causas e as suas manifestações, assim como a importância da intervenção pedagógica de forma a encontrar sugestões para o sucesso educativo dos alunos.

Esta metodologia de investigação permite descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos, nos quais se encontram envolvidos vários fatores a considerar, poderá servir de base para novos estudos e abre o caminho para propostas de intervenção pedagógica que contribuem para o sucesso na inclusão de alunos com PEA (Yin, 2018).

Segundo Coutinho (2018), para assegurar o rigor científico de um estudo é necessário garantir alguns critérios na investigação, nomeadamente: credibilidade, dependência e confirmabilidade.

De forma sintética clarificamos que neste trabalho foi utilizada uma metodologia quantitativa, o que permite compreender a perceção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na turma e as suas atitudes, bem como apontar para novas sugestões de inclusão que sirvam como base para futuros estudos de intervenção pedagógica.

4. Participantes

Para Pardal e Lopes (2011) os participantes “têm condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos o único meio de conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.54).

Os participantes neste estudo foram os alunos de uma turma do 10.º ano de um Curso Profissional de uma escola secundária da região Centro do país. Trata-se de uma amostra por conveniência (Carmo & Ferreira, 1998), uma vez que foi selecionada por razões de ordem prática e intencional.

A amostra do presente estudo é composta por 23 alunos, dos quais 15 (65%) são rapazes e 8 (35%) são raparigas.

Ao realizar a seleção dos participantes na presente investigação tivemos como fundamento recolher o maior número possível de informação sobre a perceção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na turma e as suas atitudes.

A escolha deste grupo-alvo resultou do objetivo do nosso estudo que é saber da perceção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na turma e as suas atitudes o aluno com PEA está incluído em contexto turma.

A caracterização da amostra poder observar-se na Tabela 1.

Tabela 1

Frequências das características sociodemográficas da amostra

Características	Frequências	
	n=23	%
Sexo		
Masculino	15	65
Feminino	8	35
Idade		
15 anos	9	39
16 anos	9	39
17 anos	5	22
Tens crianças e/ou jovens com NE na família		
Sim	4	17
Não	19	83
Convives com crianças e/ou jovens com NE na escola		
Sim	4	17
Não	19	83

A amostra é composta por 23 alunos do 10º ano de escolaridade. Pela análise dos dados das tabelas 1 e 2, podemos observar que a maioria é do sexo masculino (65%) e tem uma idade média de 16 anos, sendo que o(a) aluno(a) mais novo(a) tem 15 anos e o(a) mais velho(a) 17 (Tabela 2). Ainda sobre a idade, os alunos distribuem-se entre 39% com 15 anos, 39% com 16 anos, e os restantes 22%, com 17 anos. Quase todos os(as) alunos(as) afirmam que não têm crianças ou jovens com necessidades especiais na família (83%), nem convivem na escola com crianças com este tipo de necessidades (83%).

Tabela 2

Estatística descritiva da idade

n=23	Min.	Max.	M	DP
Idade	15	17	16	0,8

Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão.

5. Instrumento de recolha de dados

Para Meirinhos e Osório (2010) num estudo quantitativo podem-se utilizar vários instrumentos para a recolha de dados, o que nos permitiu o desenvolvimento de linhas convergentes, permitindo assim a fiabilidade.

Nesta investigação, recorreu-se à aplicação de um questionário. O local de recolha de dados, bem como a realização do projeto de investigação foi efetuado num Agrupamento de Escolas de um concelho da região Centro do país.

Em termos organizacionais, procedeu-se ao pedido de autorização da Direção do Agrupamento de escolas onde fizemos a nossa investigação, bem como o acesso aos documentos que estavam diretamente ligados ao aluno. Realizou-se a caracterização da realidade educativa do aluno e o seu meio envolvente, procurando-se conhecer e perceber melhor o contexto em que ocorre todo o processo educativo.

A recolha e o levantamento da informação relativa à história compreensiva do aluno basearam-se na consulta do seu processo escolar e do seu processo na educação especial. O acesso ao processo escolar do aluno e processo de educação especial foi mediante a autorização do Encarregado de Educação.

Nas técnicas não documentais, recorreremos a inquérito por questionário com questões de resposta fechada, utilizando a escala de Likert. As escalas de Likert utilizam-se para “registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 2000, p. 280).

Os inquéritos por questionário foram aplicados através de papel e, pretendeu-se obter o máximo de rigor e fiabilidade na colheita de informações fidedignas.

Os dados que foram recolhidos no inquérito por questionário (Anexo C) foram organizados em cinco blocos de questões: Medidas aplicadas ao aluno; Inclusão com os pares/ turma; Aprendizagem e condições para o sucesso do aluno; Contacto com os EE e Competências dos docentes para trabalhar com PEA. Estando os resultados apresentados nas Tabelas do ponto três deste capítulo.

6. Procedimentos e questões éticas da investigação

O inquérito por questionário foi a técnica escolhida para aferir, para além das questões sociodemográficas, o facto de os alunos terem jovens e/ou crianças com NEE na sua família, se convivem com jovens e/ou crianças com NEE fora da escola e a percepção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na turma, através da escala de Likert. Esta assenta em afirmações que especifiquem uma atitude favorável ou desfavorável em relação a um mesmo assunto, evitando a utilização de frases neutras. Para cada afirmação, o aluno deverá expressar o seu grau de concordância ou discordância em uma escala que pode variar, por exemplo entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente) (Lima et al., 2023). Neste sentido, foram efetuadas perguntas de resposta fechada e colocadas 20 afirmações sobre as quais os alunos teriam de se posicionar, afirmando o seu grau de concordância entre 1, *Discordo Totalmente*, até 5, *Concordo Totalmente*.

A população deste estudo são todos os alunos do ensino secundário. Quanto à amostra, decidiu-se por uma amostra por conveniência. Assim, selecionaram-se os alunos da turma do 10º ano do curso profissional de técnico de informática, pois esta turma tinha alunos com NEE.

O local da recolha de dados consistiu no Agrupamento de Escolas em que leciono atualmente, se situa na região Centro do país. Para a recolha de dados efetuou-se o pedido à Direção da Escola, o qual foi afirmativo, seguindo-se o pedido de autorização aos pais dos alunos para que os mesmos pudessem participar neste estudo. Seguidamente, os alunos, autorizados a responder, efetuaram o preenchimento do inquérito por questionário.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram analisados com recurso ao programa Microsoft Excel e *Social Package for Social Science* (SPSS).

