

RODRIGO MIGUEL DO VALE LOPES

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DE
ALUNOS COM E SEM NEE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O ESTUDO
CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO PRIVADO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

RODRIGO MIGUEL DO VALE LOPES

**A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DE
ALUNOS COM E SEM NEE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: O ESTUDO
CASO DE UMA ESCOLA DO ENSINO PRIVADO**

Mestrado em
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sobre a orientação de:
Professora Doutora Cláudia Luísa



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

***A participação social e a relação professor-aluno de alunos com e sem NEE do
1ºciclo do Ensino Básico: o estudo caso de uma escola de ensino privado***

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Rodrigo Niquel do Vale Lopes

© 2017

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“O Homem não pode tornar-se Homem senão pela educação.

Ele não é senão o que a educação faz dele”

Immanuel Kant

A presente dissertação de mestrado faz parte do projeto de investigação financiado pela FCT “SENSES – Participação social de alunos com NEE em escolas regulares”
(PTDC/MHC-CED/4150/2014)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de pesquisa, trabalho e dedicação, no qual foi imprescindível o apoio da família, amigos e todos os professores que comigo foram partilhando o seu conhecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, à professora Doutora Cláudia Luísa, pela disponibilidade, confiança e ensinamentos que possibilitaram a conclusão deste trabalho. A todos os outros professores do Mestrado em Educação Especial, o meu muito obrigado pelas oportunidades de aprendizagem que me permitiram redigir este projeto final.

À equipa do Projeto “SENSES – Participação social de alunos com NEE em escolas regulares”, o meu muito obrigado por terem permitido a minha participação no projeto.

Agradeço especialmente à Escola que me acolheu e me permitiu recolher os dados e aos encarregados de educação que permitiram a participação dos seus educandos.

Finalmente, um agradecimento pelo apoio e carinho dos amigos e família que sempre compreenderem a necessária dedicação e tempo dedicado a este capítulo da minha vida.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é uma realidade assumida por vários países há vários anos. No entanto parece, ainda, afetar toda a dinâmica social dos vários intervenientes do contexto educativo, sendo, portanto necessário estudar o impacto deste paradigma na dinâmica social. Sabe-se também que a relação professor-aluno é uma das variáveis que afeta a participação social dos alunos, e por essa razão assume especial importância no estudo do tema. Presentemente ainda há escassez de estudos direcionados para a realidade do ensino privado português, cujo contexto socioeconómico mais homogéneo poderá resultar num menor impacto na participação social dos alunos com NEE.

Para a realização deste trabalho selecionou-se uma turma de 4ºano numa escola de ensino privado, com 30 alunos (9 e 10 anos), dos quais 27 aceitaram participar no estudo, 4 deles com NEE. Os alunos preencheram um sociograma de aceitação e rejeição para cenários de brincadeira e de trabalho, o questionário de auto-perceção da relação com os pares, e um questionário sociodemográfico. O professor titular respondeu a um questionário para avaliar as competências sociais dos alunos e outro sobre a relação professor-aluno. A caracterização do perfil de funcionalidade dos alunos com NEE foi realizada pelo professor de educação especial.

Apesar de terem sido encontradas algumas características diferentes ao nível das competências sociais avaliadas pelo professor, tal não se traduz numa diferença estatisticamente significativa ao nível da participação social, embora alguns dados pareçam indicar que esta é menor nos alunos com NEE. A relação professor-aluno e a perceção da relação com os pares não evidencia diferenças entre alunos com e sem NEE.

Atendendo aos resultados conclui-se que os alunos com NEE estão bem incluídos na escola e na turma, revelando padrões de participação social positivos, ainda que com comprometimento de algumas competências sociais.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais; Participação Social; Ensino Básico; Ensino Privado.

ABSTRACT

Scholar inclusion of SEN students is the main tendency in many developed countries, where Portugal is included. Even though that tendency has been occurring for many years, the social dynamic of schools which include SEN students is affected and needs to be studied. It is known that teacher-student relationship and social participation of SEN students are very important in social dynamic of inclusion schools and that dynamic hasn't been studied in the particular case of Portuguese Private Schools.

For this investigation was selected a 4th grade class of a Portuguese Private School in Algarve, with 30 students with 9 and 10 years old. 27 students accepted to take part of this research and four of that students have been diagnosed a SEN. The students fill out a sociometric test with the preferences and rejections between their colleagues, a self-perception of peer relationship, and a sociodemographic questionnaire. The tenured teacher fills out a questionnaire about students' social skills and another one to describe teacher-student relationship. The special education teacher describes the functionality profile of SEN students with an objective questionnaire.

It was found some differences between SEN and no SEN students in their social skills, but the social participation wasn't statistically different, even some of the data suggest that this participation is lowest in SEN students. It wasn't found differences between the student-teacher relationship and the peer relationship in this two groups.

We conclude that SEN students are included both in class and school, revealing a positive social participation even with a leak in some social skills.

Key-Words: Inclusion; Special Needs Education; Social Participation; Primary School; Private School.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XII
INTRODUÇÃO	1
I- ENQUADRAMENTO CONCETUAL	
CAPÍTULO 1 – Inclusão e escola inclusiva: perspetiva portuguesa	
1.1. O ensino em Portugal: escolas públicas e escolas privadas	4
1.2. Necessidades educativas especiais: da estigmatização à inclusão	6
1.3. Escola inclusiva em Portugal	9
CAPÍTULO 2 – Interação social dos alunos com NEE	
2.1. Interação social: modelos e perspetivas psicológicas	16
2.2. A interação social dos alunos com NEE	18
CAPÍTULO 3 – A relação professor-aluno	
3.1. O impacto da relação professor-aluno nos estudantes	23
3.2. A perspetiva do professor sobre os alunos com NEE	26
II – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 4 – Metodologia	
4.1. Objetivos e questões de pesquisa	28
4.1.1. Questões de pesquisa	28
4.1.2. Objetivo geral	28
4.1.3. Objetivos específicos	28
4.2. Natureza do estudo	28
4.3. Participantes	29
4.4. Instrumentos	30
4.5. Procedimento	35
4.6. Procedimento estatístico	37
CAPÍTULO 5 – Apresentação dos Resultados	
5.1. Caracterização dos alunos com NEE	38
5.2. Perfil sociométrico dos alunos	39

5.3. Auto-percepção da relação com os pares	42
5.4. Percepção dos resultados escolares	44
5.5. Relação professor-Aluno	45
5.6. Caracterização individual dos alunos avaliados pelo professor	47
CAPÍTULO 6 – Discussão dos Resultados	51
CONCLUSÕES	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 5.1. Análise descritiva das aceitações e rejeições	38
Tabela 5.2. Estatuto sociométrico dos alunos da turma	38
Tabela 5.3. Relação entre o estatuto sociométrico na atividade brincar e fazer trabalho	39
Tabela 5.4. Correlação entre o perfil sociométrico, a percepção da relação com os pares e a percepção dos resultados escolares	39
Tabela 5.5. Diferenças entre alunos com e sem NEE no perfil sociométrico	40
Tabela 5.6. Análise descritiva das dimensões da escala de auto-percepção da relação com os pares	41
Tabela 5.7. Pontuação obtida por cada aluno com NEE nas dimensões da escala de auto-percepção da relação com os pares	41
Tabela 5.8. Diferenças entre aluno com e sem NEE na escala de auto-percepção da relação com os pares	42
Tabela 5.9. Percepção dos resultados escolares comparativamente com os restantes colegas de turma	42
Tabela 5.10. Resultados totais para as subescalas da STRS-SF para cada um dos alunos avaliados pelo professor	44
Tabela 5.11. Resultados totais para as subescalas da SSRS para cada um dos alunos avaliados pelo professor	45

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1. Caracterização dos alunos com NEE incluídos no estudo	28
Quadro 4.2. Categorização do estatuto social com base nas aceitações e Rejeições	30
Quadro 4.3. Dimensões e itens da escala de auto-perceção da relação com os pares	31
Quadro 4.4. Dimensões e itens da STRS-SF	32
Quadro 4.5. Dimensões e itens da SSRS	33
Quadro 5.6. Perfil de capacidades dos alunos com NEE	37
Quadro 5.7. Nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico dos alunos com NEE	40
Quadro 5.8. Perceção dos resultados escolares comparativamente com os restantes colegas de turma dos alunos seleccionados pelo professor titular	43
Quadro 5.9. Resumo das características dos alunos avaliados pelo professor	48

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP)

EASNIE – Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva

PEI – Plano Educativo Individual

STRS-SF – Escala de Relação Professor-Aluno, versão breve

SSRS – Escala de Competências Sociais

INTRODUÇÃO

A inclusão de indivíduos com deficiência na sociedade é algo que tem vindo a ser foco político nas últimas décadas com o intuito de minimizar as desigualdades (Sousa et al., 2007). Apesar da crescente investigação e emergência de políticas inclusivas, a exclusão social resultante de séculos de estigmatização para com as pessoas com deficiência é uma realidade de tal forma acentuada que torna urgente encontrar medidas para atenuar as desigualdades daí decorrentes.

Numa sociedade onde todos temos direitos e deveres, a escola é um dos locais mais apropriados para a implementação de uma filosofia inclusiva. A educação dos cidadãos passa pela escola, nomeadamente pelo ensino obrigatório, local que permite às crianças e jovens aprender a exercer uma cidadania consciente e orientada por princípios gerais de igualdade e justiça social. Deste modo, a construção de uma escola inclusiva exige que se olhe para as diferenças entre os alunos com a convicção que o sucesso escolar é possível para todos, através de processos de ensino flexíveis e de práticas pedagógicas que respeitem as características de cada aluno (Jesus & Martins, 2000). A forma como nos dirigimos no sentido da inclusão é determinada pela legislação e também pela forma como os professores se preparam para enfrentarem os desafios colocados pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pela forma como interpretam os problemas educativos, intervêm face às diferenças dos alunos de uma mesma turma, como procuram ativamente soluções e como harmonizam as estratégias de ensino face às diferenças individuais dos seus alunos.

Os professores, enquanto figuras chave na implementação das medidas para uma realidade mais inclusiva, tornam-se peças fundamentais para o sucesso, nomeadamente através da forma como se relacionam com os alunos. Esta relação é afetada por expectativas e pela forma como o professor entende os comportamentos dos alunos que têm NEE, que podem não ter padrões comportamentais concordantes com o esperado (Monjas, Matín-Antón, García-Bacete, & Sanchiz, 2014). Deste modo, é urgente compreender a relação professor-aluno, e a perceção que o professor tem dos alunos com NEE, uma vez que essa relação pode afetar o aluno no seu autoconceito e estatuto social (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003), contribuindo para a sua boa adaptação social, emocional e comportamental, e consequentemente para o sucesso educativo destes alunos (Doth & Lyon, 1998 citado por Patrício, Barata, Calheiros, & Graça 2015).

Por sua vez, também os alunos, com e sem NEE são personagens principais, espelhos sociais que refletem a capacidade de incluir as limitações de cada um numa sociedade que se supõe com oportunidades iguais para todos, tornando também muito

importante a compreensão da forma como se relacionam entre si, principalmente tendo em conta que a interação com os pares é fundamental para o desenvolvimento psicológico das crianças (Rysin, Gravery, & Bowen, 2009). A este nível, a literatura aponta para uma dificuldade na interação social com reflexo no aumento do bullying para com alunos com NEE, emergindo a necessidade de estudar estes processos a fim de desenvolver programas que promovam a inclusão destes alunos na escola e na comunidade, valorizando a sua autoestima, e melhorando a sua aceitação (Cigman, 2007; Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer, & Rodkin, 2008; Koster, Van Houten, & Nakken, 2007; Mand, 2007; Monjas et al., 2014; Pijl, Frostad & Flem, 2010). Portanto, torna-se pertinente identificar e caracterizar os fatores que influenciam a participação social de crianças com NEE e como estes interagem entre si, nomeadamente tendo por base os atores principais no meio escolar: professores e alunos.

Conscientes da existência de um maior número de alunos com NEE nas escolas, e da conseqüente necessidade de se obter respostas assertivas às dificuldades inerentes às problemáticas que apresentam, torna-se pertinente explicar as interações sociais desenvolvidas quer com os colegas, quer com os professores, estudando-se possíveis diferenças nestas relações entre alunos com e sem NEE, de forma a planificar possíveis ações caso se consistam num obstáculo à inclusão.

Em outro sentido, na literatura não se tem dado destaque ao estudo de escolas do ensino privado, frequentadas por uma minoria dos alunos, que acabam por assumir características diferentes das escolas públicas, muito por conta das propinas associadas que as tornam inacessíveis a todas as famílias. Sem dúvida, que a menor heterogeneidade cultural presente neste tipo de escolas merece um olhar próprio, sendo um número suficientemente expressivo no território nacional para ser estudado também ao nível da política educativa inclusiva.

Assim, pretende-se, por um lado, com este trabalho analisar a forma como os alunos com NEE são percebidos socialmente pelos colegas e professores, destacando-se diferenças e semelhanças com os restantes alunos sem NEE que frequentam a turma. Por outro lado, é objetivo também caracterizar a forma como os alunos com NEE percebem os restantes colegas, avaliando a sua inclusão social na turma. Esta caracterização das relações sociais e explanação de diferenças será concretizada através do estudo de uma turma do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) do Ensino Privado da região Algarvia.

Para este fim, nos últimos anos, no panorama internacional, têm sido utilizados para a recolha de dados os testes sociométricos construídos para o efeito (Pijl et al., 2010). No entanto, na língua portuguesa, estudos com crianças com NEE usando este

tipo de método são ainda escassos (Moreira, 2014), o que torna importante aumentar o número de investigações, de forma a caracterizar o panorama português.

Desta forma, dada a necessidade de estudar a participação social dos alunos com NEE em contextos inclusivos, para verificar de que forma é que estes alunos são vistos e vêem os restantes colegas, esta investigação tem como principal objetivo compreender como é que as características do aluno com NEE, as características interpessoais dos alunos, o tipo de resposta educacional e o ambiente da escola influenciam a participação social, numa turma de uma escola do ensino privado.

De modo a apresentar este trabalho, estruturou-se esta tese em duas partes, a primeira referente ao enquadramento conceptual, cujo primeiro capítulo reflete sobre a Inclusão e a Escola Inclusiva, destacando as características do ensino português ao nível do público e do privado, a explanação do conceito de inclusão e o debate do que tem sido a Escola Inclusiva em Portugal. Por sua vez, o segundo capítulo caracteriza a interação social dos alunos com NEE, abordando os modelos e perspetivas psicológicas explicativas do tema, bem como os padrões sociais presentes nesta população. O terceiro capítulo debruça-se sobre a relação professor aluno, nomeadamente sobre o impacto dessa relação nos estudantes e abordando a perspetiva que os professores têm acerca dos alunos com NEE.

Numa segunda parte aborda-se o estudo empírico, que inclui o quarto capítulo, ou seja, a metodologia, onde se destaca o objetivo geral, específicos e questões de pesquisa; a natureza do estudo; os participantes; os instrumentos; e os procedimentos gerais e estatísticos. No quinto capítulo são apresentados os resultados com base na caracterização dos alunos com NEE, no perfil sociométrico, na auto-perceção da relação com os pares, na perceção dos resultados escolares, na relação professor-aluno e na caracterização individual dos alunos avaliados pelo professor. No sexto capítulo discutem-se os resultados, enquadrando-os no panorama de investigação atual, e seguidamente apresentam-se as conclusões finais retiradas de toda esta investigação.

I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 – Inclusão e escola inclusiva: perspectiva portuguesa

1.1. O Ensino em Portugal: Escolas Públicas e Escolas Privadas

Nos dias que correm a frequência escolar é a realidade para a maioria das crianças e jovens que residem no nosso país. No entanto, esta realidade surge apenas no último quarto do século XX, ainda que muito tenha sido debatida ao longo dos tempos, nomeadamente durante a primeira república, altura onde se começou a falar da democratização do ensino. Nessa época, o ensino primário, entre os sete e os dez anos passou a ser gratuito e obrigatório, e as metodologias de ensino mais didáticas e atualizadas (Carvalho, 1996).

Esta modernização que visava acabar com o analfabetismo da maior parte da população foi travada durante o Estado Novo, com políticas como o livro único, e metodologias expositivas que estimulavam a obediência. Ainda enquadrado num regime ditatorial, em 1973, realizou-se uma das mais importantes reformas do ensino português, estabelecida por Veiga Simão, e que impôs uma escola mais aberta, com um ensino obrigatório de oito anos para todos os cidadãos, incluindo os que tinham algum tipo de deficiência, veiculando-se a educação especial na escola pública. A instauração da democracia trouxe consigo novas perspetivas no ensino, nomeadamente a tentativa de efetivar na prática o ensino universal defendido por Veiga Simão, mas com poucos resultados reais, pelas dificuldades de implementação impostas pelo regime. Em 1976, as preocupações incidiam na massificação e democratização do ensino, na consolidação da escolaridade obrigatória e no lançamento definitivo da educação especial, consagrando-se na constituição o carácter universal da educação básica obrigatória e gratuita para todos (Carvalho, 1996).

Embora a preocupação com a escolarização tenha sido uma das preocupações depois da revolução dos cravos, apenas uma década depois, em 1984 foi possível reforçar estes princípios, sendo que em 1986 a escolaridade obrigatória foi alargada para os 9 anos, integrada numa grande reforma educativa (Carvalho, 1996). Desde 2009, a escolaridade obrigatória foi alargada para o 12º ano ou aos 18 anos (Diário da República n.º 166, 2009).

