



UC/FPCE 2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à
inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE)
no ensino regular**

Flávia Raquel Nicola Pinto (e-mail: flavianicolapinto@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria
Cristina Petrucci Albuquerque

Atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular

A presente investigação procurou analisar e descrever as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular. Para isso, procedeu-se ao estudo da influência de variáveis como o tipo de perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental); tipo de descrição que é feita da criança com NEE (neutra ou positiva); o contacto prévio com a deficiência e a respetiva duração (regular ou esporádica); e, por fim, a relação entre as atitudes parentais com o otimismo e os traços de personalidade.

Neste sentido, foi recolhida uma amostra de 147 sujeitos, pais e mães de crianças com um desenvolvimento típico que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico. Foram utilizados quatro instrumentos: um questionário sociodemográfico; o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) que pretende avaliar as atitudes parentais face à inclusão escolar de crianças com NEE; a *Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R - Scheier, Carver, & Bridges, 1994)*, que permite avaliar o otimismo disposicional; e o *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989) que avalia cinco traços de personalidade.

Os resultados da presente investigação revelaram que os pais de crianças com um desenvolvimento típico tendem a demonstrar atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE. Quanto ao efeito das variáveis em estudo, constatou-se que o tipo de perturbação e a descrição que é feita das crianças com NEE têm influência nas atitudes parentais, sendo que estes demonstram atitudes mais positivas face a uma criança com Incapacidade Auditiva, seguida de uma criança com Síndrome de Down, e por fim, de uma criança com Distúrbio Comportamental. Demonstram igualmente atitudes mais positivas face a uma descrição positiva da criança, mas não se registaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao contacto prévio com as NEE. Foi também encontrada uma associação positiva entre as atitudes parentais e o otimismo e alguns traços de personalidade.

Palavras-Chave: Atitudes Parentais, Necessidades Educativas Especiais (NEE), Otimismo, Traços de Personalidade

Parents attitudes of children with typical development towards the inclusion of children with special educational needs (SEN) in regular education

This research aimed to analyse and describe the attitudes of parents of children with typical development towards the inclusion of children with Special Educational Needs (SEN) in regular education. For this, it proceeds to study the influence of variables such as the type of disturbance (Hearing disability, Down Syndrome and Behavioral Disorder); the kind of description that it is made of the child with SEN (neutral or positive); prior contact with disabilities and the respective duration (regular or sporadic); and, finally, the relationship of the parental attitudes with optimism and personality traits.

A sample of 147 subjects was collected, fathers and mothers of children with typical development attending the primary school. Four instruments were used: a sociodemographic questionnaire; the questionnaire *Children with difficulties at school* (Nota et al., 2014), that evaluates parental attitudes towards inclusion of children with SEN; the scale *Life Orientation Test – Revised* (LOT-R - Scheier, Carver, & Bridges, 1994), which assess dispositional optimism; and the *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989) which assess five personality traits.

The results of this research revealed that parents of children with typical development tend to show positive attitudes towards inclusion of children with SEN. Regarding the effect of the variables under study, it was found that the type of disorder and the description that is made of children with SEN have influence on parental attitudes, and they demonstrate more positive attitudes towards a child with Hearing Disability, followed by a child with Down Syndrome, and finally, a child with Behavioral Disorders. Also demonstrate more positive attitudes towards a positive description of the child, but there were no significant differences in prior contact with SEN. It was also found a positive association between parental attitudes and optimism and some personality traits.

Keywords: Parental Attitudes, SEN, Optimism, Personality Traits

Agradecimentos

À professora Cristina Petrucci Albuquerque, cuja orientação e apoio se pautou pela partilha continuada de conhecimentos, motivação, exigências, e indicações que sempre nos levaram a produzir um trabalho de valor, qualidade e rigor. Que estipulou prazos, que se mostrou disponível para ajudar a esclarecer qualquer questão que surgisse, e que, apesar de todo o trabalho que teve em mãos durante o presente ano letivo, nunca nos deixou para último plano, procurando sempre dar o seu contributo nos momentos de maior dúvida e incerteza. Por toda a confiança que depositou em mim e no meu trabalho, e por nunca ter desistido de ser exigente e de procurar que eu empregasse esforço, motivação e afeição na realização deste projeto.