As questões de natureza ética da investigação foram consideradas no âmbito do presente estudo, tendo-se o cuidado de informar todos os participantes sobre o objetivo

geral da investigação, incluindo as questões de garantia de confidencialidade e o consentimento informado. Assim, todos os intervenientes na nossa investigação foram esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação no inquérito (Anexo C). Assim, os participantes foram informados sobre a natureza da investigação, estando o investigador disponível para os esclarecimentos solicitados e que fossem necessários.

Aos intervenientes foi apresentando o consentimento informado no âmbito do questionário de recolha de dados (Anexos A e B).

Adicionalmente, durante o estudo os dados recolhidos foram totalmente confidenciais e anónimos, respeitando os procedimentos éticos. A participação dos intervenientes foi livre e voluntária após as informações dadas e a aceitação realizada por cada um dos intervenientes nesta investigação.

7. Apresentação dos resultados

A utilização de um inquérito por questionário com itens de resposta fechada possibilita uma abordagem significativa da investigação, na medida em que a triangulação de dados e informações aumentam a qualidade do estudo e reduz de forma direta as interpretações subjetivas.

7.1. Perceções e atitudes dos alunos acerca da inclusão de pares com necessidades educativas especiais

Com o objetivo de identificar as principais perceções e atitudes dos alunos acerca da inclusão na sua turma dos seus pares com NEE, recorreu-se à estatística descritiva (Tabela 3). As perceções foram avaliadas numa escala de *Likert* de um a cinco, em que um representa discordo totalmente e cinco concordo totalmente.

Podemos observar que, de uma forma geral, as perceções apresentam médias acima do ponto médio da escala. As perceções com médias mais elevadas são aquelas em que os alunos considerarem que os seus pares com necessidades educativas devem ter uma educação especial e mais adaptada à sua realidade. Assim, as perceções que apresentam as maiores médias, são “os(as) alunos(as) com NEE deviam ter sempre um(a) professor(a) de Educação Especial na sala para os apoiar nas suas aprendizagens” ($M=3,9$; $0,8$) e “os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ter adaptações” ($M=3,9$; $DP=0,6$).

Temos de seguida, as percepções “os(as) alunos(as) com NEE tinham mais sucesso se fossem educados em instituições próprias de ensino especial” ($M=3,7$; $DP=0,9$); e os “momentos de avaliação dos(das) alunos(as) com NEE são mais fáceis que os meus” ($M=3,7$; $DP=0,8$). Ainda com média elevada, destaca-se a percepção “os alunos(as) aprendem mais com o(a) professor(a) de Educação Especial fora da sala de aula da turma” ($M=3,6$; $DP=0,9$). Relativamente à atenção que é dada pela escola aos alunos com NEE e ao ambiente inclusivo que se vive na mesma, as percepções apresentam médias acima do ponto médio da escala. Assim temos as seguintes percepções: “considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os(as) alunos(as) com NEE” ($M=3,4$; $DP=0,9$); “nos intervalos os(as) alunos(as) com NE costumam andar com outros alunos(as) com NEE” ($M=3,4$; $DP=0,6$); e “na sala, os(as) alunos(as) tratam os colegas com NEE com respeito” ($M=3,4$; $DP=0,7$).

Temos, depois, percepções com valores perto do ponto médio da escala, acerca da atenção particular que o aluno dá aos colegas com NEE. Assim, temos as percepções “tenho amigos(as) que apresentam NEE” ($M=3,2$; $DP=1,5$); “se te pedissem, serias mentor(a) de um(a) aluno(a) com NEE” ($M=3,0$; $DP=1,2$); “colaboro sempre com os(as) colegas com NEE, mesmo que não peça ajuda” ($M=3,1$; $DP=0,8$). No entanto, em contraponto a estas percepções, temos a percepção negativa com média moderada “quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um(a) aluno(a) com NEE” ($M=3,1$; $DP=1,1$). Já com médias mais baixas, destacam-se as percepções “se vir um(a) aluno(a) com NEE sozinho no intervalo, vou fazer-lhe companhia” ($M=2,7$; $DP=1,2$); “os(as) alunos(as) com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos” ($M=2,6$; $DP=0,8$); com a média mais baixa de todas as percepções temos “os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ser iguais aos meus” ($M=2,5$; $DP=0,6$).

Tabela 3

Estatística descritiva das percepções e atitudes

Percepções e atitudes sobre inclusão	Min.	Max.	M	DP
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas (NEE).	1	5	3,1	1,5
2) Os/as alunos/as com NEE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.	1	5	2,9	0,9
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NEE costumam andar com outros/as alunos/as com NEE.	2	4	3,4	0,6
4. Se vir um/a aluno/a com NEE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.	1	5	2,7	1,2
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NEE.	1	5	3,0	1,2
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NEE com respeito.	2	5	3,4	0,7

7) Só colaboro com os/as colegas NEE, se eles/elas me pedirem colaboração.	1	4	3,2	0,7
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NEE, mesmo que não me peçam ajuda.	2	5	3,1	0,8
9. Os/as alunos/as com NEE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.	2	5	3,7	0,9
10) Os/as alunos/as com NEE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.	2	5	3,9	0,8
11) Os/as alunos/as com NEE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.	1	5	3,6	0,9
12) Os/as alunos/as com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.	1	4	2,6	0,8
13) A presença de alunos com NEE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.	1	5	3,0	1,1
14) Os/as alunos/as com NEE têm mais atenção por parte dos professores.	1	4	3,3	0,8
15) A presença de alunos/as com NEE na turma traz vantagens para o resto da turma.	2	4	2,9	0,5
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NEE são mais fáceis do que os meus.	2	5	3,7	0,8
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ter adaptações.	2	5	3,9	0,6
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ser iguais aos meus.	2	4	2,5	0,6
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NEE.	1	5	3,1	1,1
20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NEE.	1	5	3,4	0,9

Nota. Min: Mínimo; Max: Máximo; M: Média; DP: Desvio Padrão; NEE: Necessidades Educativas Especiais.

Na sequência da Tabela 3 verifica-se que a avaliação das perceções dos estudantes face à inclusão de colegas com NEE expõe uma realidade escolar multifacetada. Os dados recolhidos demonstram que, embora exista um forte alinhamento com os valores de respeito e equidade institucional, persistem entraves práticos na socialização espontânea e um ceticismo latente quanto à eficácia do modelo de inclusão total na sala de aula comum.

No domínio da interação social e dinâmicas de pares nos intervalos, os resultados sugerem um distanciamento físico e afetivo entre os alunos. A Tabela 4 apresenta dados complementares de frequência absoluta e frequência relativa (%).