Após as alterações introduzidas ao longo do século XX, o Sistema Educativo Português é, atualmente baseado numa estrutura de quatro níveis: a educação pré-escolar para crianças entre os três e os cinco anos; a educação básica, correspondente aos primeiros nove anos de escolaridade obrigatória para crianças entre os seis e os

catorze anos; a educação secundária, os últimos três anos de educação obrigatória, para adolescentes entre os 15 e os 17 anos; e a educação superior a partir dos 18 anos e que ocorre nas universidades. O primeiro CEB distingue-se dos demais pela monodocência, ou seja, pela existência de um professor que leciona a maior parte da carga horária existente, nomeadamente nas vertentes de português, matemática, estudo do meio e expressão plástica. Em escolas com dimensões mais reduzidas, pode dar-se o caso da turma ter na sua constituição alunos de diferentes anos de escolaridade. Em contrapartida, a partir do segundo ciclo, há uma especialização, e cada disciplina passa a ser lecionada por um professor diferente (Fernandes, 2007).

Em Portugal, o ensino público é gratuito, sendo frequentado pela maior parte dos alunos. O ensino público está organizado em agrupamentos, normalmente, com uma escola secundária como sede do agrupamento, onde estão agrupadas escolas básicas de 2º e 3º ciclos, e escolas de primeiro CEB e jardins de infância, tendo uma elevada autonomia pedagógica (Rodrigues & Nogueira, 2010).

O ensino privado, por sua vez, representa uma minoria, e talvez por essa razão tem sido alvo de pouca investigação a vários níveis. A par desta pequena representação nacional, o ensino privado não se enquadra na universalidade e gratuidade defendidas na constituição, sendo por muitos considerado como uma marginalização, uma vez que agrupa alunos de uma certa elite (Grácio, 1998). A irrelevância que tem sido dada ao ensino privado, não se coaduna com a sua especificidade. De facto, esta tipologia de ensino está sob a alçada de um sistema educativo público, e não tem grande autonomia em termos curriculares, embora o tipo de alunos a que atende seja diferente, por várias razões, do ensino público. O ensino privado, vive assim, numa ambivalência, entre uma dependência e falta de autonomia do ensino público, e uma especificidade cultural, que dificultam a sua progressiva emancipação.

No entanto, apesar desta dependência, as escolas privadas são organizações próprias que obedecem a lógicas informais muito próprias e que as diferenciam não só das escolas públicas, mas também umas das outras. Normalmente o grau de complexidade do sistema privado é menor, por serem escolas mais pequenas e com modelos de gestão próprios, com grupos de alunos mais homogêneos e com um controlo e autoridade mais direto e personalizado. Estas características têm impacto em termos sociais, também nas relações que nelas se estabelecem, resultante de um público diferente e de uma dinâmica específica, produzindo-se práticas interativas diferentes, com formas de regulação muito próprias (Estêvão, 1998).

1.2. Necessidades Educativas Especiais: da estigmatização à inclusão

De um ponto de vista histórico, a discriminação dos indivíduos com deficiência foi uma realidade ao longo de vários milénios. Por exemplo, na civilização Grega o direito à cidadania não se aplicava a mulheres e deficientes, pois considerava-se que as deficiências tinham sido provocadas por pecados cometidos no passado, acabando por levar ao abandono nas montanhas das crianças que nasciam com deficiência física ou intelectual (Correia, 2008). Mais tarde, na Idade Média, as crianças com deficiências eram vistas como demónios, condenadas à morte ou julgadas e perseguidas por se acreditar que essa deficiência era devida a causas sobrenaturais, como o diabo, feitiçaria e bruxaria (Campos & Martins, 2008).

Foi a partir dos séculos XVII e XVIII que uma nova ética protestante invadiu a Europa, mantendo a discriminação, mas adotando respostas congruentes com a vida que passavam pelo afastamento de pessoas com deficiência da sociedade comum, internando-as em manicómios, orfanatos, prisões ou outras instituições. Nessa época acabaram por se formar as primeiras respostas educativas para surdos e cegos, em França, com a criação de escolas públicas, iniciando-se, assim, os primórdios da Educação Especial (Fernandes citado por Campos & Martins, 2008). A institucionalização e a educação para indivíduos com deficiência surge com uma mudança de mentalidade orientada para o apoio dos mais necessitados, sem ainda contar com um carácter educativo ou inclusivo (Campos & Martins, 2008). As pessoas com deficiência eram separadas da restante sociedade, nomeadamente em locais mais isolados e afastados das povoações, uma vez que se acreditava que para além de algum perigo inerente às suas condutas atípicas, o facto de poderem ser atacadas socialmente não seria benéfico para si próprias (Vieira & Pereira citado por Campos & Martins, 2008).

Apesar da segregação, ainda no século XVII, a rainha Isabel I aprova uma lei que estabelecia a necessidade de atribuir respostas sociais a indivíduos cegos, surdos ou com deficiências físicas ou mentais, motivando a sua integração laboral (Zastrow, 2010). No entanto, apenas no século XIX, as escolas e a comunidade científica deram os primeiros passos para uma educação especial orientada para a aquisição de competências com os estudos de Seguin e as suas propostas de treino sensório-motor (Sheeremberger, 1983).

No século XX a deficiência passou a ser entendida definitivamente como uma incapacidade física ou cognitiva, sob o ponto de vista do paradigma biomédico e, portanto, percebida como uma doença (Sousa et al., 2007), que poderia até receber tratamento (Campos & Martins, 2008). Na primeira metade do século, este modelo biomédico levou a um diagnóstico classificativo dos indivíduos com deficiência,

mantendo, assim a marginalização, embora houvesse uma preocupação com o seu cuidado através de tratamentos médicos e da própria educação especial (Jesus & Martins, 2000). Havia, a nível educacional, um cuidado em educar estas pessoas para serem úteis dentro das suas limitações, treinando com elas competências básicas de autonomia (Campos & Martins, 2008).

Por outro lado, a progressiva massificação do ensino básico (quatro anos) que se vinha a alastrar pela Europa no início do século, revelaram que algumas crianças que não conseguiam aprender eram conduzidas para escolas especiais com programas próprios (Abreu & Roldão, 1989).

Em Portugal, nos anos 40 abre o primeiro curso para Professores de Educação Especial, e praticamente em simultâneo, passa a haver turmas especiais constituídas por alunos com deficiência, acabando por décadas mais tarde surgirem associações como as CERCI onde esses alunos eram inseridos (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Na segunda metade do século XX, progressivamente foi-se adotando um paradigma social e ecológico, em que a incapacidade não era entendida como um problema pessoal, sendo então o reflexo da ausência de respostas da comunidade à dificuldade exposta por um dos seus cidadãos. A limitação deixou de estar no indivíduo para passar a estar na sociedade e foi neste sentido que se iniciou a procura de soluções para incluir ativamente os indivíduos com deficiência, nomeadamente aqueles que por alguma limitação não conseguiam efetuar aprendizagens da forma regular, portanto, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (Sousa et al., 2007).

O termo Necessidades Educativas Especiais surge, então como forma de assegurar uma igualdade de direitos, diminuindo a possível discriminação, essencial numa filosofia inclusiva. Este construto refere-se a indivíduos que por conta dos seus problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais apresentam dificuldades na aprendizagem de conteúdos programáticos, necessitando portanto de apoios e serviços de educação específicos para que consigam completar o seu percurso escolar com êxito (Correia, 2008).

Neste contexto, vários autores debruçaram-se sobre o que deveria ser o ensino inclusivo, referindo-se ao mesmo como uma filosofia de aula onde todos os alunos, independentemente das suas diferenças podem aprender, sendo essa diversidade em si uma oportunidade de aprendizagem. O currículo é, assim, adaptado, os alunos são valorizados e a sua individualidade respeitada, havendo uma flexibilização do currículo em prol da turma e de cada aluno. As instruções e avaliação são executadas de forma a que o aluno para o qual são destinadas as compreenda sem dificuldades, sendo que os serviços de apoio serão prestados nas aulas regulares sempre que o aluno deles

necessite para uma melhor aquisição de conhecimentos e competências (S. Stainback & W. Stainback citado por M Smith & K. Smith, 2000). Na década de 70, um pouco por todo o mundo desenvolvido iniciava-se um movimento de escola inclusiva, nomeadamente com a *Public Law* nos Estados Unidos em 1975 e o *Warnock Report* no Reino Unido em 1978 (Rodrigues & Nogueira, 2010). Em Portugal os passos foram seguidos, no entanto, com a instabilidade política ocorrida com a revolução havia pouca margem para evolução ao nível da inclusão, dando oportunidade para o aparecimento de escolas especiais (Felgueiras citado por Rodrigues & Nogueira, 2010).

Nesta sequência um dos principais marcos para a implementação de medidas que visassem a integração inclusiva de alunos com NEE foi, em Junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca. Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das NEE, totalmente baseada no princípio da inclusão. A partir deste momento, os órgãos estaduais deveriam garantir que:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Desta conferência resultaram indicações claras e precisas, não só legislativas, mas também ao nível da formação dos docentes do ensino regular, que efetivamente não se encontrariam preparados para a implementação da escola inclusiva, por não terem conhecimentos que permitam o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciado na sala de aula (Jesus & Martins, 2000).

Após esta evolução legislativa cabe a todos os educadores ver os alunos na sua totalidade como uma comunidade, onde todos devem obter sucesso escolar e responsabiliza a escola, neste processo de se adaptar e moldar a toda a comunidade sem exceção. O paradigma inclusivo preconiza a individualização do ensino, a criança como centro das metodologias necessárias, a estimulação sensorial do mais simples para o mais complexo e a promoção da autonomia (Campos & Martins, 2008).

No entanto, a introdução deste paradigma inclusivo, ainda que devidamente legislado, tem obtido algumas resistências, principalmente porque todas as mudanças

sociais levam períodos mais ou menos longos de adaptação. Apesar dos esforços políticos a favor da inclusão, a falta de recursos humanos e de investimento na área dificulta a proliferação de programas de intervenção com vista à diminuição das vulnerabilidades inerentes à situação da criança com NEE (Goffman, 2004). Por outro lado, os professores são obrigados a ter competências para lidar com alunos com NEE que não foram adquiridas no seu percurso académico, o que implica que não consigam dar a melhor resposta às exigências deste tipo de alunos (Jesus & Martins, 2000). Ainda que em colaboração com o professor de educação especial, os professores do ensino regular demonstram alguns constrangimentos na articulação de tarefas, havendo resistência no envolvimento das tarefas destinadas aos alunos com NEE (McLeskey & Waldron, 2002). Estas dificuldades não estão apenas relacionadas com a falta de formação mas também pela sobrecarga horária a que os professores estão sujeitos (Santos, Pereira, & Paccini, 2010).

O facto das crianças com NEE terem características diferentes das crianças que conseguem aprender de forma convencional, conduz a uma desvalorização das mesmas, o que em muitos casos é agravado pela estigmatização histórica a que os indivíduos com deficiência foram sujeitos (Goffman, 2004).

Em suma, apesar da inclusão ser uma tendência crescente em todo o mundo ocidental (Schwab, Gebhardt, & Gasteiger-Klicpera, 2013), a maior parte dos países ainda precisará de muitos anos para conseguir alcançar a Escola Inclusiva, uma vez que esta é mais do que colocar na mesma sala alunos com e sem NEE (Schwab, Gebhardt, Krammer, & Klicpera, 2015), sendo importante continuar a investigar sobre o tema de forma a encontrar estratégias de promoção da inclusão.

1.3. Escola Inclusiva em Portugal

A Escola Inclusiva é uma filosofia de ensino que pretende incluir os alunos com NEE em ambientes de aprendizagem regulares com colegas sem deficiências, sendo oferecido apoio e intervenções de acordo com as necessidades individuais dos alunos com NEE (Porter, 1997).

Este paradigma surge numa perspetiva de massificação do ensino, onde a escola é aberta para todos. Nesse sentido, todos os alunos têm o direito a ser incluídos, independentemente de terem ou não uma necessidade educativa especial, tal como referido no Despacho Conjunto nº 105/97: “os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social” (Diário da República n.º 149, 1997, p. 7544).

No nosso país até 1972, os alunos portadores de NEE não tinham, regra geral, vaga no nosso ensino regular. Ainda que tenha sido em 1973, que a reforma educativa tenha abordado a educação especial (Carvalho, 1996), só após a revolução do 25 de Abril de 1974 se começou por inserir mais frequentemente as crianças com NEE no sistema educativo regular português, com a consagração na nossa constituição da república, o direito a educação para todos os cidadãos, em 1976. No entanto, apenas em 1986 surgiram transformações mais profundas com a alteração da lei de bases do sistema educativo, assegurando que as crianças com NEE, com deficiências físicas e/ou cognitivas tivessem as condições necessárias para a promoção do seu desenvolvimento e aproveitamento escolar (Correia, 2008). Essas condições não passavam ainda pela inclusão, mas sim pela inserção em turmas de educação especial, com currículos próprios e individualizados (Jesus & Martins, 2000). Pretendia-se, assim, assegurar aos alunos com NEE condições adequadas ao desenvolvimento pleno das suas competências (Correia, 2008).

No início dos anos 90, todavia, propõem-se uma revolução legislativa com vista à promoção da inclusão. Nessa altura, a criança deixa apenas de estar integrada na escola, ocorrendo alterações de fundo nas estruturas educativas, com consequências na organização das estratégias de intervenção dos professores de educação especial e principalmente no papel da escola e dos professores do ensino regular para com estas crianças. Começa, então, um percurso legislativo que culmina com o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de Agosto que introduziu conceitos e princípios inovadores resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de inclusão. Nesta altura introduz-se o conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos e na promoção da inclusão do aluno com NEE na escola regular, em turmas regulares, reforçando paralelamente a importância do papel dos pais e responsabilizando a escola pela procura de respostas educativas eficazes para que estes alunos consigam ter sucesso académico e uma inclusão efetiva na escola e comunidade (Diário da República n.º193, 1991). As necessidades especiais seriam colmatadas com a contratação de profissionais, como terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala ou psicólogos que na Escola iriam promover as competências necessárias para uma inclusão social justa e adequada (Jesus & Martins, 2000). Idealmente os alunos conseguiriam ter na escola tudo o que necessitassem para o seu melhor desenvolvimento, não tendo que recorrer a unidades de educação especial fora da comunidade escolar. O Decreto-Lei nº 319/91 implementou princípios essenciais para a escola inclusiva, nomeadamente a responsabilização de todos os professores, a caracterização sociofamiliar dos alunos com NEE, a planificação educativa individualizada flexível e adaptada, a participação dos pais, a utilização de

professores de educação especial e sua integração nos quadros da escola, a abertura da escola à comunidade, a inserção de planos educativos individualizados e flexíveis, e acima de tudo a substituição do termo “alunos com deficiência” para “alunos com necessidades educativas especiais – NEE” (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Esta alteração legislativa teve como consequência direta o aumento do número de alunos com NEE a frequentar o ensino regular, de 3300 em 1982, para 11 000 alunos em 1992, reduzindo o número de alunos que integravam as escolas de educação especial, e o aumento de sinalizações relativas a alunos com dificuldades de aprendizagens que passaram a ser inteirados na educação especial (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Para implementar as recomendações obtidas a partir da Declaração de Salamanca, o despacho conjunto n.º 105/97 veio reforçar a legislação em vigor, referindo a importância da Escola enquanto promotora da inclusão, com o objetivo de se tornar num espaço heterogéneo, que aceite a diferença e individualize o ensino (Diário da República n.º 99, 1997). Na prática, este despacho veio descentralizar o apoio do aluno com NEE e redirecionar esse apoio para o professor do ensino regular, para a família e para a escola, que passam a ver as suas práticas apoiadas pelo professor de educação especial (Jesus & Martins, 2000). Para tal, foram criadas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) que colaboram com as escolas e docentes, implementando respostas articuladas entre várias escolas e recursos da mesma zona geográfica. O apoio destas equipas visa tornar o ensino mais inclusivo, apoiando a aprendizagem dos alunos com NEE incluídos em contexto de ensino regular, criando a figura do Professor de Apoio Educativo para todos os alunos com NEE que o necessitarem. Assim este despacho responsabiliza a escola pela aprendizagem de todos os alunos, procurando as respostas também na comunidade de forma a obter uma gestão sustentável de recursos. Após esta nova legislação cerca de 90% dos alunos com NEE passaram a estar integrados no ensino regular, face aos 79% integrados no ano letivo 95/96. Este número cresceu ainda mais, passando a ser em 2001 de quase 95% (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Neste contexto, tornou-se importante abrir o grupo de recrutamento de Educação Especial, criando uma carreira própria inerente aos quadros de Escolas, e deixando de destacar quadros geridos por estruturas externas ou provenientes de outros grupos disciplinares (Rodrigues & Nogueira, 2010). Tal aconteceu apenas em 2006, pelo Decreto-Lei nº 20/2006, tendo sido posteriormente em 2008, dividido em três subgrupos, docentes para deficiência visual, auditiva e restantes problemáticas intelectuais e motoras. Cabe aos docentes de educação especial prestar apoio especializado, lecionar áreas curriculares e conteúdos próprios adaptados que

permitam o reforço de competências e a aprendizagem de conteúdos necessários para a autonomia e funcionalidade do aluno não só na vida escolar mas também pós-escolar (Diário da República n.º 4, 2008). Deste modo, cabe ao professor de educação especial ensinar, por exemplo, braille a alunos invisuais, atividades motoras adaptadas a alunos com deficiência motora, ou linguagem gestual a alunos com dificuldades auditivas ou de fala (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Apesar destas alterações na organização do grupo, a necessidade de uma mudança legislativa para tornar a escola mais inclusiva, foi surgindo à medida que se percebia que a lei em vigor era insuficiente para uma inclusão eficaz dos alunos com NEE (Costa & Rodrigues, 1999). Assim, atualmente, o Decreto-Lei nº 319/91 encontra-se revogado, sendo que a Educação Especial é regida pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, um documento composto por trinta e dois artigos divididos em seis capítulos, tendo os seguintes objetivos:

Inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da Escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. (Diário da República n.º 4, 2008, p. 155).