À diretora do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, aos coordenadores das escolas selecionadas para o presente estudo e respetivos professores de turma, agradeço a colaboração. Dirijo, igualmente, a minha gratidão a todos os encarregados de educação que investiram tempo e atenção a responder aos questionários, sem a sua contribuição nada disto seria possível.

À minha família, que sempre acreditou em mim e nas minhas capacidades. Que me passou os melhores valores que alguém poderia herdar, o maior amor, coragem e apoio incondicional, que estiveram sempre disponíveis para tudo, e me ajudaram a todos os níveis sempre que podiam. Acreditaram mais em mim do que eu mesma. Talvez a melhor retribuição que lhes poderei algum dia dar é continuar a ser quem sou, dar-lhes motivos de orgulho e seguir sempre os meus sonhos sem nunca esquecer de onde venho e para onde vou, e acima de tudo, ser muito feliz!

Às minhas eternas companheiras e amigas: Xana, Sónia, Sara, Bia e Claudia, com quem partilhei os melhores e piores momentos da minha vida académica. Sempre me apoiaram e aconselharam, e fizeram de mim uma pessoa melhor.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	2
1. As Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Inclusão	2
2. Atitudes Parentais	4
2.1. Estudos realizados	8
3. Os Traços de Personalidade	10
4. O Otimismo	14
II. Objetivos	15
III. Metodologia	17
1. Amostra	17
2. Instrumentos	22
Questionário Sociodemográfico	22
<i>Crianças com dificuldades na escola</i> (Nota et al., 2014)	22
<i>Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R)</i> (Scheier, Carver & Bridges, 1994)	24
<i>NEO-Five Factor Inventory</i> (Costa & McCrae, 1989)	25
3. Procedimentos	27
IV. Resultados	27
1. Tratamento de Dados	27
1.1. Omissos	27
1.2. Itens recodificados	28
2. Análise das atitudes parentais face a diferentes perturbações infantis	28
3. Comparação entre versões (neutra ou positiva)	33
4. Análise das atitudes por perturbação tendo em conta a presença ou ausência de contacto prévio com as NEE	34
5. Correlações das atitudes com o otimismo e os traços de personalidade ...	36
V. Discussão	38
VI. Conclusões	43
Bibliografia	45
Anexo	

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra de acordo com a versão do instrumento <i>Crianças com dificuldades na escola</i> (Nota et al., 2014)	19
Tabela 2. Caracterização da amostra de acordo com as habilitações académicas ..	19
Tabela 3. Caracterização da amostra segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010)	20
Tabela 4. Caracterização da amostra segundo o nível socioeconómico	21
Tabela 5. Análise descritiva dos itens do questionário <i>Crianças com dificuldades na escola</i> (Nota et al., 2014) por perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down, e Distúrbio Comportamental)	30
Tabela 6. Análise descritiva dos fatores (Desempenho Académico, Aceitação Social, e Recurso) e do total por perturbação	32
Tabela 7. Diferenças entre perturbações em função dos fatores e do total	33
Tabela 8. Comparação por fatores e total nas versões neutra e positiva por perturbação	34
Tabela 9. Análise das atitudes, por perturbação, tendo em conta a presença ou ausência de contacto prévio com as NEE	35
Tabela 10. Análise das atitudes, por perturbação, tendo em conta a frequência do contacto com as NEE	35
Tabela 11. Correlação entre o total do LOT-R e as atitudes parentais por perturbação ($N=146$)	36
Tabela 12. Correlação entre os traços de personalidade e o total do NEO-FFI e as atitudes parentais por perturbação	37

Introdução

Ao longo da última década tem-se observado um desenvolvimento no sentido da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012). Este desenvolvimento suscitou um crescente interesse pelas atitudes daqueles que estão diretamente envolvidos, entre eles pais, professores e alunos. Foi neste sentido, e tendo em conta a escassez de estudos centrados sobre esta temática em Portugal, que se realizou o presente estudo, procurando caracterizar as atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico.