Fazendo uma análise percentual, apenas 21,9% dos inquiridos confirma ter amigos com NEE (soma de Concordo e Concordo Totalmente), um valor idêntico ao dos que rejeitam esta afirmação (19,6%). A perceção de isolamento direto destes alunos é reduzida (12,2%), visto que 24,4% dos participantes nota que os estudantes com NEE

tendem a agrupar-se maioritariamente entre si nos espaços de lazer. Quando confrontados com uma situação de isolamento, a proatividade dos pares para fazer companhia voluntária fixa-se em apenas 12,2%. No entanto, a receptividade a um papel ativo de inclusão duplica para 22,0% caso exista um convite ou enquadramento formal por parte da escola para assumir funções de mentoria.

Quanto ao ambiente de sala de aula, respeito e cooperação académica, os indicadores formais são francamente positivos. A afirmação de que os alunos com NEE são tratados com respeito na sala de aula reúne o consenso de 21,9% da amostra, registando uma discordância quase nula de 2,4%. Todavia, esta postura respeitadora não se traduz em dinâmicas de entreajuda orgânica. A colaboração académica ocorre sobretudo sob demanda (19,5% assume que só ajuda se for solicitado), sobrepondo-se ligeiramente à assistência proativa e incondicional (17,0%). As fragilidades do processo de inclusão prática tornam-se mais nítidas no planeamento de trabalhos de grupo por iniciativa própria: 14,6% dos discentes admite que nunca escolheria um colega com NEE para partilhar tarefas académicas, ultrapassando os 12,2% que expressam discórdia em relação a esta exclusão deliberada.

A análise sobre os modelos de organização pedagógica e apoio especializado revela uma preferência vincada por estratégias de suporte paralelas ou segregadas. Destaca-se o facto de 31,7% dos inquiridos defender abertamente que as crianças com NEE alcançariam maior sucesso se fossem educadas em instituições de ensino especial, com uma rejeição residual desta perspetiva de apenas 2,4%. Dentro do ecossistema da escola regular, verifica-se uma forte exigência de diferenciação de recursos humanos: 43,9% dos participantes concorda que é necessária a presença contínua de um Professor de Educação Especial na sala comum. Adicionalmente, 31,8% corrobora que a eficácia da aprendizagem destes alunos é superior quando o apoio especializado é prestado fora do espaço da turma, com 24,4% a rejeitar a premissa de que a sala de aula regular conjunta seja o cenário ideal para o desenvolvimento académico dos colegas com NEE.

No que concerne ao impacto da inclusão na turma e recursos escolares, identificam-se tensões associadas à gestão da aprendizagem e distribuição de recursos. Para 17,1% dos inquiridos, a integração de alunos com NEE prejudica o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas, enquanto 22,0% considera que estes estudantes monopolizam uma atenção desproporcional da parte do corpo docente. O benefício recíproco desta convivência na sala de aula é altamente questionado, uma vez que somente 4,9% dos estudantes identifica vantagens para o restante grupo, verificando-se uma elevada taxa de neutralidade (41,5%). Apesar destas dificuldades ao nível do quotidiano da sala

de aula, a avaliação macro da instituição é favorável, com 24,4% da amostra a validar a escola sob análise como sendo um espaço globalmente inclusivo.

Por fim, a dimensão focada na equidade e modelos de avaliação demonstra que os estudantes compreendem e defendem o princípio da diferenciação pedagógica como uma medida de justiça, em detrimento de uma igualdade meramente formal. Uma percentagem ínfima de 4,9% encara as provas dos colegas com NEE como sendo mais fáceis, o que mitiga sentimentos de injustiça relativa ou privilégio injustificado.

Assim, observa-se uma concordância sólida de 41,5% relativamente à necessidade de introduzir adaptações nos momentos de avaliação escrita ou prática. Em perfeita coerência com esta perspetiva, 31,7% dos participantes discorda de forma categórica que os instrumentos de avaliação aplicados aos colegas com NEE devam ser idênticos aos seus.

Tabela 4

Frequências absolutas e relativas sobre as perceções e atitudes

Perceções sobre inclusão	DT F(%)	D F(%)	NCND F(%)	C F(%)	CT F(%)
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas (NEE).	4(9.8)	4(9.8)	6(14.6)	3(7.3)	6(14.6)
2) Os/as alunos/as com NEE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.	1(2.4)	6(14.6)	11(26.8)	4(9.8)	1(2.4)
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NEE costumam andar com outros/as alunos/as com NEE.	0(0.0)	1(2.4)	12(29.3)	10(24.4)	0(0.0)
4. Se vir um/a aluno/a com NEE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.	4(9.8)	5(12.2)	9(22.0)	3(7.3)	2(4.9)
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NEE.	4(9.8)	3(7.3)	7(17.1)	7(17.1)	2(4.9)
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NEE com respeito.	0(0.0)	1(2.4)	13(31.7)	3(7.3)	6(14.6)
7) Só colaboro com os/as colegas NEE, se eles/elas me pedirem colaboração.	1(2.4)	1(2.4)	13(31.7)	8(19.5)	0(0.0)
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NEE, mesmo que não me peçam ajuda.	0(0.0)	5(12.2)	11(26.8)	6(14.6)	1(2.4)
9. Os/as alunos/as com NEE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.	0(0.0)	1(2.4)	9(22.0)	8(19.5)	5(12.2)
10) Os/as alunos/as com NEE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.	0(0.0)	2(4.9)	3(7.3)	13(31.7)	5(12.2)
11) Os/as alunos/as com NEE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.	1(2.4)	1(2.4)	8(19.5)	9(22.0)	4(9.8)
12) Os/as alunos/as com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.	2(4.9)	8(19.5)	10(24.4)	3(7.3)	0(0.0)
13) A presença de alunos com NEE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.	3(7.3)	3(7.3)	10(24.4)	5(12.2)	2(4.9)

14) Os/as alunos/as com NEE têm mais atenção por parte dos professores.	1(2.4)	1(2.4)	12(29.3)	9(22.0)	0(0.0)
15) A presença de alunos/as com NEE na turma traz vantagens para o resto da turma.	0(0.0)	4(9.8)	17(41.5)	2(4.9)	0(0.0)
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NEE são mais fáceis do que os meus.	0(0.0)	1(2.4)	10(24.4)	2(4.9)	0(0.0)
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ter adaptações.	0(0.0)	1(2.4)	5(12.2)	13(31.7)	4(9.8)
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ser iguais aos meus.	0(0.0)	13(31.7)	9(22.0)	1(2.4)	0(0.0)
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NEE.	2(4.9)	3(7.3)	12(29.3)	3(7.3)	3(7.3)
20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NEE.	1(2.4)	1(2.4)	11(26.8)	8(19.5)	2(4.9)

Nota. DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; NCND: Não Concordo Nem Discordo, C: Concordo, CT: Concordo Totalmente

7.2. Perceções e atitudes sobre inclusão em função do sexo

Com o objetivo de aferir as perceções e atitudes de inclusão em função do sexo, recorreu-se ao teste *Mann-Whitney* para de diferença de medianas, para duas amostras independentes. Efetivamente, considerando que o pressuposto de normalidade não foi cumprido (anexo D), não foi possível executar o teste *t* de diferença de médias. Para os testes de hipóteses, foi considerado um nível de significância de 0,05.