Neste Decreto-Lei são determinados os apoios especializados a prestar no pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público e particular, com o objetivo de criar condições para a adequação do processo educativo dos alunos com NEE, definindo-se o grupo alvo, as medidas organizativas, de funcionamento, de avaliação e de apoio, que garantem o acesso e sucesso educativo destes alunos (Diário da República n.º 4, 2008).

De forma prática este decreto alterou a classificação dos alunos, passando a utilizar a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), ou seja, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) para classificar os alunos com NEE com base numa avaliação do seu perfil de funcionalidade, sendo que os serviços escolares devem responder também às necessidades das crianças e jovens com limitações permanentes de vários domínios, quer estes sejam ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, relações interpessoais ou autonomia. As respostas dadas pela Escola devem ser baseadas num Plano Educativo Individual (PEI) elaborado especificamente para o aluno por professores e psicólogos onde estão definidas as práticas educativas necessárias e os métodos de avaliação para que consiga alcançar

os objetivos propostos. A família tem um papel importante, sendo chamada para se pronunciar sobre o PEI, sendo ainda definido um Plano Individual de Transição que prepara a inclusão pós-escolar nos casos em que as aprendizagens e competências não sejam passíveis de ser atingidas pelas características particulares da criança. Para além de se referir aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP), este decreto formaliza as respostas para alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, ainda que não se enquadrem na CIF, os apoios educativos, democratizando verdadeiramente o ensino escolar (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em maio é publicado o Decreto-Lei n.º 21/2008 retificando alguns aspetos da lei nº 3, deixando ao critério dos pais a inclusão dos seus filhos na escola regular, principalmente quando as medidas propostas não respondem às necessidades do aluno, ou ainda solicitar a mudança de escola para uma que considerem mais adequada para as suas necessidades (Diário da República n.º 91, 2008).

Esta legislação tem por base a construção de um ensino de qualidade, verdadeiramente inclusivo, orientado para o sucesso educativo e para a diversidade, normalizando termos e instrumentos de certificação, reforçando simultaneamente o papel dos encarregados de educação, da escola, nomeadamente dos professores e do conselho pedagógico, e da comunidade. Em 2010, dados recolhidos após a implementação desta nova legislação apenas 0,2% dos alunos com NEE permaneciam integrados em escolas de educação especial, colocando Portugal no grupo de países europeus com maior inclusão escolar de alunos (Rodrigues & Nogueira, 2010).

A par da realidade já existente, a integração dos rankings nas escolas portuguesas (Melo, 2009), bem como a necessidade de lecionar programas extensos para cargas horárias reduzidas, e pouco flexíveis do ponto de vista temático, prejudicou a adoção de pedagogias diferenciadas na sala de aula, penalizando os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, nomeadamente os que tem NEE (Jesus & Martins, 2000).

Não poderíamos deixar de focar a redução dos recursos humanos e financeiros, que deixam a maior parte das escolas sem margem para poder intervir devidamente ao nível das atitudes discriminatórias, quer na sala de aula, quer fora dela (Barroso, 2003; Rodrigues & Nogueira, 2010).

A linguagem a desenvolver para a inclusão deve-se regular por um apoio à diversidade e o objetivo de superar barreiras à aprendizagem e à participação. Devemos valorizar igualmente todos os alunos independentemente da raça, cor ou origem cultural, pois só assim podemos aumentar a sua participação, diminuindo a sua

exclusão. É nosso dever reduzir as barreiras e promover a inclusão da aprendizagem e da participação de todos. Não me refiro apenas aos alunos com NEE, mas sim a toda a comunidade educativa. O nosso olhar deve incidir nas diferenças dos alunos como um recurso de apoio, em vez de as vermos como um problema incontornável. Deste modo, existirá uma promoção de boas relações entre escolas e comunidades, servindo a escola de base para a inclusão social de todos os indivíduos, independentemente de haver ou não alguma limitação.

Existem bases fundamentais que convencionam os Serviços de Educação Especial, por forma a que se obtenha o sucesso numa escola e educação inclusiva. Segundo Correia (2008), para além da legislação que inclui as leis, decretos, portarias e despachos, os órgãos de tutelas, o envolvimento parental e a ética e deontologia profissionais estão interligados neste processo colaborativo de inclusão dos alunos com NEE, tornando-se esta simbiose num fator promotor do sucesso escolar. Estes mesmos serviços devem ser caracterizados por um apoio especializado, que têm como objetivo principal responder às necessidades especiais de cada aluno, tendo em conta as suas características e com a finalidade de maximizar o seu potencial, minimizando as dificuldades na aquisição de competências. Estes serviços são liderados pelo professor de educação especial nas escolas, o qual deve promover uma envolvimento de todos os professores, pais e restante comunidade educativa, tendo um papel de consultoria. Portanto, toda a equipa docente deve saber modificar ou adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE para que alcance o sucesso escolar, sendo da responsabilidade do professor da Educação Especial colaborar com o professor de turma, apoiando a sua prática em função dos alunos.

Este trabalho só será válido se forem construídas planificações com todos os professores, para que se verifique uma homogeneidade no conhecimento e na aplicabilidade de estratégias e ferramentas a desenvolver por todos. Para além do apoio aos restantes docentes, o professor de Educação Especial deve trabalhar diretamente com o aluno com NEE na sala de aula ou na sala de apoio, a tempo parcial, sempre que determinado no PEI do aluno. Cabe a este professor ajudar os colegas do regular a preparar atividades em sala de aula para promover a igual oportunidade de aprendizagem, encontrando soluções adequadas a cada aluno com NEE. O professor de educação especial pretende funcionar como um consultor que ajuda na implementação de estratégias, apoia relativamente às características do aluno e formas de lidar com as mesmas, pode ajudar através do co-ensino ou do trabalho em sala de aula com pequenos grupos, até mesmo de alunos que não tenham nenhuma NEE identificada. As suas funções, no âmbito mais geral, passam

também por formar os colegas e restantes funcionários nas temáticas relacionadas com as NEE, alastrando também a inclusão para a comunidade extraescolar (Jesus & Martins, 2000).

Ao nível da intervenção com alunos com NEE a escola inclusiva visa ao máximo manter o currículo regular, sendo que os currículos adaptados são utilizados apenas com uma minoria, depois de esgotadas todas as outras soluções. Estes currículos, ainda que diferentes para se enquadrarem nas necessidades do aluno, devem ser tão próximos dos currículos regulares quanto possível. A adaptação do currículo deve ser desenvolvida com base nas suas competências pessoais e naquelas que os professores identificam como passíveis de ser desenvolvidas, atendendo sempre ao nível de escolaridade onde se encontra (Jesus & Martins, 2000).

CAPÍTULO 2 – Interação social de alunos com NEE

2.1. Interação social: modelos e perspectivas psicológicas

A interação social é um conceito caracterizado pela relação entre dois ou mais sujeitos que agem e se influenciam entre si, reciprocamente, levando à ocorrência de mudanças não só nos sujeitos envolvidos, mas também no ambiente (Marc & Picard, 1992).

A interação social entre pares é normalmente descrita como uma relação entre indivíduos da mesma faixa etária, que pode ser positiva, ou seja uma amizade, conceito bilateral que envolve uma relação mútua, e que está assente na aceitação das características do outro (Bukowski, Pizzamiglio, Newvomb, & Hoza, 1996). Esta interação tem um profundo impacto no desenvolvimento da criança e jovem, tendo influência ao nível do autoconceito, autoestima e autoconfiança do indivíduo. O resultado do processo de interações sociais é aceitar e ser aceite pelos pares, fazendo amigos e integrando-se num grupo que se relaciona entre si, ocorrendo maioritariamente relações positivas e satisfatórias (Monjas et al., 2014).

Esta interação assenta essencialmente nas competências interpessoais de carácter social, definidas como a habilidade para lidar eficazmente com outras pessoas, respondendo de forma adequada às necessidades e exigências do contexto e dos intervenientes. Para isso, o indivíduo deve adotar uma perceção acurada quer da relação, quer das variáveis relevantes para a mesma, resolver eficazmente os problemas interpessoais, de forma a que os envolvidos pretendam manter a relação (Moscovici citado por Lo Monaco, Delouvé, & Rateau, 2016).

Este desenvolvimento social é conseguido não só na família, mas também na escola, essencialmente através das relações com o grupo de pares, relação essa horizontal, e com os professores e funcionários, numa relação vertical (Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011). Ao nível das relações horizontais, os resultados das investigações conduzidas no sentido de perceber as aceitações são claros: as crianças procuram estabelecer relações com os colegas que consideram mais parecidos consigo próprios (McPherson, Smith-Lovin, & Cook, 2001). Esta dinâmica é conhecida como a hipótese da semelhança, explicada resumidamente por dois processos, o de influência e o de seleção. O processo da influência remete para o comportamento que se torna igual entre todos os elementos do grupo, por processos de observação e imitação. Por sua vez, o processo de seleção remete para a demonstração do comportamento correto de forma a ser aceite pelo grupo. Ambos os processos tornam o grupo homogéneo do ponto de vista comportamental e explica porque é que num grupo os indivíduos se comportam de forma semelhante entre si (Ennett & Bauman citado por Pijl et al.,

2011). Pijl e os seus colaboradores (2011) procuraram perceber quais eram os aspetos mais valorizados nos grupos de pares que justificassem tal similaridade, e descobriram que as competências sociais eram o critério mais valorizado.

A competência social tem assumido uma grande importância no contexto escolar, uma vez que afeta a relação com professores e pares, com impacto no sucesso académico. Estas competências abrangem comportamentos aprendidos, como a capacidade de partilha, ajudar e pedir ajuda, pedir por favor e agradecer, abarcando nestes comportamentos fatores interpessoais, cognitivos e emocionais (Lemos & Meneses, 2002). A competência social implica a eficácia na relação com os pares, revelando-se pela popularidade, ser escolhido para trabalhos de grupo ou brincadeiras nos intervalos. Alunos com mais competências sociais são menos agressivos, e têm um estatuto social mais elevado, o que se traduz numa melhor adaptação quer social, quer escolar (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008).

Esta adaptação social e escolar parece estar relacionada com o envolvimento com a escola, que é tanto maior, quanto melhores forem as primeiras experiências educativas dos alunos, deduzindo que as competências sociais são desenvolvidas durante esse processo (Hill & Werner, 2006), sendo que o grupo de pares assume uma grande importância nesse ponto (Ladd, 2006)..

As relações entre as crianças do grupo de pares têm sido observadas e investigadas com recurso a métodos diferentes, desde os que se focam na perceção do professor (Gest, 2006), aos sociométricos (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2016; Cillessen, 2009). Estas relações têm-se demonstrado tão importantes ao nível do desenvolvimento social como a família ou os outros adultos significativos como os professores, adquirindo especial importância pela identificação que o aluno faz com os restantes colegas, uma vez que se consegue agrupar dentro das mesmas características, como o ano de escolaridade ou a idade (Harris citado por Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). A pertença ao grupo pressupõe que o indivíduo gosta e que os pares gostam dele, contribuindo para a construção de um autoconceito positivo (Harter, 1996). No entanto, nestas dinâmicas, Harris (Rubin et al., 2005) identifica padrões cruéis de crítica, mais fortes nas crianças do que nos adolescentes, que condenam os pares com os quais não conseguem identificação, o que pode levar à segregação de determinadas crianças.

Estes padrões vão afetar a forma como a criança se percebe, e como percebe os outros, servindo de alicerce para um autoconceito social que regerá as interações sociais presentes e futuras (Harter, 1996). Assim, o autoconceito está profundamente relacionado com o estatuto social, ou seja, com a forma como a criança é aceite e percebe essa aceitação. Quando a criança não se sente aceite, à partida já é por

haver algum comprometimento das suas habilidades sociais que vão destruir o processo de educação e afetar a interação social. No entanto, o facto de se perceber como menos aceite, isto é, com um estatuto social inferior, vai fazer com que a criança se retraia, o que agrava o seu défice social, afetando as interações e consequentemente o autoconceito. Deste modo, a relação entre interação social e autoconceito parece ser mediada pelas competências sociais que vão sendo adquiridas pela criança nos seus diversos contextos (Berndt & Burgoyne, 1996). Ao sentir-se afetado e pouco aceite a criança poderá desenvolver uma autoestima mais baixa, ancorada a um autoconceito negativo, o que além da vida social, acaba por ter impacto no envolvimento escolar e no desempenho académico (Pereira, Cia, & Barham, 2008).

Em suma, a interação social é o que fomenta o desenvolvimento de competências sociais que estão intimamente ligadas ao autoconceito e autoconfiança, numa relação bilateral, em que as competências são influenciadas e influenciam ambos os traços de personalidade. Por essa razão, o estudo das relações sociais torna-se especialmente importante na compreensão do desenvolvimento pessoal e académico das crianças, nomeadamente das que têm algum tipo de NEE.

2.2. A participação social dos alunos com NEE

A interação social é fundamental para o desenvolvimento comportamental, comunicacional e de competências sociais. Quando falamos de alunos com NEE; assume especial destaque, pois a escola é um ambiente inclusivo por excelência que fomenta o treino de competências e o envolvimento na comunidade (Katz & Miranda, 2002).

A interação social dos alunos com NEE é algo fundamental, entre outros aspetos, para a inclusão escolar tão defendida nas últimas décadas. Temas como a participação social dos alunos com NEE começaram a ser mais discutidos nos anos 90 (Storey & Smith, 1995), sendo todavia, um conceito de difícil definição. Segundo Kennedy e colaboradores este conceito é definido pelo suporte social e todos os contactos sociais entre alunos com NEE e os seus amigos e colegas de turma (Koster et al., 2007). Deste modo, a participação social das crianças com NEE tem assumido particular interesse nos últimos anos, emergindo investigações em diferentes países que procuram caracterizar as relações sociais dos alunos em diferentes momentos da sua vida académica, averiguando diferenças e similaridades para com os alunos sem NEE. Os alunos com NEE são um grupo particularmente vulnerável, uma vez que em muitas situações se encontram em desigualdade, normalmente estão em número inferior e podem ter uma menor rede social (Monjas et al., 2014).

As crianças com NEE para além das dificuldades de aprendizagem apresentam na sua generalidade lacunas nas competências sociais, o que se pode dever a fatores variados, nomeadamente cognitivos e sociais (Estell et al., 2008; Freitas, 2012; Freitas & Del Prette, 2013; Gresham citado por Freitas & Del Prette, 2013), o que, inevitavelmente, vai acabar por interferir com a sua interação social quer com os pares, quer com os professores (Freitas, 2011; Freitas & Del Prette, 2013). Estes fatores contribuem para que desde cedo haja menos oportunidades de interações sociais positivas, o que vai afetar não só o envolvimento académico, mas também o próprio desenvolvimento social dos alunos com NEE (Batista & Enumo, 2004).

Neste sentido, os programas de intervenção com este grupo devem passar também pelo treino das competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2008). Uma das estratégias utilizadas para o aumento das competências sociais, é a integração da comunidade e família, motivando-as para dar suporte social e apoio, o que fomenta de forma natural as competências sociais dos indivíduos com NEE (Ornelas, 1997).

Estes alunos, apesar de geralmente se encontrarem desde cedo incluídos no ensino regular, tendem a apresentar padrões de interação social e relacional diferenciados, independentemente do tipo de NEE que apresentam (Monjas et al., 2014). A este nível, as investigações têm revelado diferenças significativas entre alunos com e sem NEE, sendo que estes são mais solitários e têm menos amigos (Kemp & Carter, 2002; Koster et al., 2009; Pijl et al., 2010; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010), independentemente dos alunos com NEE estarem ou não integrados em escolas de ensino regular (Avramidis, 2013), o que aponta para a necessidade de especificar os modelos de socialização que envolvem estas crianças.

O facto de estarem incluídos e de a inclusão ser algo tendencialmente comum quer em Portugal, quer na maior parte dos países ocidentais, não é sinónimo de inclusão social, nem significa que a socialização na escola inclusiva seja uma mais valia para todos os intervenientes como defendido por alguns autores (Jesus & Martins, 2000). Neste sentido, vários estudos desenvolvidos em diferentes países, apresentam evidências de exclusão social e até mesmo bullying (Cigman, 2007; Estell et al., 2008; Koster et al., 2007; Mand, 2007; Monjas et al., 2014; Pijl et al., 2007), o que levanta a questão da eficácia do paradigma inclusivo ao nível da socialização e adaptação dos alunos com NEE. De facto, não só os alunos são menos escolhidos e têm pior reputação social, mas também o sentem de forma mais evidente, referindo que se sentem vítimas de maus tratos. Além disso, quando comparados alunos com e sem NEE igualmente rejeitados, os alunos com NEE apresentam pior reputação social (Monjas et al., 2014).