Neste sentido, a presente investigação está disposta em seis capítulos. No primeiro capítulo, desenvolve-se o enquadramento teórico do estudo, procedendo-se à análise da literatura disponível acerca do tema. Organizado em torno de quatro linhas orientadoras, a primeira secção aborda a relação entre as *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) e a *Inclusão*; a segunda secção aborda o conceito de *Atitudes Parentais* face à inclusão, e a referência a alguns estudos realizados em âmbito nacional e internacional. Por fim, relativas à terceira e quarta secção, aborda-se a caracterização dos *Traços de Personalidade*, seguida do conceito de *Otimismo*. No capítulo dois são apresentados os objetivos da presente investigação e expostas as hipóteses. O terceiro capítulo diz respeito à metodologia, onde se apresenta a amostra, instrumentos e procedimentos utilizados. No quarto capítulo são apresentados os resultados obtidos, seguidos da discussão dos mesmos (capítulo cinco) com base na revisão da literatura presente no enquadramento teórico. No sexto e último capítulo é exposta a conclusão, na qual é feito um balanço geral do estudo, e onde serão apresentadas as suas limitações e implicações práticas.

I - Enquadramento Teórico

1.1. As Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a Inclusão

No ano de 1978, através do Relatório Warnock, novas perspetivas foram introduzidas ao nível do ensino de crianças com deficiência e daquelas que, por várias razões, se viam excluídas. Foi nessa altura que surgiu o conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), numa tentativa de englobar todas as crianças e jovens que necessitassem de cuidados educativos especializados no decorrer do seu ensino.

Assim, de acordo com Correia (2008), os alunos com NEE são crianças e jovens que, por exibirem determinadas condições específicas, não conseguem acompanhar o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a sua problemática, podendo também necessitar de apoio dos serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.

Uma definição mais recente do conceito de NEE foi perspetivada pelo Departamento para a Educação do Reino Unido em 2014, que preconiza que uma criança ou jovem tem NEE se apresentar uma dificuldade de aprendizagem ou deficiência que lhe exija uma oferta educativa especial, assumindo a forma de apoio adicional ou exigindo o envolvimento de profissionais especializados ou serviços de apoio (Cheminais, 2014).

A expressão NEE vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioeconómicas da criança e do adolescente em idade escolar (Correia, 2008).

Daqui surge o conceito de *inclusão* que, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6), “constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”.

O conceito de inclusão transmite de uma forma mais precisa, um dos

principais objetivos da educação, o facto de que toda a criança, independentemente das suas características, tem o direito a ser incluída no meio educativo e social que a rodeia (Correia, 2003).

Os avanços na educação de crianças com NEE foram acompanhados por três abordagens. Em primeira linha, surge a *segregação*, na qual as crianças eram classificadas de acordo com sua “deficiência” e colocadas numa escola desenvolvida para responder a essa incapacidade específica. De seguida, surge a *integração*, que se assumiu como um grande avanço no sentido da socialização e dignificação das crianças e jovens com NEE no ensino regular. Contudo, o que se procurava alcançar não passava, apenas, de uma escola que inclui-se todas as crianças com ou sem NEE, mas sim de uma escola que correspondesse e que se adaptasse às necessidades de todos e de cada um (Correia, 2003). Foi neste sentido que surgiu a *inclusão*, remetendo-nos para o reconhecimento de uma necessidade em transformar as culturas, políticas e práticas escolares de modo a acomodar as diferentes necessidades individuais dos alunos, e impondo a obrigação de remover as barreiras que impeçam essa possibilidade (United Nations Children’s Fund, 2012).

Duas décadas depois da Declaração de Salamanca (1994) e da ascensão do conceito de inclusão, percebe-se uma maior adaptação das escolas, melhorias na formação inicial de professores, bem como mudanças na legislação, nos recursos e nos meios para as escolas promoverem a educação inclusiva (Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015).

Em Portugal tem-se procurado acompanhar as políticas de inclusão de crianças e jovens com NEE, sendo que este avanço constitui um fator positivo, para todos, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares ricas e profícuas (Correia, 2003). Contudo, é importante frisar que o movimento inclusivo só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia (Correia, 2008).

Embora a aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares seja um objetivo amplamente apoiado, implementar a inclusão na prática diária é, por vezes, desafiante (Ferguson, 2008). Para Omote, Oliveira, Baleotti, e Martins (2005), a inserção de uma criança com NEE numa classe regular é apenas determinada administrativamente, querendo isto dizer que essa

criança pode não vir a ser bem acolhida e inserida pelos professores e colegas, e que não garante, tão pouco, um ensino de qualidade adequado às necessidades de cada um. Neste sentido, Rodrigues (2003) reforça o facto de existirem nas escolas fatores que estão diretamente relacionados com a “resistência à mudança” e que podem comprometer o processo de inclusão.