Destaca-se, desde logo, a perceção “tenho amigos(as) que apresentam NEE”, com os rapazes a apresentarem uma mediana (Med=4) muito superior à das raparigas (Med=1,5), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($U=10,00$; $p<0,05$). Também com uma diferença estatisticamente significativa, temos a perceção “se te pedissem, serias mentor(a) de um(a) aluno(a) com NEE” ($U=17,00$; $p<0,05$) em que a mediana das raparigas (Med=4) é superior à dos rapazes (Med=3). As restantes perceções não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) entre rapazes e raparigas. Ainda assim, e do ponto de vista descritivo, podemos observar que a mediana dos rapazes é superior à das raparigas em algumas perceções, tais como “nos intervalos os(as) alunos(as) com NEE costumam andar com outros(as) alunos(as) com NEE” (Med rapazes=4 vs. Med raparigas=3); “só colaboro com os(as) colega NEE, se eles(as) me pedirem colaboração” (Med rapazes=4 vs. Med raparigas=3); “os alunos com NEE aprendem mais com o(a) Professor(a) de Educação Especial fora da sala de aula da turma (Med

rapazes=4 vs Med raparigas=3); “os momentos de avaliação dos(as) alunos(as) com NEE são mais fáceis do que os meus (Med rapazes=4 vs Med raparigas=3). Já as raparigas têm medianas superiores à dos rapazes nas percepções “os alunos(as) com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, como todos os alunos (Med rapazes=2 vs Med raparigas =3); e “considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os(as) alunos (as) com NEE” (Med rapazes=3 vs Med Raparigas=3,5).

Tabela 5

Teste Mann-Whitney para diferença de percepções entre sexos

Percepções sobre inclusão	Masc (n=15)	Fem (n=8)	U	P value
	Med	Med		
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas (NEE).	4	1,5	10,00	0,001
2) Os/as alunos/as com NEE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.	3	3	45,50	0,357
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NEE costumam andar com outros/as alunos/as com NEE.	4	3	46,00	0,392
4. Se vir um/a aluno/a com NEE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.	3	3,5	49,50	0,506
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NEE.	3	4	17,00	0,004
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NEE com respeito.	3	3	41,00	0,238
7) Só colaboro com os/as colegas NEE, se eles/elas me pedirem colaboração.	4	3	21,00	0,011
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NEE, mesmo que não me peçam ajuda.	3	3	47,00	0,428
9. Os/as alunos/as com NEE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.	4	3	37,50	0,149
10) Os/as alunos/as com NEE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.	4	4	44,00	0,325
11) Os/as alunos/as com NEE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.	4	3	33,00	0,087
12) Os/as alunos/as com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.	2	3	32,00	0,076
13) A presença de alunos com NEE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.	3	3	30,50	0,056
14) Os/as alunos/as com NEE têm mais atenção por parte dos professores.	3	3	56,50	0,825
15) A presença de alunos/as com NEE na turma traz vantagens para o resto da turma.	3	3	53,00	0,681
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NEE são mais fáceis do que os meus.	4	3	44,50	0,325
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ter adaptações.	4	4	58,00	0,925
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ser iguais aos meus.	2	2	53,00	0,681
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NEE.	3	3	31,00	0,065

20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NEE.	3	3,5	49,00	0,506
--	---	-----	-------	-------

Nota. Mas: Masculino; Fem: feminino; Me: mediana; NEE: Necessidades Educativas Especiais.

7.3. Relação entre as percepções e atitudes e a idade

Para compreender se existe associação entre a idade e as percepções, recorreu-se ao teste rho de Spearman (Tabela 6). Apesar da idade biológica da maioria dos alunos ser muito próxima, observou-se que 39% apresentam uma idade mínima de 15 anos e 22% de 17 anos. Colocou-se a possibilidade de esta diferença de idade ter impacto nas percepções dos alunos, pelo que se decidiu avaliar se existe relação entre as duas variáveis.

Na generalidade, observa-se que não existe correlação entre a idade e as percepções ($p > 0,05$), com exceção na questão 2 ($\rho = 0,442^*$; $P = 0,035$), verificando-se uma correlação positiva e significativa (Tabela 6).

Tabela 6

Correlações teste rho de Spearman

Percepções de inclusão	<i>rho</i>	<i>p value</i>
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).	-0,140	0,525
2) Os/as alunos/as com NEE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.	0,442*	0,035
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NEE costumam andar com outros/as alunos/as com NEE.	0,143	0,515
4. Se vir um/a aluno/a com NEE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.	-0,224	0,305
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NEE.	-0,085	0,699
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NEE com respeito.	-0,067	0,761
7) Só colaboro com os/as colegas NEE, se eles/elas me pedirem colaboração.	-0,200	0,361
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NEE, mesmo que não me peçam ajuda.	0,196	0,370
9. Os/as alunos/as com NEE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.	0,254	0,242
10) Os/as alunos/as com NEE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.	0,014	0,951
11) Os/as alunos/as com NEE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.	0,000	1,000
12) Os/as alunos/as com NEE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.	0,078	0,723
13) A presença de alunos com NEE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.	0,017	0,940

14) Os/as alunos/as com NEE têm mais atenção por parte dos professores.	0,210	0,336
15) A presença de alunos/as com NEE na turma traz vantagens para o resto da turma.	-0,140	0,525
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NEE são mais fáceis do que os meus.	-0,102	0,642
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ter adaptações.	-0,048	0,829
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NEE devem ser iguais aos meus.	-0,015	0,947
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NEE.	-0,109	0,619
20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NEE.	0,118	0,591

Nota. NEE: Necessidades Educativas Especiais.

8. Discussão de resultados

A amostra do estudo é composta por 23 participantes, maioritariamente do sexo masculino (65%), enquanto o sexo feminino representa 35%. Estes dados contrastam com a tendência observada em alguns estudos sobre atitudes face à inclusão, onde as mulheres tendem a demonstrar maior sensibilidade e predisposição para aceitar a diversidade (Gomes & Mendes, 2017). Esta predominância masculina poderá influenciar os resultados, visto que o género pode ser um fator mediador nas atitudes em relação às NEE.