No entanto, apesar destes alunos terem menores recursos cognitivos e socio-emocionais para lidar com o contexto de ensino regular, vários autores defendem que não há maior risco de bullying e ofensas nas escolas regulares do que nas escolas somente destinadas ao educação especial (Cigman, 2007; Norwich & Kelly, 2005). Este facto aponta para a necessidade de trabalhar a socialização dos alunos com NEE de forma a prevenir a violência, e melhorando a sua integração em contextos inclusivos em vez de os segmentar (Avramidis, 2013). Katz e Miranda (2002) confirmam que o paradigma inclusivo que consegue integrar ambientes sociais de aprendizagem que promovam a cooperação e o apoio dos alunos com NEE, são evidentemente mais benéficos, tendo os professores e os colegas extrema importância para o desenvolvimento das competências sociais de todos os intervenientes no processo, quer tenham ou não NEE.

Um dos fatores envolvidos nas dificuldades de socialização é o autoconceito (Pereira, et al., 2008), sendo que este construto ao nível dos alunos com NEE, é geralmente mais negativo, nomeadamente quando nos referimos à sua dimensão académica e social (Cambra & Silvestre, 2003; Monjas et al., 2014; Pijl et al., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009). Na comparação de crianças com NEE em contexto inclusivo ou em contexto de escola especial as diferenças ao nível do autoconceito, especialmente na sua dimensão académica são ainda maiores, sendo que os que estão inseridos no ensino regular têm uma perceção de autoeficácia académica mais reduzida (Tracey, Marsh, & Craven, 2003), o que parece ser explicado pela teoria da comparação social (Festinger citado por Pijl et al., 2010), uma vez que numa escola inclusiva os alunos com NEE vão comparar-se com os colegas sem NEE, e numa escola especial com outros que também apresentam algum tipo de incapacidade, sentindo-se, desta forma, com mais competências.

Apesar da maior parte dos estudos apontar para a existência de um autoconceito social mais negativo nas crianças com NEE, encontram-se também alguns estudos que afirmam a inexistência de diferenças a este nível (Nuñez, et al., 2005; Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006; Tabassam & Granger citado por Avramidis, 2013), levando a supor que mais do que o regime escolar (inclusão ou especial) em que os alunos se encontram, o fator que determina o seu autoconceito e consequentemente a forma como baseiam as suas relações sociais é a perceção da aceitação dos pares (Nowicki, 2003), a relação com os professores (Barbosa, Campos, & Valentim, 2011), o tipo de necessidade educativa (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007) e o tipo de sistema de ensino e ano escolar em que estão inseridos (Avramidis, 2013).

A par do autoconceito, também a participação social parece ser diferente entre alunos com e sem NEE. Os alunos com NEE tendem a ser menos escolhidos para realizar trabalhos em grupo ou até mesmo como amigos (Baydik & Bakkaloglu, 2009; Pijl, 2007), e, portanto, acabam por ter um estatuto social mais reduzido, sendo que apesar de tudo conseguem ter relações sociais positivas, o que torna a sua inclusão numa mais valia (Avramidis, 2013). De facto, alguns estudos sugerem que estes alunos têm uma participação social reduzida (Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013) quer por causa das suas próprias características (Frederickson & Furnham, 2004), quer por conta do contexto educacional e da sala de aula (Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, citado por Kwon, Hong, & Jeon, 2017; Moreira, 2014). O próprio modelo defendido por Ennett e Bauman (Pijl et al., 2011), o da similaridade entre pares, refere que os comportamentos devem ser tendencialmente semelhantes para haver inclusão, o que parece justificar as dificuldades de inclusão social dos alunos que detêm algum tipo de NEE, uma vez que terão mais dificuldades em imitar comportamentos e demonstrar um comportamento apropriado pelos pares. Por outro lado, as competências sociais são um dos principais critérios pelo qual os grupos de pares são formados (Frostad & Pijl, 2007; Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; Pijl, et al., 2011), pelo que os alunos com NEE acabam por ser inevitavelmente menos escolhidos pela sua incapacidade em deter competências sociais que lhes permitam uma boa inclusão.

Assim, esta participação social mais limitada, percebida pelos alunos e que se reflete ao nível da aceitação social e padrões de amizade, parece ser uma das dimensões que contribui para as desigualdades existentes e as dificuldades que existem quer na inclusão escolar, quer mais tarde na própria sociedade (Koster et al., 2007). Para Frostad e Pijl (2007) esta participação social mais limitada acaba por levar a que haja menos possibilidades no treino das competências sociais, o que acaba por reduzir a participação social, uma vez que o aluno vai ter menos habilidades e treino, tornando-se numa relação causa/efeito circular e difícil de interromper. Para agravar, o facto dos alunos com NEE serem percebidos pelos colegas e professores como menos competentes vai levar a que haja uma maior resistência no estabelecimento de relações, conduzindo a um isolamento e rejeição dos alunos com NEE (Monja et al., 2014).

No mesmo sentido, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva identificou como barreiras principais para a inclusão os problemas comportamentais, emocionais e sociais, o que desencadeia a necessidade urgente de compreender os processos sociais para, assim, ser possível intervir e diminuir as desigualdades existentes (EASNIE, 2003).

Deste modo, parece que a relação entre pares pode ser uma boa base para uma sociedade mais inclusiva, sendo necessário para isso analisar e intervir na Escola junto de professores, alunos e funcionários, para que todos possam melhorar as suas competências e aceitar as diferenças inerentes a qualquer ser humano.

CAPÍTULO 3 – A relação professor-aluno

3.1. O impacto da relação professor-aluno nos estudantes

A relação professor-aluno é algo fundamental no sistema educativo, principalmente no decorrer do 1º ciclo em que ainda vigora o modelo de monodocência na maioria das escolas portuguesas, o que implica uma relação mais próxima e exclusiva entre o aluno e o professor durante esta fase (Jesus & Martins, 2000). De facto, os professores tendem a desenvolver relações mais próximas com os alunos nos primeiros anos de ensino, sendo uma figura de destaque no desenvolvimento das crianças (Barbosa et al., 2011; Patrício et al., 2015; Pianta citado por Pianta & Stuhlman, 2004).

Os professores, particularmente os do primeiro ciclo, assumem um papel de especial importância na motivação e gosto que os alunos irão desenvolver pelas atividades académicas, uma vez que as atitudes dos alunos face à escola e professores são alicerçadas nesta fase de desenvolvimento. Por outro lado, os alunos no primeiro ciclo são mais permeáveis à influência do professor, tornando-se num veículo privilegiado para passar valores e aprendizagens, não só académicas (Jesus & Martins, 2000).

O estudo desta relação tem assumido grande destaque, dada o seu impacto no desenvolvimento social da criança, uma vez que depois dos pais e família, a relação com o professor é, possivelmente uma das mais importantes na vida das crianças. Esta é a primeira relação relativamente formal na vida da criança, dotada de uma grande importância pois nela assentam aprendizagens que perduram para toda a vida. Este é, portanto, um dos primeiros cenários sociais fora da família, algo imprescindível não só para a aquisição de conhecimentos mas também de competências (Barbosa et al., 2011). Cabe ao professor motivar, ensinar competências e facilitar o desenvolvimento socioemocional e a autorregulação, sendo que o professor é um veículo privilegiado por conta da educação formal que teve e da sua posição na sala de aula (Baker citado por Barbosa et al., 2011). As crianças cuja relação com o professor é mais próxima tendem a perceber a escola como um local seguro, agradável e um suporte para todos os momentos, expressando livremente os seus pensamentos e sentimentos (Birch & Ladd, 1997).

De facto, a relação professor-aluno pode ser um excelente indicador da adaptação da escolar. Raramente crianças com relações insatisfatórias tem bons resultados, e uma relação positiva com o professor é um dos pontos determinantes do sucesso escolar (Baker, 2006 citado por Barbosa et al., 2011). Mais do que determinar o sucesso escolar, esta relação promove a autoconfiança e tem uma influência na

autoestima da criança, sendo que os alunos com relações positivas acreditam mais nas suas competências e capacidades intelectuais (Baker, 2006 citado por Barbosa et al., 2011). Assim, a relação com o professor é um contributo importante ao nível da autonomia e adaptação escolar (Birch & Ladd, 1997).

Os ganhos desta relação são bidireccionais, ou seja, os alunos ganham em motivação e melhorias comportamentais, os professores em satisfação, menos stresse e burnout (Wubbels & Brekelmans, 2005). A própria autoeficácia do professor está relacionada com menores conflitos com a turma e com a proximidade afetiva entre professores e alunos, sendo que menores níveis de autoeficácia estão relacionados com relações conflituosas entre professores e alunos. Não só a autoeficácia é afetada pelas relações negativas existentes, como também um sentimento negativo de eficácia afeta de forma negativa as relações entre professores e alunos (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Por ser algo tão importante para professores e alunos, o estudo da relação entre eles tem sido alvo de inúmeras investigações ao longo das últimas décadas (Patrício et al., 2015) com métodos e objetivos diferentes consoante as perspetivas dos autores (Coll & Solé citado por Barbosa et al., 2011). Algumas investigações têm-se focado nas características individuais do professor (Quaglia, Gastaldi, Prino, Pasta, & Longobardi, 2013; Patrício et al., 2015), outras abordam os métodos de ensino utilizados, nomeadamente as dinâmicas que podem surgir das metodologias de ensino ou nas dinâmicas relacionais em sala de aula (Azanha, 2004; Del Prette, Del Prette, García, Silva, & Puntel, 1998), e há ainda os estudos que se focam nas perceções do professor face aos alunos (Hamre & Pianta, 2005).

No que diz respeito às características dos professores, não é consensual o seu impacto na relação com os alunos, uma vez que os dados divergem frequentemente. Alguns estudos apontam para uma melhor relação por parte dos professores mais novos e com menos anos de experiência (Connor, Son, Hindman, & Morrison citado por Patrício et al., 2015), embora contrariamente, seja encontrado por outros estudos uma relação mais próxima com mais velhos e com mais anos de ensino (Quaglia et al., 2013), ou ainda a inexistência de relação (Patrício et al., 2015). Em relação ao sexo, também não é claro, encontrando-se autores que defendem que os professores do sexo masculino apresentam um melhor padrão relacional com os seus alunos (Quaglia et al., 2013), enquanto outros afirmam que são as professoras que tendencialmente apresentam mais qualidade nessa relação (Patrício et al., 2015; Spilt et al., 2011). Del Prette e colaboradores (1998) referem ainda que as competências sociais do professor são determinantes, salientando a importância de expressar sentimentos, liderar, convencer, ser assertivo, entre outras, como habilidades

necessárias para minimizar comportamentos violentos e melhorar a dinâmica na sala de aula.

O impacto da relação professor-aluno vai além dos intervenientes diretos, ou seja, o professor e o aluno, afetando o estatuto social dos alunos perante a turma (Robertson et al., 2003). Este impacto social da relação entre professor e alunos parece ser explicado por perspetivas socioculturais, nomeadamente através de modelos que assumem a aprendizagem das crianças através da participação em contextos sociais diferenciados, entre os quais se destaca a escola, local onde passam a maior parte do tempo (Boardman, 2004).

Muito para além das diferenças individuais, a participação social parece ser determinante no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Boardman, 2004), pelo que as crianças com origens socioeconómicas mais favorecidas tendem a ser mais desenvolvidas e conseqüentemente a obterem mais sucesso escolar. São os alunos provenientes de contextos sociais mais prósperos que estabelecem relações mais próximas e menos conflituosas com os professores (C. Murray, K. Murray, & Waas citado por Barbosa et al., 2011), provavelmente porque nesses contextos sociais conseguem adquirir competências que fomentam o desenvolvimento social, pela observação e imitação (Bandura citado por Zimmerman, Bandura, & Pons, 1992).

Assim, a escola terá um papel preponderante na diminuição das desigualdades, nomeadamente através da relação que o professor estabelece com todos os seus alunos, sendo um local de excelência para a aprendizagem social, especialmente daqueles com modelos menos positivos em casa. O professor é, então, o principal veículo para a aquisição de competências tão importantes para o ajustamento socioemocional que se reflectem, não só no desempenho académico, mas também em toda a adaptação escolar (Birch & Ladd, 1997), e desenvolvimento cognitivo e social (Pianta & Stuhlman, 2004).

Estas competências relacionam-se entre outros aspetos com o autoconceito, como referido anteriormente (Berndt & Burgoyne, 1996), sendo que nos alunos com NEE, atendendo às suas dificuldades sociais que normalmente já estão presentes (Frederickson & Furnham, 2004), há maior probabilidade de rejeição. Num estudo em que se monitorizou um programa de educação especial em regime inclusivo durante três anos, com especial destaque para as práticas relacionais professor-aluno, verificou-se que os alunos com e sem NEE beneficiaram ao nível do autoconceito e das relações sociais, uma vez que o professor conseguia transmitir competências sociais positivas que eram trabalhadas ao longo do curso (Walter-Thomas, Bryant, & Land citado por M. Smith & K. Smith, 2000).

Para as crianças com NEE as interações em sala de aula são extremamente importantes, nomeadamente aquela que conseguem estabelecer com o professor (Katz & Mirenda, 2002). No entanto, alguns estudos têm apontado diferenças na relação entre o professor e os alunos com e sem NEE, sendo esta de maior afinidade com os alunos que não têm nenhuma NEE, e mais conflituosa com alunos com NEE (Barbosa et al., 2011; Silva & Aranha, 2005). Tal parece ser justificado pelos comportamentos atípicos dos alunos com NEE, que muitas vezes, como referido no capítulo anterior, têm um desenvolvimento social comprometido, o que dificulta a gestão do professor quer na sua relação individual com o aluno, quer na gestão da sua relação com a turma (Baker, 2006 citado por Barbosa et al., 2011; Buyse, Verschueren, Doumen, Damme, & Maes citado por Lee & Bierman, 2015).

Em suma, a relação professor-aluno está associada a diferentes fatores profundamente relacionados com o sucesso académico do aluno, nomeadamente a motivação escolar (Baker, Grant, & Morlock citado por Patrício et al, 2015), a adaptação (Lee, 2007), diminuição de problemas disciplinares (Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000), bem como de aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal, tais como, as competências socioemocionais (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex citado por Patrício et al., 2015), a autoestima e o autoconceito (Bastos, 2007).

3.2. A perspetiva do professor sobre os alunos com NEE

Como vimos anteriormente, a relação entre professores e alunos é preponderante não só para um bom desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos alunos, mas também para uma melhor satisfação por parte dos professores. Neste sentido, vários autores têm tentado perceber o que pode afetar essa relação, sendo que a perspetiva dos professores sobre os alunos é uma das dimensões com maior impacto na qualidade dessa relação (Hamre & Pianta, 2005).

De forma geral, a perceção que os professores têm dos seus alunos é justificada pela teoria das representações sociais (Moscovici citado por Lo Monaco et al., 2016), referindo que o ser humano desenvolve as suas expetativas face aos outros seres com base nas vivenciais sociais diárias, atendendo a estereótipos, e agindo de acordo com as conceções desenvolvidas. Por sua vez, Beck, numa perspetiva mais cognitiva, refere que as expetativas se desenvolvem com base nos processos introspetivos ancorados em crenças e esquemas desenvolvidos na infância com base na perceção dos acontecimentos de vida até então (Beck, 1979). Assim, o professor vai interagir com o aluno com NEE tendo por base a sua própria conceção, aspetos afetivos e também os cognitivos.

Deste modo, não podemos negar todo o passado pouco inclusivo até à Declaração de Salamanca que acaba por ainda hoje, passados mais de 20 anos, discriminar crianças com NEE. Por exemplo, num estudo realizado na Grécia apenas 55% dos professores do ensino regular foram favoráveis à ideia de inclusão de alunos com doenças do espectro do autismo (Mavropoulou & Padelidou citado por McKeating, 2013).

Em Portugal, os resultados não são muito diferentes, numa escala entre 11 e 33, os professores pontuaram 17,93 no que respeita ao seu posicionamento relativo à Educação Inclusiva, demonstrando que ainda há muito a fazer nesse caminho (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). De facto, parece ainda vigorar a ideia de que os alunos com NEE necessitam de mais tempo de ensino individualizado e de metodologias diferenciadas que os professores do ensino regular, o que leva os professores do ensino regular a não acreditarem nas suas capacidades para um ensino eficaz (Bender, Vail, & Scott citado por Vaz et al., 2015; Minke, Bear, Deemer, & Griffin citado por Gaad & Khan, 2007). Neste sentido, os professores consideram que o sistema de ensino e as aulas tradicionais não comportam as necessidades dos alunos com NEE (Minke et al. citado por Gaad & Khan, 2007)

Do ponto de vista social, num estudo realizado por Avramidis (2013), os professores tinham uma perceção diferenciada das relações sociais dos alunos com NEE relativamente aos seus pares. Os adultos, nomeadamente os professores, subestimam os problemas de interação social dos alunos com NEE, tendo uma visão mais positiva das relações sociais destes alunos do que a própria realidade (Koster et al., 2007; Pijl et al., 2010). Por oposição, Monjas e colaboradores (2014) encontraram resultados diferentes, demonstrando no seu estudo que os professores classificavam as competências sociais dos alunos com NEE de forma mais negativa do que as dos restantes alunos, até mesmo quando comparados com alunos igualmente rejeitados.