Uma vez que a escola não deve ser apenas um local onde se estuda e se tiram boas notas, mas sim um sítio onde se aprende a viver (Sampaio, 2012), acreditamos que, de modo geral, as vantagens da filosofia inclusiva parecem suplantar os seus obstáculos. Pese embora as carências existentes no sistema, o aluno com NEE recebe, atualmente, uma educação mais adequada comparativamente com as que recebia até então.

1.2. Atitudes Parentais

Ao longo das considerações anteriores foi possível constatar que para o sucesso do movimento inclusivo são necessárias mudanças, que devem ser feitas não só em termos de recursos materiais e humanos, mas também ao nível das atitudes de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos. Assim, torna-se indispensável fazer uma abordagem teórica das mesmas (atitudes), nomeadamente no que se refere às atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, as quais são objeto de estudo da presente investigação.

O estudo do conceito de atitude remonta ao início do século XX, mantendo-se até aos dias de hoje sem que uma definição conceptual tenha sido assumida de forma universal (Pinheiro, 2001). Foi, contudo, possível eliminar muitas das definições que se concluíram imprecisas e inadequadas, através dos desenvolvimentos feitos ao longo dos tempos (Lima, 1996).

Apesar da discrepância entre as várias definições sobre o conceito de atitude, Lima (1996) refere que entre elas existem três pontos comuns: referem-se às práticas subjetivas; estão sempre associadas a um objeto; e têm sempre uma componente avaliativa, sendo esta a sua principal característica.

Na abordagem de Allport (1935), citado por Pinheiro (2001), acerca das atitudes, estas são consideradas um estado de representação mental, que é organizado

através de experiências e que exerce uma influência dinâmica nas respostas dos indivíduos face a todos os objetos e/ou situações com as quais se relaciona.

A partir de várias definições, foi possível perceber que as atitudes poderiam ser um recurso para explicar a ação humana, acreditando que estas seriam responsáveis por uma disposição comportamental para a reação a determinadas realidades, na presença de determinados estímulos, inseridos em determinados contextos sociais (Ajzen & Fishbein, 1980). De acordo com Gaad (2004), as atitudes dirigem o nosso comportamento. Como indivíduos ou como grupo, aquilo em que acreditamos e a forma como nos sentimos acerca de um determinado assunto, determinará largamente aquilo que iremos fazer a seu respeito. Deste modo, podemos afirmar que quanto mais favoráveis forem as atitudes e as normas subjetivas em relação a um comportamento, e quanto maior for a percepção de controlo desse comportamento, mais forte será a intenção da pessoas para realizar esse comportamento (Ajzen, 1991). Aqui se enquadra a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985).

A Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985) (cf. Figura 1) refere que quando se pretende predizer a intenção de uma pessoa relativamente a um determinado comportamento, deve ter-se em consideração três variáveis: a atitude em relação ao comportamento específico, as normas subjetivas, e o controlo comportamental percebido. A atitude face a um comportamento específico é entendida como o grau em que o desempenho do comportamento é positiva ou negativamente valorizado. As normas subjetivas são determinadas pelas crenças normativas do sujeito e consistem na percepção que este tem acerca das influências sociais. Por outras palavras, trata-se não só da percepção que “eu” tenho em relação à opinião dos outros sobre aquilo que “eu” devo ou não fazer, mas também da “minha” motivação para corresponder às expectativas dos outros. Quanto ao controlo comportamental percebido, este refere-se à percepção que cada pessoa tem da sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento, sendo determinado pela presença de fatores que podem facilitar ou dificultar o desempenho desse mesmo comportamento.