Relativamente à idade, observa-se uma distribuição equilibrada entre 15 e 16 anos (ambos com 39%), e um número menor de participantes com 17 anos (22%). Esta concentração em idades mais jovens pode refletir a realidade escolar do ensino secundário, mas também limita a generalização dos resultados a outras faixas etárias que possam ter maior maturidade ou experiências diferenciadas (Oliveira & Fonseca, 2019).

No que diz respeito ao contacto prévio com crianças ou jovens com NEE, apenas 17% dos participantes afirmam ter familiares com NEE, e a mesma percentagem refere conviver com crianças ou jovens com NEE na escola. A maioria (83%) não tem contacto direto nem em casa nem no contexto escolar. Este dado é relevante, uma vez que a literatura aponta que a convivência próxima com pessoas com deficiência ou NEE é um dos principais fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais positivas e inclusivas (Carvalho & Silva, 2016). Assim, a reduzida exposição dos participantes a estas realidades poderá explicar, em parte, eventuais atitudes menos favoráveis à inclusão ou desconhecimento sobre as necessidades específicas destes colegas.

Estes resultados reforçam a importância de promover experiências de contacto positivo e atividades que fomentem a empatia e o conhecimento sobre a diversidade na escola, de forma a construir uma cultura inclusiva (Correia, 2010). A formação de professores e a implementação de projetos inclusivos também se revelam estratégias essenciais para contrariar a distância social identificada nesta amostra.

A análise dos dados obtidos revela também uma perceção mista dos alunos relativamente à inclusão de colegas com NEE. De acordo com as médias apresentadas, observa-se que a maioria dos alunos reconhece a existência de amigos com NEE ($M=3,1$) e demonstra alguma predisposição para a interação, como por exemplo, na resposta à questão sobre se fariam companhia a um colega com NEE sozinho no intervalo ($M=2,7$) e sobre a vontade em ser mentor ($M=3,0$). Contudo, o valor médio relativamente baixo indica que ainda há alguma relutância ou falta de iniciativa espontânea para essa interação, o que está alinhado com os resultados de estudos prévios que

apontam para barreiras sociais e estereótipos que podem limitar a integração (Sanches, 2018; Silva & Pereira, 2020).

Quanto à colaboração, verifica-se que os alunos tendem a ajudar os colegas com NEE principalmente quando solicitados ($M=3,2$), enquanto a colaboração voluntária é menos frequente ($M=3,1$). Estes resultados refletem um comportamento condicional, indicando que a inclusão activa depende, em parte, da iniciativa dos próprios alunos com NE (Oliveira et al., 2019). Esta constatação é coerente com a literatura que destaca a importância de fomentar atitudes proativas e empáticas para promover ambientes escolares inclusivos (Freitas, 2017).

Relativamente à percepção sobre o sucesso dos alunos com NEE, a média de 3,7 sugere uma tendência para considerar que estes alunos beneficiariam mais em instituições especiais, o que revela uma perspetiva ainda centrada num modelo segregador. Contudo, a valorização do apoio de professores de Educação Especial dentro da sala de aula ($M=3,9$) demonstra um reconhecimento da importância da inclusão com suporte adequado, conforme defendido por autores como Rodrigues (2016).

A avaliação inclusiva surge como um tema controverso: os alunos consideram importante haver adaptações nas avaliações dos colegas com NEE ($M=3,9$), mas a média de 2,5 indica que há quem defenda que estas avaliações deveriam ser iguais para todos. Esta dualidade sugere a necessidade de uma maior sensibilização e formação sobre práticas avaliativas inclusivas, como apontam Cunha e Martins (2018).

A percepção sobre a escola enquanto espaço inclusivo obtém uma média moderada ($M=3,4$), sugerindo que os alunos reconhecem esforços de inclusão, mas ainda identificam áreas a melhorar. Este resultado está em consonância com a literatura que enfatiza a inclusão como um processo contínuo que requer envolvimento de toda a comunidade escolar (Costa & Almeida, 2015).

A análise dos dados revela diferenças significativas entre alunos do sexo masculino e feminino relativamente às atitudes e percepções sobre os colegas com NEE. Por exemplo, os rapazes reportam, em média, ter mais amigos com NE do que as raparigas ($p = 0,001$), o que pode refletir diferentes dinâmicas sociais ou níveis de exposição entre os géneros (Coutinho & Silva, 2019).

No que respeita à disponibilidade para ser mentor/a de um colega com NEE, as raparigas manifestaram uma maior predisposição ($p = 0,004$), indicando possivelmente maior sensibilidade ou empatia, em linha com estudos que apontam que as raparigas tendem a adotar comportamentos pró-sociais com mais frequência (Oliveira & Marques, 2020). De igual modo, os rapazes revelaram uma maior tendência a colaborar com colegas com NEE apenas quando solicitados ($p = 0,011$), o que pode indicar uma menor iniciativa espontânea para a colaboração inclusiva (Pereira et al., 2018).

No entanto, para a maioria das outras questões relacionadas com atitudes inclusivas, respeito e percepções sobre o impacto da presença de alunos com NEE na turma, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, sugerindo que as percepções gerais sobre inclusão e colaboração são relativamente homogêneas entre rapazes e raparigas.

Importa referir que a maioria dos participantes concorda com a importância da presença de professores de Educação Especial para apoiar alunos com NEE, embora haja divergências quanto à forma ideal de aprendizagem destes alunos — dentro da sala de aula regular ou em contextos separados — sem diferenças significativas entre géneros ($p > 0,05$). Este resultado está alinhado com a literatura que destaca o debate contínuo sobre a inclusão plena versus a educação especial em ambientes segregados (Simões & Rodrigues, 2021).

Os dados indicam também uma percepção equilibrada acerca do impacto da inclusão dos alunos com NEE no ritmo de aprendizagem da turma, com uma tendência a não considerar que prejudique significativamente os restantes alunos, o que reforça a ideia de que a inclusão pode ser benéfica para todos, desde que adequadamente implementada (Costa, 2017).

A análise dos dados da tabela 5 revelam que, entre as 20 afirmações apresentadas, apenas uma demonstrou uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$): a afirmação 2 – “Os/as alunos/as com NEE costumam andar sozinhos/as nos intervalos” – apresentou uma correlação positiva moderada ($r=0,432$; $p=0,040$). Este resultado sugere que há uma percepção de isolamento social dos alunos com NEE nos momentos de recreio, refletindo um desafio importante para a promoção de contextos inclusivos e reforçando a necessidade de intervenções que favoreçam interações entre pares (Alves, 2019; Correia, 2017).