É um facto, que os professores sentem mais dificuldades em lidar com alunos com NEE e em posicionar as suas atitudes face à realidade inclusiva que vigora nos dias de hoje. A resistência à inclusão pode dever-se à falta de preparação teórica relacionada com as NEE (Sant'Ana, 2005; Silva, 2009), até porque os professores com mais formação na área têm atitudes mais positivas face ao tema (Silva et al., 2013).

O professor, deve, então, assumir as possíveis dificuldades sociais do aluno para que, empaticamente, consiga compreender as suas limitações, e ajudá-lo a ultrapassá-las (Bastos citado por Bastos & Kupfer, 2010).

II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1. Objetivos e questões de pesquisa

4.1.1. Questão de pesquisa

A existência de uma escola inclusiva conduz obrigatoriamente à interação social entre alunos com e sem NEE, o que tem desencadeado a necessidade de estudar a participação social dos alunos, ou seja, de que forma os alunos com NEE são percebidos e percebem os colegas, verificando eventuais diferenças na aceitação quer pelos pares, quer pelos professores. Dado o panorama de ensino nacional, é necessário não só caracterizar o ensino público, como também compreender de que forma é que essas relações podem ou não ter especificidades quando nos remetemos para turmas do ensino privado. Desta forma, a questão de pesquisa que esteve na base do desenvolvimento deste estudo é: “como é que podemos caracterizar a participação social dos alunos de uma turma do primeiro CEB com e sem NEE numa escola de ensino privado do Algarve?”

4.1.2. Objetivo geral

De forma responder à questão de pesquisa anteriormente formulada designou-se o seguinte objetivo geral: caracterizar a dinâmica social de uma turma do primeiro CEB de uma escola com ensino privado.

4.1.3. Objetivos específicos

A partir do objetivo geral proposto, desenvolveram-se alguns objetivos específicos para o estudo que se irá apresentar nesta tese:

- 1) Caracterizar a relação professor-aluno numa turma do primeiro CEB;
- 2) Comparar a participação social de alunos com e sem NEE;
- 3) Relacionar a perceção dos pares com a perceção do professor a nível da participação social para os alunos com e sem NEE.

4.2. Natureza do estudo

Para cumprir os objetivos anteriormente descritos, do ponto de vista metodológico, optou-se por caracterizar a dinâmica social de uma turma, através do recurso à metodologia qualitativa e quantitativa.

Para o estudo da dinâmica social optou-se por utilizar a sociometria, ou seja, a compreensão e análise da rede relacional dentro do grupo de pares, conhecendo a

posição de cada indivíduo dentro do grupo (Alves & Duarte, 2010). O estudo sociométrico é um método privilegiado para o estudo das relações interpares em crianças e adolescentes (Peceguina et al., 2008), representando facilmente a forma como cada criança ou jovem são entendidos dentro do grupo de pares.

4.3. participantes

O estudo realizou-se com uma turma do quarto ano do primeiro CEB de uma escola privada do Algarve, composta por 30 alunos, dos quais 27 aceitaram participar no estudo, sendo que quatro desses alunos têm NEE (14.8%). 11 (36,7%) alunos são do género masculino e 19 (63,3%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 (n=17; 63%) e os 10 anos (n=10; 37%). Os encarregados de educação têm todos uma formação superior ao nível das habilitações literárias.

Os alunos faltam pouco e a maioria (n=25; 92.6%) estão na mesma turma desde o primeiro ano, um desde o segundo ano (3.7%), e outro desde o terceiro (3.7%).

Os quatro alunos com NEE incluídos neste estudo são do género feminino, sendo que dois (50%) têm 9 anos, e os restantes dois têm 10 anos de idade. Duas dessas alunas têm um perfil de funcionalidade com dificuldades no domínio cognitivo, e as outras duas no domínio cognitivo e relacional. Ao nível do diagnóstico, uma aluna tem um atraso global do desenvolvimento com dificuldades intelectuais, outra tem Hiperatividade e Défice de Atenção e as restantes duas um défice cognitivo e dislexia (Quadro 4.1.).

Quadro 4.1. Caracterização dos alunos com NEE incluídos no estudo

Perfil de Funcionalidade –			
Género	Idade	Domínios afetados	Diagnóstico
Feminino	10	Cognitivo	Défice cognitivo /Dislexia
Feminino	9	Cognitivo	Défice cognitivo /Dislexia
Feminino	9	Cognitivo/ relacional	Hiperatividade e défice de atenção
Feminino	10	Cognitivo/ relacional	Atraso global do desenvolvimento

O Professor Titular da turma é do género feminino, com 35 anos, licenciado e com 10 anos de experiência profissional quer no geral, quer com alunos com NEE: está efetivo na escola e é professor da turma pelo quarto ano, ou seja, acompanha os alunos desde o primeiro ano.

Por sua vez, o professor de Educação Especial também do género feminino, tem 32 anos, mestrado, especialização em Educação Especial, e 10 anos de

experiência profissional, dos quais quatro são com alunos com NEE. Tal com o professor titular, está efetivo.

4.4. Instrumentos

Para a realização deste trabalho de investigação utilizaram-se instrumentos para os alunos, para o professor titular da turma e para o professor de educação especial, sendo que não são colocados em anexo por terem sido disponibilizados no âmbito do projeto de investigação “SENSES – Participação social de alunos com NEE em escolas regulares”.

4.4.1. Questionários para os alunos

O protocolo disponibilizado para os alunos, dividia-se pelo questionário sociométrico, pela Escala de auto-perceção da Relação com os Pares, e por algumas perguntas finais de caracterização pessoal e perceção dos resultados escolares.

Os alunos preencheram um questionário sociométrico onde referiam os colegas que gostavam mais e menos para brincar no recreio e para fazer um trabalho de grupo, tal como sugerido por Moreira (2014). Este tipo de questionário é utilizando para avaliar a participação social dos alunos e conforme sugerido por Moreno (Peceguina et al., 2008) deve ser deixado em aberto o número de escolhas que cada aluno deseja concretizar, por exemplo, através de uma pergunta de resposta aberta (“Tendo em conta esta lista, indica os nomes dos colegas da turma com quem gostas mais de estar durante o recreio”).

O estatuto social é o resultado das frequências absolutas de nomeações positivas (aceitações) e negativas (rejeições) recebidas por cada criança, que uma vez somadas, são convertidas em resultados standardizados (z scores) que permitem calcular a preferência social (aceitações menos rejeições) e o impacto social (aceitações mais rejeições). A sua análise permitirá conhecer o estatuto social de cada aluno com base nas aceitações e nas rejeições, tendo em conta a seguinte categorização: popular, rejeitado, controverso, ignorado, médio e todos os outros (Quadro 4.2.) (Peceguina et al., 2008).

Quadro 4.2. Categorização do estatuto social com base nas aceitações e rejeições

	Nomeações Positivas	Nomeações Negativas	Preferência Social	Impacto Social
Popular	Elevada (>0)	Baixa (<0)	Elevada (>1)	-
Rejeitado	Baixa (<0)	Elevada (>0)	Baixa (<1)	-
Controverso	Elevada (>0)	Elevada (>0)	-	Elevado (>1)
Ignorado	Baixa (=0)	Baixa (=0)	-	Baixo (<1)
Médio	Média	Média	Médio (-0.5 a 0.5)	Médio (-0.5 a 0.5)
Todos os outros	Não se enquadra em nenhum dos anteriores			

Seguidamente foram avaliadas as suas perceções acerca da escola e da turma onde estavam inseridos através da Escala de Auto-perceção da Relação com os Pares. Este questionário, adaptado a partir das escolas de Boor-Klip e colaboradores (2016) e Hill e Werner (2006), é composto por 31 itens que podem ser respondidos numa escala tipo Lickert de cinco pontos (1 – Totalmente Não; 2 – Nem por isso; 3 – Mais ou Menos; 4 – Em parte sim; 5 – Totalmente sim), dos quais a título de exemplo destacamos: “Gosto de estar nesta turma”; “Sinto que os professores desejariam que eu não estivesse na escola”; “Eu orgulho-me de andar nesta escola”; e 6 itens finais que podem ser respondidos através de uma escala tipo Lickert de quatro pontos (1 – Nunca; 2 – Uma ou duas vezes nos últimos 3 meses; 3 – Uma ou duas vezes por semana; 4 – Pelo menos uma vez por dia), como por exemplo “Quantas vezes chamei nomes ou fiz troça de um colega?”. Esta escala tem como objetivo avaliar a experiência subjetiva da ligação do aluno com a turma e é composta por quatro subescalas: vinculação com a turma que mede o conforto, cooperação, conflito, afeto e coesão com colegas e professores; orientações afiliativas que avalia a motivação do aluno para se relacionar com os colegas de forma próxima; a vinculação à escola que avalia, por sua vez, a componente afetiva e a ligação que o aluno tem com a instituição de ensino que frequenta; e comportamento que mede a agressividade manifestada a nível relacional e física dentro da escola (Quadro 4.3.). As primeiras três subescalas são analisadas tendo por base que uma pontuação superior significa uma boa perceção da relação com a turma, com os pares e escola, enquanto para a última subescala uma pontuação superior é sinónimo de maior agressividade e, portanto, problemas comportamentais.

Esta escala encontra-se neste momento a ser validada para o contexto nacional por Freire e colaboradores, não havendo ainda resultados publicados que confirmem a sua fiabilidade e consistência.

Quadro 4.3. Dimensões e itens da Escala de Auto-percepção da Relação com os Pares

Dimensão	Itens	Caracterização
Vinculação com a turma	1, 2, 3, 4, 5, 6*, 7, 8*, 9*, 10, 11, 12*, 13*, 14, 15*, 16, 17, 18	Conforto, cooperação, afeto e coesão interpares com a turma
Orientações afiliativas	19, 20, 21, 22, 23, 24*, 25, 26	Proximidade relacional com os colegas
Vinculação à escola	27, 28, 29, 30, 31	Afeto e ligação à escola
Comportamento	32, 33, 34, 35, 36, 37	Agressividade física e relacional na escola

* Itens com pontuação invertida

Os alunos tinham na parte final do questionário algumas perguntas de caracterização pessoal e relativas à percepção dos seus resultados escolares comparativamente com os restantes colegas da turma, nomeadamente sobre as notas no geral, os resultados de língua portuguesa e os resultados de matemática.

4.4.2. Questionários para os professores

No que diz respeito aos instrumentos preenchidos pelos professores, utilizaram-se a Escala de Relação Professor-Aluno, versão breve (STRS-SF, Pianta citado por Patrício et al., 2015; versão portuguesa de Patrício et al., 2015) e a Escala de Competências Sociais (SSRS, Gresham & Elliot citado por Lemos & Meneses, 2002; versão portuguesa de Lemos & Meneses, 2002).

A primeira, a STRS-SF, tem como objetivo a avaliação da qualidade global da relação entre o professor e o aluno, em duas dimensões independentes uma da outra: a proximidade e o conflito. A dimensão proximidade (itens 1, 3, 5, 6, 7, 9 e 15) pretende medir o afeto e comunicação positivos do professor em relação ao aluno, enquanto a dimensão conflito (itens 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, e 14) avaliar o nível de tensão e desligamento afetivo do professor face ao aluno (Quadro 4.4.). Este questionário é respondido face a cada aluno de forma independente, utilizando uma escala tipo Lickert de 1 a 5, em que 1) definitivamente não se aplica, 2) nem por isso, 3) neutro, não tenho a certeza, 4) aplica-se em parte e 5) aplica-se definitivamente. Os resultados da dimensão proximidade podem variar entre 7 e 35, sendo que um resultado mais alto significa uma maior proximidade, enquanto a dimensão conflito pode variar entre 8 e 40 e resultados mais elevados são indicativos de um maior conflito.

A escala original apresenta uma boa fiabilidade e consistência interna (Drugli & Hjemdal, 2013), tendo sido traduzida e adaptada para diferentes países com qualidades psicométricas aceitáveis (Patrício et al., 2015).

Quadro 4.4. Dimensões e itens da STRS-SF

Dimensão	Itens	Caracterização
Proximidade	1, 3, 5, 6, 7, 9 e 15	Afeto e comunicação positiva entre professor e aluno
Conflito	2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, e 14	Tensão e desligamento afetivo

Por sua vez, a SSRS (Lemos & Meneses, 2002) é uma escala respondida pelo professor face à sua perceção acerca das competências sociais, problemas de comportamento e competência académica dos alunos. Esta escala é composta, portanto, por três subescalas distintas, sendo que a primeira diz respeito às habilidades sociais, nomeadamente autocontrolo, cooperação e asserção; a segunda, problemas de comportamento, engloba os problemas externalizados, internalizados e a hiperatividade; e a terceira subescala relativa à competência académica, avalia a perceção que o professor tem face ao desempenho de determinado aluno perante a turma nas disciplinas de Português, Matemática e de forma geral (Quadro 4.5.). A resposta aos itens das três subescalas é dada numa escala tipo Lickert de três pontos, em que 0 – nunca se comporta desta forma; 1 – algumas vezes comporta-se desta forma; e 2 – muitas vezes comporta-se desta forma.

A primeira subescala, como referido anteriormente comporta três dimensões: o autocontrolo que avalia a capacidade de reagir adequadamente em situações de conflito, assumir compromissos e esperar pela sua vez, como por exemplo o item “Reage de forma adequada quando empurrado ou agredido por outras crianças”; a asserção que visa medir a iniciativa do aluno, como por exemplo no item “Faz amigos facilmente”; e a cooperação, que pretende avaliar a capacidade de ajudar, partilhar e cumprir normas, como por exemplo o item “Termina as tarefas de sala de aula a tempo” (Lemos & Meneses, 2002). Para esta subescala quanto mais alto for o resultado melhores as habilidades sociais do aluno.

A segunda subescala, também comporta três dimensões, a primeira que diz respeito aos comportamentos que implicam agressão física ou verbal, contestação e falta de controlo (problemas externalizados), como por exemplo o item “Ameaça e goza os colegas”; a segunda que avalia os problemas indicadores de ansiedade, tristeza, solidão e baixa auto-estima (problemas internalizados), como por exemplo o

item “Isola-se”; e finalmente a terceira que mede a agitação, excitação e reações impulsivas, como por exemplo “Perturba as atividades” (Lemos & Meneses, 2002). Para estas dimensões, pontuações mais elevadas significam comportamentos desadequados por parte dos alunos.

Relativamente à terceira subescala sobre a competência académica, no presente estudo não se encontra igual à utilizada na escala original, uma vez, que por concordância com o questionário realizado para os alunos, se optou por adaptar as questões, retirando o funcionamento intelectual e o critério absoluto das classificações de português e matemática, e redigindo as questões tal e qual como foram redigidas para os alunos.

Quadro 4.5. Dimensões e itens da SSRS

Subescala	Itens	Dimensão
Habilidades Sociais	1, 4, 5, 11, 12, 13, 18, 19, 25, 30	Autocontrolo
	8, 9, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 28, 29	Cooperação
	2, 3, 6, 7, 10, 14, 17, 22, 23, 24	Asserção
Problemas de Comportamento	31, 33, 41, 42, 43, 44, 47	Externalizados
	32, 34, 38, 39, 45, 46	Internalizados
	35, 36, 37, 40, 48	Hiperatividade
Competência Académica	49	Geral
	50	Português
	51	Matemática

Esta escala apresenta várias versões para professores e para pais, uma para crianças dos 3 aos 5 anos, outra para crianças da pré-escola ao 6º ano e uma outra para adolescentes do 7º ao 12º ano. Existe ainda uma forma para alunos com duas versões, uma para alunos do 3º ao 6º ano e outra para alunos do 7º ao 12º ano. A escala original apresenta uma estrutura fatorial adequada com boa consistência interna (Greshman, Elliott, & Black, 1987). Neste estudo foi utilizada a versão para professores destinada a crianças da pré-escola ao 6º ano.

Para avaliar o perfil de funcionalidade dos alunos com NEE, pediu-se ao professor de Educação Especial que respondesse a várias questões de forma a caracterizar os alunos.

Tanto o professor titular, como o professor de educação especial tinham um pequeno questionário final sociodemográfico, onde indicavam o género, a idade, as habilitações académicas, a formação académica, os anos de experiência profissional e a situação profissional em que se encontram.

4.5. Procedimento

Primeiramente foi solicitada a autorização para a recolha de dados à direção da escola. Numa segunda fase, pediu-se a autorização aos encarregados de educação para a participação dos alunos da turma.

No que respeita aos alunos, foi-lhes pedido que preenchessem o questionário sociométrico com base na lista que lhes foi dada (onde constavam todos os colegas da turma listados por ordem alfabética). Seguidamente preencheram a Escala de Auto-perceção da Relação com os Pares, terminando com o questionário sociodemográfico e de perceção de competência académica.

Foi solicitado ao professor titular da turma analisada que respondesse à Escala de Relação Professor-Aluno (Patrício et al., 2015) e à Escala de Competências Sociais (Lemos & Meneses, 2002), seguindo-se um pequeno questionário sociodemográfico. As respostas às duas escalas eram dadas relativamente a três alunos com NEE e dois alunos sem NEE selecionados pelo professor.

O professor de educação especial que acompanha os alunos com NEE traçou o seu perfil de funcionalidade com recurso a um questionário desenvolvido para o efeito e respondendo no final a algumas questões sociodemográficas.

Ao nível dos procedimentos éticos, a investigação deve ser orientada no respeito dos direitos da pessoa, quaisquer que sejam os contextos/fenómenos estudados, e como tal as decisões conformes à ética são as que se estabelecem sobre princípios do respeito pela pessoa e pela beneficência (Fortin, Côté, & Filion, 2009).

Nessa perspetiva, segundo Fortin e colaboradores (2009), os princípios éticos alicerçados no respeito pela dignidade humana são:

- 1) o respeito pelo consentimento livre e esclarecido; 2) o respeito pelos grupos vulneráveis; 3) o respeito pela vida privada e pela confidencialidade das informações pessoais; 4) o respeito pela justiça e equidade; 5) o equilíbrio entre vantagens e inconvenientes; 6) a redução dos inconvenientes e 7) a otimização das vantagens (p.186).

Relativamente a este estudo, e no que respeita aos pressupostos éticos a considerar, pode referir-se que:

- a) A participação no estudo é voluntária e deixar de participar no estudo quando, assim o desejar, dando cumprimento ao princípio respeito pelo consentimento livre e esclarecido;

b) Os participantes (sujeitos) do estudo, alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, são menores de idade, não estando habilitados a dar o seu consentimento, carecem do consentimento dos pais ou tutores;

c) A confidencialidade e o anonimato são mantidos, os dados apenas serão usados no âmbito da investigação para qual se pede o consentimento informado;

d) Aos participantes do estudo e neste caso aos pais/tutores são informados é facultada a informação sobre a natureza, a finalidade e a duração da investigação, assim como dos métodos a empregar, a fim de garantir um tratamento justo e equitativo;

e) O investigador tem o compromisso de desenvolver todos os esforços no sentido de trabalhar para o bem da pessoa e para restringir os riscos ao mínimo, respeitando assim o princípio “o equilíbrio entre vantagens e inconvenientes”;

f) O princípio “a redução dos inconvenientes” diz respeito ao princípio de não maleficência que exige que se elimine, ao máximo, os inconvenientes (como por exemplo: dor física, desconforto físico, fadiga, ansiedade, angústia moral, intrusão na vida privada) que a investigação possa apresentar para os participantes. No presente estudo os inconvenientes estão reduzidos ao mínimo;

g) O princípio “a otimização das vantagens” corresponde ao princípio da beneficência que consiste em querer o bem das pessoas, em procurar para as pessoas o maior número de vantagens possível. No estudo que se pretende realizar temos como potenciais vantagens a contribuição para o avanço dos conhecimentos e os benefícios que outros poderão usufruir das descobertas efetuadas no decurso da investigação.

4.6. Procedimento estatístico

O procedimento estatístico foi conduzido com recurso aos programas SPSS, versão 24, e Microsoft Excel 2010, de forma a garantir a correta análise dos dados recolhidos.

Os dados do teste sociométrico foram primeiramente tratados no programa Excel e serão apresentados em forma numérica (Coie, Dodge, & Coppotelli citado por Peceguina et al., 2008). Por sua vez, para a análise dos dados recolhidos através dos questionários preenchidos pelos alunos e professores será utilizada uma estatística descritiva (frequências, médias, e desvio padrão). Dado o tamanho limitado da amostra ($n < 30$) para a estatística inferencial serão utilizados testes não paramétricos, nomeadamente a correlação de Spearman para a análise de relações entre as variáveis quantitativas, e o qui quadrado para testar relação entre variáveis

qualitativas. O Teste de Mann Whitney será utilizado para testar diferenças entre grupos (Maroco, 2011).

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Caracterização dos alunos com NEE

Dos 27 alunos da turma estudada, quatro alunos têm NEE e têm acompanhamento pedagógico personalizado, embora apenas um tenha trabalho individual fora da sala de aula. Todos os alunos têm acompanhamento individual dentro da sala, e nenhum tem acompanhamento em grupo fora da sala de aula. As três alunas que não têm acompanhamento individual fora da sala de aula, têm 1 a 2 horas semanais de acompanhamento, e a aluna que também é acompanhada fora do âmbito de sala de aula têm mais do que 5 horas semanais. Nenhuma das alunas tem adequações curriculares, e apenas uma tem um currículo específico, embora o ensino se processe maioritariamente na sala com a turma, mas com atividades diferenciadas.

Todas as alunas beneficiam de terapia específica uma vez por semana, sendo que três delas corresponde a um tempo letivo, e na restante ocupa vários tempos letivos.

O intervalo é passado no recreio com a restante turma. O perfil de capacidades de cada uma das alunas é detalhado no Quadro 5.6. A aluna 1 e 2 têm todos os parâmetros avaliados com normalidade, já a aluna 3 e 4 apresentam algumas dificuldades ligeiras, moderadas ou severas. Existe suspeita de dificuldades, da aluna 3 face às competências sociais e compreensão do outro, e um diagnóstico de dificuldades ligeiras ao nível da comunicação e saúde geral. No que diz respeito à aluna 4, existe uma dificuldade ligeira na motricidade da mão esquerda e uma suspeita de dificuldades face à mão direita; dificuldade moderada na visão quer com o olho esquerdo, quer com o direito, na comunicação e nas competências sociais; e ainda uma dificuldade severa relativamente à saúde em geral.

Quadro 5.6. Perfil de capacidades dos alunos com NEE

	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4
Ouvido Esquerdo	Normal	Normal	Normal	Normal
Ouvido Direito	Normal	Normal	Normal	Normal
Competências Sociais	Normal	Normal	Suspeita de Dificuldade	Dificuldade Moderada
Comportamento Inadequado	Normal	Normal	Normal	Normal
Mão Direita	Normal	Normal	Normal	Suspeita de dificuldades
Mão Esquerda	Normal	Normal	Normal	Dificuldade Ligeira
Braço Direito	Normal	Normal	Normal	Normal
Braço Esquerdo	Normal	Normal	Normal	Normal
Perna Direita	Normal	Normal	Normal	Normal
Perna Esquerda	Normal	Normal	Normal	Normal
Compreender os outros	Normal	Normal	Suspeita de dificuldades	Normal
Comunicar	Normal	Normal	Dificuldade ligeira	Dificuldade moderada
Grau de Hipertonia	Normal	Normal	Normal	Normal
Saúde Geral	Normal	Normal	Dificuldade ligeira	Dificuldade Severa
Olho Esquerdo	Normal	Normal	Normal	Dificuldade Moderada
Olho Direito	Normal	Normal	Normal	Dificuldade Moderada
Estado Estrutural	Normal	Normal	Normal	Normal

5.2. Perfil sociométrico dos alunos

O perfil sociométrico global permite avaliar a participação social dos alunos e determinar o seu estatuto social, tendo sido aplicado para duas situações: com quem o aluno gosta/ não gosta de brincar no recreio e com quem o aluno gosta/ não gosta de realizar um trabalho de grupo.

Ao nível do brincar, o maior número de nomeações positivas para um determinado aluno foi de 7, e três alunos não tiveram qualquer nomeação positiva, enquanto o maior número de nomeações negativas obtidas por um aluno foi de 14, havendo 12 alunos sem qualquer rejeição. Ao nível do trabalho de grupo, o máximo para a aceitação foi de 9, e três alunos não tiveram qualquer nomeação. 8 alunos não

tiveram qualquer nomeação negativa, enquanto o máximo de rejeições foi de 11 para um aluno (Tabela 5.1.).

Tabela 5.1. Análise descritiva das aceitações e rejeições

		M	DP	Min.	Máx.
Brincar	Aceitações	2.90	1.84	0	7
	Rejeições	2.13	3.89	0	14
Trabalho	Aceitações	3.33	2.50	0	9
	Rejeições	2.13	2.71	0	11

O estatuto sociométrico retirado com base no brincar, tem maioritariamente crianças inseridas na categoria todos os outros (n=16; 53.3%) e uma minoria na categoria negligenciados (n=1; 3.3%) e popular (n=2; 6.7%) (Tabela 5.2).

No que diz respeito ao estatuto sociométrico referente ao fazer um trabalho de grupo, a maior parte dos alunos enquadra-se também na categoria “Todos os Outros” (n=12; 40%), sendo que a minoria está na categoria “negligenciado” (n=3; 10%), como se pode observar na Tabela 5.2.

Em ambos os casos não foram encontrados alunos controversos.

Tabela 5.2. Estatuto sociométrico dos alunos da turma

	Brincar		Fazer Trabalho	
	N	%	n	%
Popular	2	6.7	5	16,7
Rejeitado	5	16.7	6	20.0
Controverso	0	0.0	0	0.0
Negligenciado	1	3.3	3	10.0
Médio	6	20.0	4	12.1
Todos os outros	16	53.3	12	40.0

A Tabela 5.3, permite constatar que a maior parte dos alunos detém o mesmo estatuto sociométrico em ambos os cenários apresentados, ou seja, o estatuto sociométrico não é semelhante para brincar como para a realização de trabalhos, existindo uma relação entre elas ($\chi^2=33.75$; $p=0.006$).

Tabela 5.3. Relação entre o estatuto sociométrico na atividade brincar e fazer trabalho

Brincar	Trabalho				Todos os outros
	Popular	Rejeitado	Negligenciado	Médio	
Popular	2	0	0	0	0
Rejeitado	0	4	1	0	0
Negligenciado	0	0	0	0	1
Médio	1	2	0	2	1
Todos os outros	2	0	2	2	10

De forma a verificar se as aceitações e rejeições se relacionam com a percepção que o aluno tem da sua relação com os pares e classificações escolares, realizou-se uma correlação de *Spearman*, cujos dados se apresentam na tabela 5.4. Como verificado as aceitações e rejeições não apresentam correlação com nenhum dos indicadores estudados.

Tabela 5.4. Correlação entre o perfil sociométrico, a percepção da relação com os pares e a percepção dos resultados escolares

	Brincar		Trabalho	
	Aceitações	Rejeições	Aceitações	Rejeições
Vinculação com a turma	.077	-.109	-.086	-.241
Orientações afiliativas	-.053	.012	-.280	-.046
Vinculação à escola	-.249	.203	-.323	.011
Comportamento	-.193	.314	.035	.064
Classificação geral	.292	.095	.263	-.126
Classificação matemática	.237	.108	.105	.027
Classificação português	.164	.222	.349	-.095

No que diz respeito aos alunos com NEE, verifica-se que ao nível das aceitações e rejeições para brincar, três dos alunos enquadram-se na categoria “todos os outros” e apenas um é negligenciado. Ao nível do trabalho, existe um aluno negligenciado, um médio e dois na categoria “todos os outros” (Quadro 5.7.).

Quadro 5.7. Nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico dos alunos com NEE

	Brincar			Trabalho		
	Pref.	Rej.	Estatuto	Pref.	Rej.	Estatuto
Aluno 1	1	1	Todos os outros	0	1	Negligenciado
Aluno 2	2	1	Todos os outros	4	1	Médio
Aluno 3	4	0	Todos os outros	5	0	Todos os outros
Aluno 4	0	0	Negligenciado	1	0	Todos os outros

No que diz respeito às diferenças encontradas entre alunos com e sem NEE ao nível do perfil sociométrico, apesar de em todos os parâmetros (nomeações positivas, nomeações negativas e impacto social, quer ao nível de brincar no recreio, quer fazer um trabalho na sala) com exceção da preferência social, obterem médias mais baixas nos alunos com NEE, nenhum dos resultados se revelou significativo (Tabela 5.5.).

Tabela 5.5. Diferenças entre alunos com e sem NEE no perfil sociométrico

		Sem NEE	Com NEE	U	p
		M (DP)	M (DP)		
Brincar	Nomeações positivas	3.09 (1.93)	1.75 (1.70)	65.0	.216
	Nomeações negativas	2.04 (3.73)	0.50 (0.58)	56.0	.531
	Preferência Social	1.04 (4.96)	1.25 (1.89)	59.5	.372
	Impacto Social	5.13 (3.28)	2.25 (1.71)	73.5	.059
Trabalhar	Nomeações positivas	3.74 (2.53)	2.50 (2.38)	60.5	.336
	Nomeações negativas	2.22 (2.91)	0.50 (0.58)	65.0	.216
	Preferência Social	1.65 (4.72)	2.00(2.58)	49.0	.869
	Impacto Social	5.61 (2.92)	3.00 (2.31)	72.0	.082

5.3. Auto-perceção da relação com os pares

A Escala de auto-perceção da relação com os pares pretende avaliar a perceção que cada aluno tem da sua relação com a turma, pares, escola e o seu próprio comportamento, dividindo-se em quatro escalas: vinculação com a turma, orientações afiliativas, vinculação à escola e comportamento.

De forma geral, as primeiras três dimensões acima enunciadas tiveram médias muito elevadas, acima de 4, numa escala de 1 a 5, sendo que os valores mínimos (o valor do aluno que pior pontuou na escala) são sempre positivos, acima de 2,5. A escala de comportamento que apresenta uma leitura inversa, apresenta uma média baixa ($M=1.67$; $DP=0.50$), indicando, portanto, um comportamento positivo por parte dos alunos (Tabela 5.6.).

Tabela 5.6. Análise descritiva das dimensões da Escala de auto-percepção da relação com os pares

	M	DP	Min.	Máx.
Vinculação com a turma	4.31	0.41	3.61	4.89
Orientações afiliativas	4.48	0.47	3.25	5.00
Vinculação à escola	4.57	0.53	2.80	5.00
Comportamento	1.67	0.50	1.00	2.83

Ao atendermos especificamente os resultados obtidos pelos quatro alunos com NEE da turma, verificamos que as médias obtidas para a vinculação com a turma e as orientações afiliativas são superiores a 4. O mesmo acontece com o aluno 1, 3 e 4 no que respeita à vinculação à escola, embora não aconteça com o aluno 2, cuja pontuação é bastante mais baixa do que a dos restantes colegas (2.80), sendo o resultado mais baixo da turma. No que diz respeito ao comportamento, as médias dos alunos 1, 3 e 4 são próximas de 1, indicando um bom comportamento, sendo que a do aluno 2 já é superior a 2 valores, numa escala de 1 a 4, o que revela um comportamento mais negativo (Tabela 5.7.).

Tabela 5.7. Pontuação obtida por cada aluno com NEE nas dimensões da Escala de auto-percepção da relação com os pares

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Vinculação com a turma	4.78	4.00	4.67	4.83
Orientações afiliativas	4.00	4.86	4.25	5.00
Vinculação à escola	5.00	2.80	4.60	5.00
Comportamento	1.33	2.17	1.50	1.50

Como visto anteriormente, as médias das dimensões da Escala de auto-percepção da relação com os pares de três dos quatro alunos com NEE são aparentemente iguais às apresentadas para a turma em geral. Pretendemos então compreender se existem diferenças entre alunos com e sem NEE no que respeita a esta escala, através do Teste de Mann Whitney. Como é possível verificar na tabela 5.8., não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos alunos com e sem NEE.

Tabela 5.8. Diferenças entre aluno com e sem NEE na Escala de auto-percepção da relação com os pares

	Sem NEE	Com NEE	U	p
	M (DP)	M (DP)		
Vinculação com a turma	4.25 (0.40)	4.57 (0.39)	21.0	.188
Orientações afiliativas	4.49 (0.47)	4.42 (0.52)	33.5	.763
Vinculação à escola	4.61 (0.40)	4.35 (1.05)	42.0	.918
Comportamento	1.68 (0.52)	1.62 (0.37)	48.5	.869

5.4. Percepção dos resultados escolares

No que diz respeito à percepção dos resultados escolares, foi perguntado aos alunos como consideravam ser o seu desempenho acadêmico no geral, a português e a matemática comparativamente com os restantes alunos da turma. A maior parte dos alunos considera que tem as notas parecidas com os colegas no geral (n=14; 53.8%) a na língua portuguesa (n=14; 53.8%) e um pouco mais baixas a matemática (n=8; 30.8%) (Tabela 5.9.).

Tabela 5.9. Percepção dos resultados escolares comparativamente com os restantes colegas de turma

	Geral		Matemática		Português	
	n	%	n	%	n	%
Muito mais baixas	0	0	1	3.8	0	0
Um pouco mais baixas	4	15.5	8	30.8	0	0
Parecidas	14	53.8	7	26.9	14	53.8
Um pouco mais altas	7	26.9	4	15.4	9	34.7
Bastante mais altas	1	3.8	6	23.1	3	11.5
	M=3.19; DP=0.75		M=3.23; DP=1.24		M=3.58; DP=0.70	

Para além dos alunos, também o professor respondeu a um questionário onde referia a percepção face à classificação de três alunos com NEE e dois sem NEE.

Dos alunos com NEE, no que diz respeito ao geral, o aluno 1 e 3 consideram que são um pouco mais baixas do que o geral e o aluno 2 um pouco mais altas. A Matemática, o aluno 3 considera que são muito mais baixas, o aluno 1 um pouco mais baixas, e o aluno 2 um pouco mais altas. A Português tanto o aluno 1 como o 3 consideram que são parecidas, e o aluno 2 um pouco mais altas. Estas avaliações não correspondem na maioria à percepção do professor, uma vez que apenas três das nove avaliações realizadas há coincidência de percepções. Regra geral, o professor tende a perceber as classificações dos alunos com NEE face à turma de forma mais negativa

do que os próprios alunos (5 em 9 avaliações foram mais negativas por parte do professor, comparando com a percepção do próprio aluno) (Quadro 5.8.).