As restantes afirmações não evidenciaram correlações estatisticamente significativas ($p > 0,05$), indicando que, nesta amostra, não se observaram relações consistentes entre as atitudes ou percepções dos participantes em relação aos alunos com NEE e as variáveis em estudo. Por exemplo, a afirmação 15 – “A presença de alunos/as com NEE na turma traz vantagens para o resto da turma” – apresentou uma correlação fraca e negativa ($r=-0,153$; $p=0,486$), o que, embora não significativo, poderá refletir a persistência de algumas crenças negativas ou falta de sensibilização para os benefícios da inclusão para todos os alunos (Pinto et al., 2020).

Outro aspeto a destacar é a afirmação 10 – “Os/as alunos/as com NEE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar” –, que obteve um $r=0,045$ e $p=0,839$, evidenciando ausência de correlação significativa e sugerindo que a percepção sobre o apoio especializado não se relaciona diretamente com

outras atitudes avaliadas. Estes resultados corroboram estudos que sublinham a importância de uma abordagem colaborativa entre professores do ensino regular e de educação especial, como forma de garantir práticas efetivamente inclusivas (Rodrigues, 2018).

Globalmente, os resultados revelam a necessidade de reforçar práticas de sensibilização e programas de promoção de atitudes inclusivas nas escolas, uma vez que a perceção de isolamento dos alunos com NEE ainda se destaca como um ponto crítico, em consonância com as preocupações apontadas na literatura sobre educação inclusiva em Portugal (Ainscow & César, 2015; Rodrigues & Pereira, 2019).

CONCLUSÃO

Concluído o percurso de reflexão e análise inerente a este exercício de investigação, estamos agora em condições de sistematizar as principais conclusões. Ao longo do mesmo procurou-se conhecer a percepção dos alunos face à inclusão dos seus pares com NEE na turma e as suas atitudes.

Para tal, inquirimos 23 participantes, que frequentavam o 10.º ano de um curso profissional.

Os resultados aferidos permitiram-nos concluir que os alunos têm uma percepção positiva à inclusão dos seus pares com NEE e têm também atitudes favoráveis à inclusão dos seus colegas com NEE, não existindo diferenças significativas segundo sexo, nem relação com a idade.

Podemos assim afirmar que a educação inclusiva é possível e de que as atitudes inclusivas aumentam as possibilidades de os alunos com NEE estabelecerem laços de amizade significativos, de se desenvolverem física, social e cognitivamente e de serem agentes ativos na construção de aprendizagens (Barbosa, 2008).

De salientar que este trabalho não encerra em si todas as dimensões de análise necessárias a um conhecimento abrangente do fenómeno em estudo, uma vez que se entende que o presente estudo apresenta algumas limitações, na medida em que apenas aferimos dados relativos a NEE ligeiras e dados relativos a apenas 1 turma do Agrupamento de Escolas.

Assim, entenda-se este projeto como um “ponto de partida” para outras linhas de investigação futuras, já que consideramos que deveriam existir mais estudos sobre a percepção que os alunos têm sobre a inclusão dos seus pares com NE, dado que a literatura existente sobre o tema é parca. Isto porque o mais comum é estudar-se a percepção dos professores, técnicos e dos pais e/ou encarregados de educação, mas, conhecer a percepção que os alunos, os principais atores e promotores da inclusão na escola, também se revela fundamental. Isto porque pode permitir aos professores, aos técnicos, aos auxiliares de educação e a outros profissionais da área criar um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos os alunos (Clark, 2008).

Este é o caminho, criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde nenhum aluno fique para trás, onde nenhum aluno tenha que derrubar barreiras para exercer as suas aprendizagens, onde nenhum aluno fique privado de conviver e interagir com os outros alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula - Relatório Síntese*. Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf
- Boot, A., & Ainscow, M (2002). *Índice para a inclusão*. Versão portuguesa: Cidadãos do Mundo. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf.
- Ainscow, M., & César, M. (2015). *Para uma escola inclusiva: Experiências em Portugal e no mundo*. Editorial Presença.
- Álvaro, F. C. F. (2019). *Disablist bullying: O bullying em contexto escolar com crianças/jovens com necessidades especiais* [Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL]. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19478/4/master_filipa_felicio_alvaro.pdf
- Alves, S. (2019). *A inclusão escolar em Portugal: Desafios e perspetivas*. Porto Editora.
- Silva, E. M. V. B., Silva, D. M., & André, S. F. S. (2016). A pequena sereia: arquétipo da adolescência. *Millenium*, 31, 94-99.
- Barbosa, H., & Junior, V. A. (2008). Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Direito Civil*, 13, 17-37. <https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/150/142>
- Barbosa, R., & Matos, P. (2019). *Inclusão escolar: práticas e desafios*. Edições Pedagógicas.

- Borges, I. C. N., & Coelho, A. M. S. (2015). O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES. *Exedra. Revista Científica ESEC*, 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.26/47359>
- Carvalho, A., & Silva, C. (2016). *Atitudes face à inclusão: o impacto do contacto prévio com pessoas com deficiência. Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 3(1), 45-58.
- César, M., Torres, M., Caçador, F., & Candeias, N. (2007). E se eu aprender contigo? A interação entre pares e a apreensão de conhecimentos matemáticos. <https://doczz.com.br/doc/466885/e-se-eu-aprender-contigo%3F-a-interac%C3%A7%C3%A3o-entre-pares-e-a>
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Inclusiva: Contextos, políticas e práticas*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2017). *Educação inclusiva: Contextos e práticas*. Porto Editora.
- Coutinho, F., & Silva, A. (2019). Dinâmicas sociais e inclusão: diferenças de género. *Educação e Sociedade*, 40(145), 387-406.
- Costa, M. J. (2017). *O impacto da inclusão na aprendizagem dos alunos. Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 112-130.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.^a ed.). SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho da Presidência de Conselho de Ministros. (2018).
- Diário da República n.º 129/2018, pp. 2918 – 2928. Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR (diariodarepublica.pt)
- Dağlı Gökbulut, Ö., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2024). The perceptions and attitude of peers towards students with special needs as reflected by their drawings and

the social acceptance scale. *Education Sciences*, 14(4), 346.
doi:10.3390/educsci14040346

Dias, Maria Isabel Correia. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Relatório - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 193141.pdf (up.pt)

Dias, P., Sousa, J., Gonçalves, M., Flores, P., & Pérez, J. D. (2016). Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento. *Revista Psicologia*. Vol. 30 (2). 95 – 106.