No que diz respeito aos alunos sem NEE, apenas duas em seis respostas coincidem, sendo que das restantes quatro, duas são percebidas pelo professor de forma superior e duas de forma inferior (Quadro 5.8.).

Quadro 5.8. Percepção dos resultados escolares comparativamente com os restantes colegas de turma dos alunos seleccionados pelo professor titular

Percepção do aluno			
	Geral	Matemática	Português
Aluno 1	Um pouco mais baixas	Um pouco mais baixas	Parecidas ↑
Aluno 2	Um pouco mais altas ↑	Um pouco mais altas ↑	Um pouco mais altas ↑
Aluno 3	Um pouco mais baixas	Muito mais baixas ↓	Parecidas ↑
Aluno 5*	Um pouco mais altas ↓	Bastante mais altas ↑	Um pouco mais altas ↓
Aluno 6*	Bastante mais altas	Bastante mais altas	Bastante mais altas ↑
Percepção do professor			
	Geral	Matemática	Português
Aluno 1	Um pouco mais baixas	Um pouco mais baixas	Um pouco mais baixas ↓
Aluno 2	Parecidas ↓	Parecidas ↓	Parecidas ↓
Aluno 3	Um pouco mais baixas	Um pouco mais baixas ↑	Um pouco mais baixas ↓
Aluno 5*	Bastante mais altas ↑	Um pouco mais altas ↓	Bastante mais altas ↑
Aluno 6*	Bastante mais altas	Bastante mais altas	Um pouco mais altas ↓

* Alunos sem NEE; ↑ Avalia de forma superior; ↓ Avalia de forma inferior

5.5. Relação Professor-Aluno

A relação entre o professor e o aluno foi avaliada com recurso ao STRS-SF que avalia tanto a proximidade como o conflito do ponto de vista do professor. O professor dos quatro alunos com NEE existentes na turma, seleccionou três, neste caso, os alunos 1, 2, e 3, e acrescentou mais dois alunos da sua preferência sem NEE, que são os alunos 5 e 6.

Ao nível da proximidade, o valor mais elevado foi com um aluno sem NEE (aluno 5=35), enquanto o valor mais baixo diz respeito a um aluno com NEE (aluno 2=19). Relativamente ao conflito, os valores mais baixos foram encontrados num aluno com NEE (aluno 1=8) e num aluno sem NEE (aluno 5=8), sendo que o valor mais elevado pertence a um aluno com NEE (aluno 3=23) (Tabela 5.10.).

Tabela 5.10. Resultados totais para as subescalas da STRS-SF para cada um dos alunos avaliados pelo professor

	Proximidade	Conflito
Aluno 1	30	8
Aluno 2	19	11
Aluno 3	31	23
Aluno 5*	35	8
Aluno 6*	27	20

* Alunos sem NEE

No que diz respeito às habilidades sociais e ao comportamento percebidos pelo professor dos cinco alunos avaliados, destaca-se que ao nível do autocontrolo o valor mais baixo é obtido para um aluno sem NEE (aluno 6=0.60), tal como o do valor mais elevado (aluno 5=1.50). Ao nível da cooperação e asserção, verifica-se que os alunos sem NEE obtêm pontuações mais elevadas (Cooperação: aluno 5=1.90; aluno 6=1.90; Asserção: aluno 5=1.90; aluno 6=1.50) do que os restantes alunos com NEE (Tabela 5.11.).

Para os problemas de comportamento, apenas foram detetados problemas externalizados em dois alunos (aluno2=0.29; aluno6=0.57), sendo mais graves no aluno sem NEE. Ao nível dos problemas internalizados, foram mais acentuados em dois alunos com NEE (aluno1=1.50; aluno3=1.67) e ao nível da hiperatividade o valor mais elevado também foi o de um aluno com NEE (aluno2=1.00) (Tabela 5.11.).

Tabela 5.11. Resultados totais para as subescalas da SSRS para cada um dos alunos avaliados pelo professor

Habilidades Sociais			
	Autocontrolo	Cooperação	Asserção
Aluno 1	1.20	1.50	0.30
Aluno 2	0.90	1.00	1.30
Aluno 3	1.30	1.10	0.20
Aluno 5*	1.50	1.90	1.90
Aluno 6*	0.60	1.90	1.50
Comportamento			
	Externalizados	Internalizados	Hiperatividade
Aluno 1	0.00	1.50	0.40
Aluno 2	0.29	0.17	1.00
Aluno 3	0.00	1.67	0.60
Aluno 5*	0.00	0.50	0.00
Aluno 6*	0.57	0.00	0.20

* Alunos sem NEE

5.6. Caracterização individual dos alunos avaliados pelo professor

Tanto o estatuto sociométrico como a avaliação que é feita das habilidades sociais e do comportamento são medidas de percepção realizadas pelos outros sobre o comportamento do aluno, no caso, dos pares, e do professor respetivamente. Além disso, os próprios alunos responderam a um questionário que visava avaliar a sua auto-percepção relativamente à sua relação social na escola. De forma a conseguir comparar estas três abordagens, seguidamente serão descritas as principais características dos cinco alunos analisados pelo professor, tendo também por base o seu estatuto sociométrico, a auto-percepção do aluno, e as características que lhe foram atribuídas pelo professor.

Relativamente ao aluno 1, um aluno com NEE, sem alterações no seu perfil de funcionalidade (cf. Quadro 5.6.), verifica-se que foi escolhido por um colega para brincar e por nenhum para trabalhar, tendo também sido rejeitado apenas por outro quer para brincar, quer para trabalhar (cf. Quadro 5.7.). Este aluno tem uma boa percepção da sua relação com os pares (cf. Tabela 5.6.), apresentando valores acima dos obtidos para a média da turma ao nível da vinculação com a turma e com a escola, e considerando o seu comportamento melhor do que a média dos colegas. A percepção dos seus resultados escolares é coincidente com a do professor para o geral e matemática, embora considere que tem notas semelhantes a português, e o professor considere que são mais baixas do que as obtidas pelos restantes colegas

(cf. Quadro 5.8.). O professor tem uma relação de proximidade com este aluno e sem conflito (cf. Tabela 5.9.), e considera que tem um bom autocontrolo e capacidade de cooperar. No entanto, ao nível da assertividade a sua pontuação é baixa revelando um défice nesse sentido (cf. Tabela 5.10.). Este aluno apresenta um índice elevado de comportamentos internalizados, embora o seu comportamento (exernalizado e hiperatividade) esteja dentro do esperado (cf. Tabela 5.10.)

O aluno 2, tal como o aluno 1, apresenta um perfil de funcionalidade normal, sem dificuldades (cf. Quadro 5.3.). Foi preferido por dois colegas para brincar e por quatro para trabalhar, mostrando que apresenta boas relações sociais com os colegas da turma, tendo sido apenas rejeitado por um em ambas as situações (cf. Quadro 5.4.). Apesar de apresentar uma boa vinculação com a turma e orientações afiliativas acima da média da turma, a vinculação à escola é muito mais baixa do que a média geral (cf. Tabela 5.6.). A perceção que tem do seu comportamento é pior do que a apresentada pelos colegas da turma (cf. Tabela 5.6.), o que corresponde não corresponde ao percebido pelo professor, uma vez que os valores em termos de externalização não são muito elevados (cf. Tabela 5.11.). Considera-se melhor aluno do que o que é considerado pelo professor, apresentando pouca proximidade e também pouco conflito (cf. Tabela 5.9.). Ao nível das habilidades sociais, o autocontrolo está negativo, embora a asserção e a cooperação tenham obtido pontuações intermédias (cf. Tabela 5.11.).

Por sua vez, o aluno 3 apresenta suspeita de dificuldade nas competências sociais, na compreensão dos outros e uma dificuldade ligeira na comunicação e saúde geral (cf. Quadro 5.6.). O aluno foi diversas vezes nomeado para brincar e fazer o trabalho, não tendo sido rejeitado por nenhum colega (cf. Quadro 5.7.). Apesar das dificuldades sociais percebidas pelo professor de educação especial, o aluno apresenta uma boa auto-perceção da relação com os pares, percebendo o seu comportamento como adequado. As classificações são percebidas de forma diferente daquela que o professor avaliou, coincidindo uma, e apresentando uma melhor e outra mais baixa (cf. Quadro 5.8.). O professor apresenta uma relação de proximidade com este aluno, mas também de grande conflito (cf. Tabela 5.10.). Este aluno apresenta um baixo valor ao nível da assertividade (cf. Tabela 5.11.).

Os alunos 5 e 6 não são alunos com NEE. O aluno 5 apresenta um estatuto sociométrico popular e o aluno 6, apesar de não ser popular e estar inserido na categoria “todos os outros”, apresenta nomeações positivas, essencialmente para trabalhar (6 aceitações). Ambos apresentam uma excelente perceção da sua relação com a turma, não revelando comportamentos inadequados. O professor pontua no máximo a sua relação de proximidade com o aluno 5, dando o valor mínimo à relação

de conflito. Este aluno apresenta valores positivos nas suas habilidades sociais, conforme são entendidas pelo professor. O aluno 6, contrariamente apresenta níveis baixos de proximidade e elevados de conflito, apresentando igualmente um valor negativo ao nível do autocontrolo, e médio na externalização dos comportamentos.

Quadro 5.9. Resumo das características dos alunos avaliados pelo professor

	Percepção dos colegas	Auto-percepção	Percepção do professor
Aluno 1	Aluno pouco preferido e pouco rejeitado tanto para brincar como para realizar trabalhos.	Boa percepção na relação com os pares e comportamento em sala de aula.	Relação de proximidade sem conflito, com boas capacidades de autocontrolo e cooperação. Baixa asserção. Apresenta comportamento internalizado.
Aluno 2	Aluno razoavelmente preferido para brincar e realizar trabalhos.	Boa percepção na relação com a turma. Percebe o comportamento como mau nalgumas situações.	O comportamento ao nível da hiperatividade é negativo, concordante com o manifestado pelo aluno.
Aluno 3	Aluno razoavelmente preferido para brincar e realizar trabalhos, não apresentando rejeições.	Boa percepção na relação com a turma, e do seu comportamento.	Relação de conflito com o professor que parece não ter com os pares, com pontuações baixas na asserção.
Aluno 4	Aluno negligenciado para brincar, e preferido por um colega para realizar trabalhos.	Boa percepção na relação com os pares e comportamento em sala de aula.	Não avaliado
Aluno 5*	Estatuto sociométrico popular para brincar e fazer trabalhos.	Excelente percepção da sua relação com a turma	Percepção muito positiva e concordante com a percepção de si próprio e com a popularidade efetivada pelos colegas
Aluno 6*	Aluno razoavelmente preferido para brincar e realizar trabalhos. Não é rejeitado por mais do que um colega	Boa percepção da sua relação com a turma	Pouca proximidade e elevado conflito. O professor considera que tem dificuldades no autocontrolo e na externalização.

* Alunos sem NEE

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta dissertação é analisar a dinâmica social de uma turma do primeiro CEB de uma escola com ensino privado, com base na percepção dos colegas, do próprio aluno e do professor relativamente à participação social dos alunos da turma. Para isso os alunos preencheram um questionário, onde identificavam as suas aceitações e rejeições com base na lista de colegas e outros que permitia avaliar a percepção da sua própria relação com os colegas. O professor avaliou cinco alunos, três com NEE e dois sem NEE ao nível das suas habilidades sociais, comportamento e relação professor-aluno.

Com base nas variáveis obtidas pela análise dos questionários recolhidos foram identificados três objetivos específicos que irão conduzir a discussão dos resultados: comparar a participação social de alunos com e sem NEE; caracterizar a relação professor-aluno numa turma do primeiro CEB; e relacionar a percepção dos pares com a percepção do professor a nível da participação social para os alunos com e sem NEE.

Assumindo a vulnerabilidade inerente à participação social dos alunos com NEE, seria de esperar que neste estudo os alunos com NEE apresentassem características de participação social distintas das dos restantes alunos (Monjas et al., 2014).

No entanto, os dados analisados não são claros no que respeita à evidência de diferenças, se por um lado em vários aspetos os alunos com NEE obtêm pontuações semelhantes às dos colegas, por outro, existem resultados pontuais que podem evidenciar alguma diferenciação, que se explora de seguida.

Analisando os resultados obtidos, verificamos que à semelhança da restante turma, três dos alunos com NEE estudados também se enquadram no estatuto sociométrico “Todos os outros”, sendo que o aluno 3 teve tanto para brincar como para realizar um trabalho um número de nomeações positivas acima da média da obtida pela turma. Tal não parece dever-se às classificações gerais, uma vez que são entendidas como um pouco mais baixas, todavia poderá ser justificado pelas pontuações positivas no autocontrolo e cooperação, e por ausência de comportamentos externalizados. Estes resultados são semelhantes aos de Koster e colaboradores (2007) que defendem que não há diferenças ao nível do estatuto sociométrico, aceitações e rejeições dos alunos com NEE.

Curiosamente o aluno 1 e 3 são caracterizados pelo professor ao nível das habilidades sociais e aproveitamento escolar de forma muito idêntica, pois ambos têm pontuações positivas no autocontrolo e cooperação e negativas na asserção,

apresentando ausência de comportamentos externalizados, uma pontuação média para a hiperatividade e uma presença forte de comportamentos internalizados. Estas crianças são ainda consideradas pelo professor como alunos com notas um pouco mais baixas do que a turma. No entanto, apesar do perfil semelhante, o aluno 1, aparece como negligenciado pelos colegas para a realização de trabalhos e foi pouco escolhido para brincar (apenas uma nomeação positiva). Talvez a percepção que o professor tem das competências dos alunos não seja idêntica à percebida pelos pares, o que se manifesta nas diferenças encontradas para os casos estudados. Neste sentido, propõe-se que em futuras investigações as habilidades sociais sejam também caracterizadas pelos pares, de forma a compreender se a percepção difere e se a percepção tida pelo professor tem de facto um impacto na percepção tida pelos restantes colegas da turma como afirmado por Robertson e colaboradores (2003).

Por sua vez, o aluno 2, apresenta um estatuto sociométrico médio para a realização de trabalhos, com mais nomeações positivas do que aquelas que obteve para a situação de brincadeira. Provavelmente este aluno, por se considerar bom aluno, tem uma autoconfiança nesse aspeto que faz com que os colegas queiram trabalhar com ele, independentemente de ter ou não NEE.

O aluno 4, foi de todos os alunos com NEE estudados aquele que deteve um perfil de funcionalidade inferior e mais comprometido. Este aluno não foi preferido por nenhum colega para brincar e apenas um colega o referiu para realizar um trabalho. Desta forma, não é de ignorar essa coincidência, devendo em investigações com amostras superiores e que ultrapassem o estudo caso, verificar se o perfil de funcionalidade poderá ter alguma interferência com a participação social e qual o impacto desta relação no desenvolvimento social e rendimento académico dos alunos.

Embora na análise caso a caso, se evidenciem algumas diferenças, estatisticamente não é possível inferir qualquer conclusão nesse sentido, uma vez que quando comparadas as medianas da amostra pelo teste de Mann Whitney, elas não apresentam resultados significativos. Não obstante, não é de deixar de referir que principalmente no que diz respeito à brincadeira, os alunos com NEE apresentam uma média de 1.75 no que diz respeito às nomeações positivas, face a 3.09 apresentado pelos seus pares sem NEE, sendo que o tamanho da amostra, neste caso pode estar a influenciar a ausência de significância. Assim assume-se que tal como encontrado na literatura (Kemp & Carter, 2002; Koster et al., 2009; Pijl et al., 2010), os alunos com NEE parecem ter menos amigos, sendo mais solitários do que os alunos sem NEE e interagindo menos tempo.

No entanto, ao nível da rejeição, ou em piores cenários do bullying, como é apresentado por alguns autores como relativamente frequente face aos alunos com

NEE (Cigman, 2007; Estell et al., 2008; Koster et al., 2007; Mand, 2007; Monjas et al., 2014; Pijl et al., 2008), não parece haver indícios da sua incidência nestes alunos com NEE. Para além das dimensões relativas à vinculação estarem com valores bastante elevados, os alunos com NEE obtiveram valores médios de rejeição inferiores aos dos restantes colegas sem NEE. Assim, ao contrário do sugerido por Monjas e colaboradores (2014), nesta turma os alunos não parecem ser rejeitados, e também não se sentem com piores relações com os pares.

De facto, no que respeita à auto-perceção da relação com os pares, neste estudo não se verificou qualquer tipo de diferença significativa quer do ponto de vista estatístico, quer na análise dos casos. Com exceção do aluno 2, na escala de vinculação à escola, todos os outros alunos apresentaram médias muito positivas, acima de 4 e muito perto do 5, numa escala entre 1 e 5, na vinculação com a turma, orientações afiliativas e vinculação com a escola. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados em outras investigações que assumem o sucesso do paradigma inclusivo, onde os alunos com NEE se sentem aceites na mesma proporção que os alunos sem NEE (Gans, Kenny & Ghany, 2003; Nowicki, 2003).

Assim do ponto de vista do projeto inclusivo, parece que esta escola conseguiu incluir os alunos com NEE da mesma forma que os restantes colegas, sendo um caso de sucesso. Tal parece dever-se ao ambiente privilegiado dos alunos desta escola, oriundos de famílias com formação superior e onde se destaca o envolvimento parental na educação dos filhos. Correia (2008) relata que quer o apoio especializado, quer o envolvimento parental são determinantes no sucesso inclusivo dos alunos com NEE. Para além disso, ambos os professores, o titular e o de educação especial, têm experiência com alunos com NEE, tendo também fatores profissionais de estabilidade (estão no quadro da escola e trabalham na escola e com aquela turma específica há vários anos), que podem ser razões para o sucesso educativo.