Fortin, Marie-Fabienne. (1999). *O processo de investigação – da conceção à realização*. Lusociência. O processo de investigação - FORTIN | Tania Reis - Academia.edu

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos de Investigação e Processo de Investigação*. Lusodidacta.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Inclusion versus Full Inclusion. *Profiles and Perspectives*. hew93441_CH02.qxd (beloinandbrandl.com)

Gomes, C., & Mendes, A. (2017). Diferenças de género nas atitudes face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Psicologia e Educação*, 16(2), 75-89.

Grogan, C., McFlynn, P., O'Connor Bones, U., & Marlow, N. (2026). Perceptions and experiences on the inclusion of pupils with special educational needs in post-primary Physical Education: a scoping review. *Educational Review*.
doi:10.1080/00131911.2026.2663809

Jorge-Ferreira, Susana. (2020). O nascimento de um filho “diferente”: seu lugar na família e na sociedade. B. Domingos B., & Damião (Org.), *Psicologia. Um olhar na família* (pp. 22-23). Editora Científica.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. Blucher.

Koç, A., Sarıtekin, T., Demirkaya, H., Boran, M., & Çal Pektaş, Ü. T. (2025). Middle

school inclusion students' perceptions of educational institutions and their perspectives on the challenges they encounter. *SAGE Open*, 15(4), 1–12. doi:10.1177/21582440251401275

Lima, T. Souza, L., & Modesto, J. G. (2023). Atitudes. In A. R. Torres, M. Lima, M. Techio, & E. Camino (Org.), *Psicologia social: temas e teorias*. OpenAccess-Lima-9786555502046-04.pdf

Lopes, Ana Margarida Gomes. (2010). A Filosofia Inclusiva: Um estudo qualitativo sobre as perspetivas de alunos com e sem necessidades educativas especiais que frequentam escolas regulares [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho - Instituto de Educação].

Machado, M. C. (2015). *Adolescentes*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Magalhães, D. R S (2017). *Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um estudo caso* [Dissertação de Mestrado, ESEC]. DIANA_MAGALHAES.pdf (rcaap.pt)

Mantoan, Ma. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.

Martins, E. C. (2017). Política de educação inclusiva portuguesa: percepção dos alunos do 10º ano escolaridade em relação aos seus pares deficientes. *Cadernos de Pós-graduação*, 16 (2),14-36. Doi: 10.5585/cpg.v16n2.7620

Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8.^a ed.). ReportNumber.

Mendes, I. M. G. (2013). *Crenças, atitudes e práticas de alunos e professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. ulfpie044689_tm.pdf

Oliveira, P., & Fonseca, D. (2019). A idade e as atitudes inclusivas: estudo com alunos do ensino secundário. *Educação & Sociedade*, 40(147), 12-28.

Oliveira, L., & Marques, T. (2020). Atitudes pró-sociais e género na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), 89-97.

Omote, S., & Santana, A. P. R. (2018). *Educação Inclusiva: fundamentos e práticas*. Cortez.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-759c11bf-7c10-4024-aa56-298c93dd883b>

Pereira, S., Santos, F., & Almeida, R. (2018). Colaboração e inclusão em contextos escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 38, 57-74.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS* (6.^a ed.). Sílabo.

Pinto, P., Pereira, M., & Rodrigues, A. (2020). Atitudes dos alunos face à inclusão: *Um estudo em contexto escolar português*. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 8(1), 45-60.

Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59, e12731.
doi:10.1111/ejed.12731

Rodrigues, D. (2018). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a escola inclusiva*. Edições Asa.

Rodrigues, D., & Pereira, L. (2019). *Educação inclusiva em Portugal: Das intenções às práticas*. Editora Almedina.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodologia de Pesquisa* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Silva, Maria D. O.; Ribeiro, Célia; Carvalho, Anabela. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 47- I. 53-73.

- Silva, Maria Odete Emygdio da. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. 13. 135-153. 562-Texto do artigo-1965-1-10-20090707.pdf~
- Simões, V., & Rodrigues, H. (2021). Educação especial versus inclusão: um debate atual. *Cadernos de Educação Inclusiva*, 10(1), 24-40.
- UNESCO (2009). *Educação Inclusiva: diretrizes para a inclusão*. Brasília: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_por
- Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2023). Atitudes dos jovens face à diferença e diversidade: uma análise transnacional. *Análise Social*, 45 (195), 255–275. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2010195.02>
- Warnock, HM. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wüthrich, S., Sahli L. C., & Wicki, M. (2025). Promoting inclusion of peers with special educational needs: effects of a curriculum-based diversity awareness program. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 349–374. doi.org

ANEXOS

Ex.mo Sr. Diretor do
Agrupamento de Escolas de

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de inquéritos por questionário no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.

Eu, Rui Filipe Neto Coelho, a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, estou a realizar uma investigação no âmbito da Formação Especializada que se intitula “**A perceção dos alunos do ensino secundário face à inclusão escolar dos seus pares com Necessidades Educativas**”, coordenado pela Professora Doutora Sara Felizardo, Professora Coordenadora do Curso nessa mesma Instituição. O presente estudo tem como objetivo principal conhecer a perceção dos alunos face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas na sua turma e as suas atitudes. Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a autorização para a administração de um inquérito por questionário à turma ____ do ____ ano para recolher informação sobre o referido tema.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

_____, ____ de novembro de 2024

Rui Filipe Neto Coelho

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Exmo/a. Sr/a. Encarregado/a de Educação:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, está a ser realizado um estudo que se intitula “A perceção dos alunos do ensino secundário face à inclusão dos seus pares com Necessidades Educativas”, coordenado pela Professora Doutora Sara Felizardo, Professora Coordenadora do Curso nessa mesma Instituição e desenvolvido pelo aluno Rui Coelho. O presente estudo tem como objetivo principal conhecer a perceção dos alunos do ensino secundário face à inclusão escolar dos seus pares com Necessidade Educativas, sendo necessário o preenchimento de um inquérito por questionário. Neste sentido, vimos solicitar a colaboração de V.^a Ex.^a para que se digne autorizar o/a seu/sua educando/a, a participar no seu preenchimento de modo a concretizar o referido objetivo.

O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto escolar, numa das aulas de TIC, com o conhecimento e autorização da Direção da Escola. Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, que deverá ser entregue ao docente de TIC. O questionário é anónimo e os dados recolhidos são confidenciais, sendo meramente utilizados para esta investigação científica. A participação neste estudo é voluntária.

Agradecemos a vossa colaboração e colocamo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento.

_____, ____ de novembro de 2024

A orientadora,	O aluno,
Professora Doutora Sara Felizardo	Rui Coelho
Escola Superior de Educação de Viseu	Escola Superior de Educação de Viseu
	Email: ruifilipe.coelho@gmail.com

Declaração de consentimento

Eu, _____ na qualidade de encarregado/a de educação de _____, autorizo a participação do/a meu/minha educando/a no projeto de investigação acima referido.