Apesar de ao nível da auto-perceção da relação com os pares não serem destacadas diferenças, quando são analisados os resultados obtidos pela avaliação dos professores às habilidades sociais, não se pode deixar de reparar que face aos dois alunos escolhidos sem NEE, há lugar a diferenças. Esta análise, deve ser entendida, contudo, com ressalvas, uma vez, que apenas temos acesso a dois alunos selecionados pelo professor, não sendo, obviamente representativo dos restantes alunos da turma, e como tal, não permitindo extrapolar os resultados. Os alunos com NEE tiveram sempre pontuações inferiores aos dos alunos sem NEE ao nível da cooperação, autocontrolo e asserção, tendo ocorrido uma avaliação negativa do autocontrolo do aluno 2, e da asserção nos casos dos alunos 1 e 3. Estes resultados

vão ao encontro dos sugeridos por Monjas e colaboradores (2014) que identificam no seu estudo resultados compatíveis com classificações mais negativas por parte dos professores para os parâmetros de avaliação das competências sociais dos alunos com NEE.

Os alunos com NEE também revelam pelo menos um comportamento com avaliação negativa (alunos 1 e 3, problemas internalizados; aluno 2, hiperatividade), enquanto nos dois alunos sem NEE não se registam valores negativos. Segundo Henricsson e Rydell (2006), as crianças com maiores problemas comportamentais teriam uma pior aceitação pelos pares, esperando-se assim que os alunos 1 e 3 tivessem menos aceitações e mais rejeições, o que não se verifica.

Ao nível da relação entre o estatuto social e as competências sociais é possível verificar que o aluno 5, com estatuto popular é o aluno que detém médias mais elevadas nas competências sociais avaliadas pelo professor, tal como defendido na literatura (Alves & Cruz, 2010; Santos, Vaughn, Peceguina, & Daniel citado por Elefteria & Kafenia, 2015).

Ao nível da relação entre o professor e o aluno, aferida através da perceção que o professor tem da proximidade e conflito, não se encontram diferenças na análise dos casos apresentados com e sem NEE. O aluno 1, com NEE tem resultados muito semelhantes ao do aluno 5, sem NEE, com uma proximidade elevada, e ausência de conflito. O aluno 3, com NEE, tem resultados próximos aos revelados para o aluno 6, sem NEE, com elevada proximidade e conflito, revelando capacidade para lidar com os alunos com NEE. Seria importante perceber melhor as características pessoais e profissionais deste professor titular para que se pudesse incluir em programas de formação o treino de competências que permitissem aos professores ter relações positivas e igualitárias com alunos com NEE. Desta forma, contrariamente ao exposto por diversos autores (Avramidis, 2013; Barbosa et al., 2011; Silva & Aranha, 2005), não se verificam diferenças na relação de proximidade e conflito que o professor estabelece com os seus alunos com e sem NEE. Murray e colaboradores (Barbosa et al., 2011) defendem que os alunos provenientes de meios socioculturais mais elevados têm níveis de proximidade superiores, sendo provavelmente uma das causas identificadas neste trabalho.

Assim, parece que esta turma em concreto apresenta resultados no sentido de uma boa adaptação por todos os envolvidos, sendo um sucesso no panorama inclusivo, apesar de ainda assim serem identificadas algumas lacunas a nível das competências sociais e dos resultados escolares dos alunos com NEE.

CONCLUSÕES

A presente dissertação procurou esclarecer a participação social e a relação professor-aluno de alunos com e sem NEE de uma turma do ensino particular português, permitindo elaborar algumas conclusões que se destacam seguidamente. Este estudo parece demonstrar que as crianças com NEE apresentam algumas dificuldades nas competências sociais, tal como verificado por outros autores (Freitas, 2012; Freitas & Del Prette, 2013), que se podem dever a fatores variados não identificados na presente investigação. No entanto, ficou claro que é importante o desenvolvimento de competências sociais e que o facto da relação com o professor ser próxima tem um impacto positivo no processo inclusivo. Desta forma, o objetivo de analisar a dinâmica social de uma turma do primeiro CEB de uma escola do ensino privado foi cumprido, sendo considerado que a turma inclui eficazmente os alunos com NEE, apesar de algumas habilidades sociais destes alunos poderem estar comprometidas.

Tendo em conta os objetivos específicos, destacamos que a relação professor-aluno não apresenta diferenças para os casos avaliados com e sem NEE, pelo que para esta turma se pode concluir que as NEE não interferem com a relação que o professor titular desenvolve com os alunos. A participação social dos alunos com e sem NEE apresenta algumas diferenças, embora sem significância estatística. A participação social dos alunos com NEE, quando analisado caso a caso parece ser menor e isto pode dever-se às competências sociais que se encontram menos desenvolvidas segundo a caracterização do professor. No entanto, estas diferenças não parecem refletir-se na forma como os alunos com NEE percebem a sua inclusão na turma e na escola, apresentando níveis de vinculação bastante elevados.

A escola inclusiva pressupõe o direito que todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais, têm de frequentar o mesmo espaço sem estigmatização ou diferença. Este paradigma não se figura apenas na vertente curricular, mas também nas restantes dimensões do desenvolvimento das crianças e jovens, e portanto, na vertente emocional e social.

Neste sentido, será útil a criação de programas de intervenção destinados quer a professores, quer a alunos com NEE que passam pelo treino de competências sociais (Del Prette & Del Prette, 2008), e pela integração da comunidade e família como fonte de suporte social (Ornelas, 1997).

Esta investigação permitiu analisar especificamente uma turma do ensino particular, caracterizando as dinâmicas existentes, e verificando que o comportamento social dos alunos de contextos socioculturais mais elevados deve ser estudado.

Também como referem Avramidis (2013) ou Nawicki (2003) os programas de treino de competências sociais não devem visar apenas alunos com NEE por duas razões: por um lado, também há alunos sem NEE com dificuldades na relação interpessoal; por outro lado, os alunos com NEE parecem ter mais ganhos em programas de treino que incluam crianças sem NEE. Assim, em vez de seleccionar alunos com dificuldades de interação social para participarem em programas que fomentam estas competências, os professores devem investir em integrar na sua prática letiva ideias e atividades que promovam as competências sociais e a aceitação na turma, privilegiando todas as relações sociais, e funcionando ele próprio como um modelo.

Esta investigação apresenta várias limitações do ponto de vista metodológico. Primeiramente, ao nível dos instrumentos, há que ressaltar que a Escala de auto-perceção da turma está ainda em processo de validação, não sendo possível apresentar valores que definam as suas características psicométricas. Outra das limitações é o facto de que a metodologia sociométrica utilizada não permite compreender a força e a qualidade das relações estabelecidas, algo importante no diagnóstico das diferenças. Há ainda que considerar o tamanho reduzido da amostra que não permite a utilização de estatística paramétrica e generalização os resultados obtidos.

No futuro seria importante caracterizar a atuação do professor, dar ênfase ao ambiente sociocultural como variável interveniente e verificar a personalidade dos participantes como novas variáveis em estudo.

Do ponto de vista prático, seria importante desenvolver e testar programas de desenvolvimento de competências sociais em contextos inclusivos de forma a prevenir o isolamento (Del Prette & Del Prette, 2008; Pijl et al., 2011), destinados não só às crianças com NEE, como também a colegas sem NEE e professores. Uma vez que as investigações demonstram que as crianças mais populares são aquelas que ajudam e cooperam mais (Schwab et al., 2013) estes programas deveriam abordar a cooperação e ajuda mútua. Este trabalho pode também ser realizado dando um maior enfoque aos trabalhos de grupo. A formação a professores deve ser entendida como algo complementar e privilegiar a reflexão pessoal sobre a relação com o aluno (Richards & Lockart, 2007), uma vez que ao ter noção sobre a forma como se relaciona e o impacto dessa mesma relação nos alunos, principalmente nos que têm menos competências sociais, o professor agirá como um modelo, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e tornando as suas aulas num contexto de excelência para as aprendizagens sociais de todos os alunos por igual.

Assim, penso que a principal aprendizagem realizada com esta investigação é que é possível incluir os alunos com NEE, fazendo com que se sintam vinculados com

uma turma e uma escola. Há, realmente, que trabalhar competências sociais e garantir que esse trabalho seja algo transversal a todo o ensino, minimizando esse déficit que parece haver em alguns alunos. Para a minha carreira profissional depreendo a necessidade de trabalhar competências sociais, sendo tolerante com as diferenças e através do exemplo, minimizá-las, fomentando uma verdadeira inclusão.

Este trabalho dá-nos pistas não só para a atuação prática, mas também para a realização de futuras investigações, privilegiando a explicação do déficit de competências sociais.

Em suma, a participação social dos alunos estudados parece ter algumas diferenças, contudo não é possível aferir se estas se prendem mais com questões de personalidade ou se efetivamente são inerentes às NEE apresentadas, sendo que será necessário reforçar a investigação com amostras superiores que permitam generalizar resultados, incluindo contextos de aprendizagem diferentes, tais como turmas de ensino público e privado. Neste estudo parece que o paradigma inclusivo conseguiu incluir ambientes sociais de aprendizagem que permitiram aos alunos promover a sua cooperação, apresentando-se como benéficos para a participação social dos alunos com NEE, ainda que, na análise de caso não estejam totalmente semelhantes aos dos alunos sem NEE, e demonstrando, assim, os benefícios da inclusão para todos os intervenientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). *A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos*. Rio Tinto: Asa.
- Alves, D., & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, 24(2), 113-129.
- Alves, M. & Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-442.
- Azanha, J. (2004). Uma reflexão sobre a formação dos professores da escola básica. *Educação, Pesquisa*, 30(2), 369-378.
- Barbosa, A., Campos, R., & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28, 453-461.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: sentidos de evolução. *Educação Social*, 82(24), 63-92.
- Bastos, M. & Kupfer, M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125.
- Bastos, H. (2007). *Criança de transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Porto.
- Batista, M. & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9, 101-111.
- Baydik, B. & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 435-445.
- Beck, A. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press.
- Berndt, T. & Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Wiley & Sons.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Boardman, A. (2004). *Interactions between teachers and students with learning disabilities in general education classrooms*. Austin: University of Texas

- Boor-Klip, H., Segers, E., Hendrickx, M., Cillessen, A. (2016). Development and psychometric properties of the classroom peer context questionnaire. *Social Development, 25*(2), 370-389.
- Bukowski, W.; Pizzamiglio, A., Newvomb, A., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance for friendship: the link between group and dyadic experience. *Social Development, 5*, 189-202.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18* (2), 197-208.
- Campos, S. & Martins, R. (2008). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Educação, Ciência e Tecnologia, 34*, 223-231.
- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Development Disorders, 37*, 230-242.
- Cigman, R. (2007). *Included or excluded? The Challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge.
- Cillessen, A. (2009). Sociometric method. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82–99). New York: Guilford.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). Country briefing special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 70-89.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia, 18*(41), 517-530.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., Garcia, F., Silva, A., & Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 11*(3), 591-603.
- Diário da República n.º 193 Série I-A (1991). Decreto-Lei n.º 319/91.
- Diário da República n.º 149 Série II (1997). Despacho Conjunto nº 105/97.
- Diário da República n.º 4, Série I (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008.
- Diário da República n.º 91, Série I (2008). Decreto-Lei n.º 21/2008.
- Diário da República n.º 166, Série I (2009). Decreto-Lei n.º 85/2009.

- Drugli, M. & Hjemdal, O. (2013). FActor structure of the student-teacher relationship scale for norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457-466.
- EASNIE - European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice*. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elefteria, B. & Kafenia, B. (2015). Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinction between them. *Early child development and care*, 186(10), 1615-1631.
- Estell, D., Jones, M., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T., & Rodkin, P. (2008). Peer groups, popularity, and social preferences trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14.
- Estêvão, C. (1998). A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 23-35.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta – Sociedade Portuguesa de Material Didáctico, Lda.
- Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstreaming peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- Freitas, M. (2012). *Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas*. Tese de Doutoramento. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Freitas, L. & Del Prette, Z. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para a intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344-362.
- Frostad, P. & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.

- Gaad, E. & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: a perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.
- Gans, A., Kenny, M., & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Gest, S. (2006). Teacher reports of children's friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity. *Social Development*, 15, 248-259.
- Gil, A. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Grácio, S. (1998). Ensino Privado em Portugal – Contributo para uma discussão. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27, 129-151.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Harter, S. (1996). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development (4th edition)*. (pp. 553-618). New York: Wiley.
- Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. In C. Cassel & G. Symon (Ed.). *Qualitative methods in organizational research: a practical guide*. London: Sage.
- Henricsson, L., & Rydell, A.M. (2006). Children with behavior problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347-366.
- Hill, L. & Werner, N. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the schools*, 43(2), 231-246.
- Jesus, S. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: Asa Editores.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *American Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of main-streamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.

- Koster, M., Pijl, E., Van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEM in regular Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 31-46.
- Kwon, K., Hong, S., Jeon, H. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 360-378.
- Ladd, G. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child development, 77*(4), 822-846.
- Lee, S. (2007). The relations between student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies, 33*(2), 209–216.
- Lee, P. & Bierman, K. (2015), Classroom and teacher support in kindergarten: associations with behavioral and academic adjustment in low-income students. *Merrill Palmer Q, 61*(3), 383-411,
- Lemos, M. & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(3), 267-274.
- Lo Monaco, G., Delouvé, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales: théories, méthodes et applications*. Paris: deboeck superieur.
- Mand, J. (2007), Social position of special needs pupils in the classroom – a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs, 22*, 7-14.
- Marc, E. & Picard, D. (1992). *La interacción social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Edições Silabo. Lisboa.
- Mattar, F. (2001). *Pesquisa de Marketing* (3ª ed.) São Paulo: Atlas.
- McKeating, E. (2013). *Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classrooms: teacher attitudes, child progress, and classroom quality*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). Professional development and inclusive schools: reflections on effective practice. *Teacher Educator, 37*, 159-172.
- McPherson, M., Smith-Lovin, I., & Cook, J. (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*, 415-444.

- Melo, M. (2009). *Os professores do ensino secundário e os rankings escolares: reflexos da reflexividade mediatizada*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Monchy, M., Pijl, S., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion being bullied of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), 317-330.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología, 30*(2), 499-513.
- Moreira, A. (2014). *Teorias da Aprendizagem*. Porto Alegre. EPU.
- Nepi, L., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 319-332.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2005). *Moderate Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. London: Routledge-Falmer.
- Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competences of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*, 171-188.
- Núñez, J.; González-Pienda, J.; González -Pumariega, S.; Roses, C.; Alvarez, L.; González, P.; Cabanach, R.; Valle, A.; & Rodriguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*, 86-97.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica, 15*(3), 375-388.
- Patrício, J., Barata, M. C., Calheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *Spanish Journal of Psychology, 18*, 1-12.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ªed.). Thousand Oaks: Sage.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 3*(26), 479-490.
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia, 12*(2), 203-213.

- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-448.
- Pijl, S. (2007). Introduction: The social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 1-5.
- Pijl, S., Frostad, P., & Flem, A. (2010). The social position of pupils with special needs in regular school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Pijl, S., Frostad, P., & Mjaavatn, P. (2011). Segregation in the classroom: what does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology Education*, 14, 41-55.
- Pijl, S.; Skaalvik, E.; & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29, 57-70.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21, 415-30.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (eds.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quaglia, R., Gastaldi, F., Prino, L., Pasta, T., & Longobardi, C. (2013). The pupil-teacher relationship and gender differences in primary school. *The Open Psychology Journal*, 6, 69-75.
- Richards, J. & Lockart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(2), 123-130.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal – Factos e opções. *Revista Educação Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Roesch, S. (1995). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Rosenfeld, I., Richman, J., & Bowen, G. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J. (2005). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 469-512). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Rysin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12.
- Sant'Ana, I. (2005). Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Santos, N., Pereira, L., & Paccini, J. (2010). Inclusão Escolar: o que pensam os professores do ensino regular. *Anais do Sciencult*, 2, 294-300.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49, 106-114.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.
- Sheeremberger, R. (1983). *A history of mental retardation*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 53-73.
- Silva, S. & Aranha, M. (2005). A interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- Smith, M. & Smith, K. (2000). "I believe in inclusion, but...": regular education early childhood teachers' perception of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Sousa, J., Casanova, J., Pedroso, P., Mota, A., Gomes, A., Seiceira, F. et al. (2007). Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiência e incapacidades – uma estratégia para Portugal. Vila Nova de Gaia: CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Storey, K. & Smith, D. J. (1995). Assessing integration in early childhood education: clique analysis of social interactions, *Education and Treatment of Children*, 18(2), 158–184.

- Tracey, D., Marsh, H. & Craven, R. (2003). Self-concept of preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placements. In H.W. Marsh, R.G. Craven, and D.M. McInerney (Eds.). *International advances in self research* (pp. 203-230). Greenwich, CT: Information Age.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities, *Plos One*, 10(8).
- Walter-Thomas, C.; Bryant, M.; Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255-264.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Zastrow, C. (2010). *Introduction to social work and social welfare: empowering people* (10^a ed.). Belmont: Brooks/Cole Publishing.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.