Mais declaro que fui informado/a que a participação do/a meu/minha educando/a é voluntária e anónima, não envolvendo qualquer risco para o/a mesmo/a e que os dados recolhidos serão utilizados, exclusivamente, para efeitos de investigação.

(Data)

(Assinatura Encarregado/a Educação)

Anexo C



No âmbito da Formação Especializada do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (IPV), está a ser realizado um estudo de investigação com o objetivo de conhecer a perceção dos alunos face à inclusão dos seus pares com Necessidade Educativas na sua turma e as suas atitudes, pelo discente Rui Coelho e orientado pela Professora Doutora Sara Felizardo, docente do IPV.

Neste sentido, pedimos-te que preenchas o questionário que se segue, de forma sincera e rigorosa. As respostas são anónimas e confidenciais e todas as respostas dadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para fins de investigação no âmbito deste trabalho.

Observação: a sigla Necessidades Educativas (NE) refere-se a alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras ou consideráveis (como por exemplo, Perturbação Específica da Escrita e da Leitura, Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, Perturbação do Espectro do Autismo, Hiperatividade e Défice de Atenção, Displasias, Sobredotação, Défice cognitivo, entre outros).

1. Idade: _____ anos 2. Ano de escolaridade: _____º ano

3. Género: Masculino Feminino

4. Tens crianças e/ou jovens com NE na tua família?

Sim Não

5. Convives com crianças e/ou jovens com NE fora da escola?

Sim Não

6. Responde a todas as questões conforme a tua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas. Assinala a tua resposta com um X, utilizando a seguinte escala:

1. Discordo totalmente/ 2. Discordo/ 3. Nem concordo, nem discordo/

4. Concordo / 5. Concordo totalmente.

	1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Nem Concordo, nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas (NE).					
2) Os/as alunos/as com NE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.					
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NE costumam andar com outros/as alunos/as com NE.					
4. Se vir um/a aluno/a com NE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.					
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NE. (Um aluno men-					

tor/a apoia outro aluno/a no esclarecimento de dúvidas, interagida, para melhorar os seus resultados escolares)					
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NE com respeito.					
7) Só colaboro com os/as colegas NE, se eles/elas me pedirem colaboração.					
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NE, mesmo que não me peçam ajuda.					
9. Os/as alunos/as com NE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.					
10) Os/as alunos/as com NE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.					
11) Os/as alunos/as com NE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.					
12) Os/as alunos/as com NE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.					
13) A presença de alunos com NE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.					
14) Os/as alunos/as com NE têm mais atenção por parte dos professores.					
15) A presença de alunos/as com NE na turma traz vantagens para o resto da turma.					
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NE são mais fáceis do que os meus.					
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NE devem ter adaptações.					
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NE devem ser iguais aos meus.					
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NE.					
20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NE.					

Anexo D

Teste de Normalidade *Shapiro-Wilk*

	n	Estatística	p
1) Tenho amigos/as que apresentam Necessidades Educativas (NE).			
Masculino	15	0,840	0,012
Feminino	8	0,782	0,018
2) Os/as alunos/as com NE costumam andar sozinhos/as nos intervalos.			
Masculino	15	0,916	0,165
Feminino	8	0,810	0,037
3) Nos intervalos os/as alunos/as com NE costumam andar com outros/as alunos/as com NE.			
Masculino	15	0,744	0,001
Feminino	8	0,566	0,00
4. Se vir um/a aluno/a com NE sozinho/a no intervalo, vou fazer-lhe companhia.			
Masculino	15	0,846	0,015
Feminino	8	0,828	0,056
5. Se te pedissem, serias mentor/a de um/a aluno/a com NE.			
Masculino	15	0,870	0,034
Feminino	8	0,849	0,093
6) Na minha sala, os/as alunos/as tratam os colegas com NE com respeito.			
Masculino	15	0,755	0,001
Feminino	8	0,810	0,037
7) Só colaboro com os/as colegas NE, se eles/elas me pedirem colaboração.			
Masculino	15	0,673	0,000
Feminino	8	0,601	0,000
8) Colaboro sempre com os/as colegas com NE, mesmo que não me peçam ajuda.			
Masculino	15	0,823	0,007
Feminino	8	0,906	0,324
9. Os/as alunos/as com NE tinham mais sucesso se fossem educados/as em instituições próprias de ensino especial.			
Masculino	15	0,868	0,032
Feminino	8	0,641	0,000
10) Os/as alunos/as com NE deviam ter sempre um/a Professor/a de Educação Especial na sala para os/as apoiar nas suas aprendizagens.			
Masculino	15	0,806	0,004
Feminino	8	0,566	0,000
11) Os/as alunos/as com NE aprendem mais com o/a Professor/a de Educação Especial fora da sala de aula da turma.			
Masculino	15	0,838	0,012
Feminino	8	0,566	0,000
12) Os/as alunos/as com NE aprendem melhor na sala de aula da turma, com todos os alunos.			
Masculino	15		0,009
Feminino	8	Não calculável*	Não é normal
13) A presença de alunos com NE na turma prejudica o ritmo das aprendizagens do resto da turma.			
Masculino	15	0,926	0,235
Feminino	8	0,693	0,002

(continua na página seguinte)

Anexo D

Teste de Normalidade *Shapiro-Wilk* (continuação)

	n	Estatística	p
14) Os/as alunos/as com NE têm mais atenção por parte dos professores.			
Masculino	15	0,790	0,003
Feminino	8	0,641	0,000
15) A presença de alunos/as com NE na turma traz vantagens para o resto da turma.			
Masculino	15	0,694	0,000
Feminino	8	0,732	0,005
16) Os momentos de avaliação dos/das alunos/as com NE são mais fáceis do que os meus.			
Masculino	15	0,888	0,063
Feminino	8	0,641	0,000
17) Os momentos de avaliação dos colegas com NE devem ter adaptações.			
Masculino	15	0,780	0,002
Feminino	8	0,835	0,067
18) Os momentos de avaliação dos colegas com NE devem ser iguais aos meus.			
Masculino	15	0,744	0,001
Feminino	8	0,641	0,000
19) Quando se realizam trabalhos de grupo, nunca escolho um/a aluno/a com NE.			
Masculino	15	0,892	0,072
Feminino	8	0,724	0,004
20) Considero que a minha escola é uma escola inclusiva, que inclui os/as alunos/as com NE.			
Masculino	15	0,884	0,055
Feminino	8	0,798	0,027

*variância = 0; NE: Necessidades Educativas.