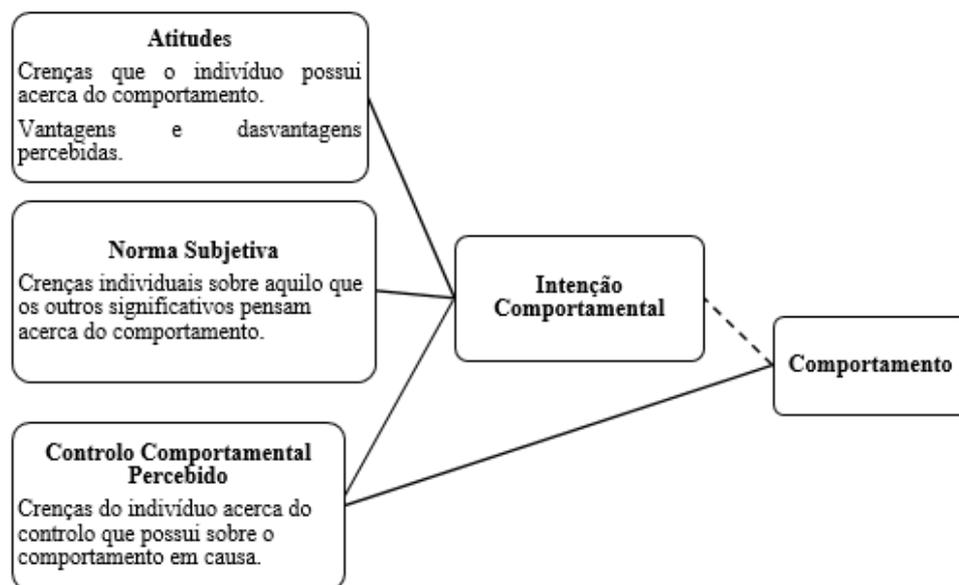


Figura 1 – Esquema da Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1985)

A intenção de pôr em prática um comportamento, trata-se da indicação de que a pessoa está pronta para realizar um determinado comportamento, sendo considerada o antecedente imediato do comportamento. Assim, o comportamento manifesto é a resposta observável para uma dada situação com relação a um determinado objetivo. Em suma, o comportamento não é apenas determinado por aquilo que os sujeitos gostariam de fazer, mas também por aquilo que eles pensam que devem fazer, pelas normas sociais, pelos seus hábitos e pelas conseqüências esperadas de seu comportamento.

As principais interrogações que se colocam quando se fala de atitudes, prendem-se com a forma como estas surgem e como podem ser mudadas. Apesar de serem relativamente estáveis, as atitudes são também passíveis de mudança. Isto porque sendo elas apreendidas através da experiência e interação com outros elementos, podem ser alteradas se elementos mais próximos manifestarem crenças diferentes para um dado objeto social, induzindo assim uma modificação da atitude (Rivoire, 2006). Nesta linha de pensamento, Ribeiro (2008) refere que as atitudes se tratam de realidades dinâmicas submetidas a um processo contínuo de aprendizagem, e tendem a ser duradouras ainda que sejam passíveis de mudar através das experiências.

As várias definições tendem a dividir as atitudes em três componentes que as caracterizam: a componente cognitiva, a componente afetiva e a componente comportamental. Segundo Rodrigues (1999), a componente cognitiva inclui os pensamentos, as informações e as crenças que uma pessoa tem a respeito do objeto atitudinal; a componente afetiva associa-se às emoções que a pessoa apresenta em relação a esse objeto; e a componente comportamental refere-se ao que a pessoa faz face a esse mesmo objeto. Estas dimensões constituem, assim, os meios pelos quais se deduz a atitude, uma vez que esta, por se tratar de um construto puramente interno, não é diretamente observável.

No que diz respeito às atitudes parentais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, e tendo em conta o modelo tridimensional anteriormente referido (afeto, cognição e comportamento), podemos definir as atitudes dos pais de crianças com um desenvolvimento típico da seguinte forma: a *componente cognitiva* reflete as suas crenças face à educação inclusiva, como os direitos das crianças com NEE em serem educadas em escolas regulares; a *componente afetiva* reflete sentimentos, tais como preocupações sobre o efeito da inclusão de uma criança com NEE na sala de aula do seu filho; e a *componente comportamental* reflete as intenções de se comportar de uma maneira particular, tal como convidar uma criança com NEE para a festa de anos do seu filho (de Boer & Munde, 2014).

As mensagens explícitas e/ou implícitas, as atitudes e os comportamentos dos pais, são essenciais para o sucesso da educação inclusiva, tendo em conta o seu potencial impacto nas atitudes e nos comportamentos dos seus filhos, e a sua potencial influência nas respostas das escolas, dos professores, e das políticas educativas (Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015).

Assim, o papel dos pais é preponderante enquanto co-construtores do sistema educativo, a nível político e social, através do seu envolvimento e na complementaridade que podem ter na intervenção educativa, e na forma como transmitem mensagens para a escola e para os seus filhos (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Batista & Emuno, 2004). Quando os pais são reativos à educação inclusiva, tendem a influenciar negativamente a atitude e comportamento dos seus filhos (De Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012), e é neste sentido que, cada vez mais,

o envolvimento e suporte deste grupo de pais é considerado um importante facilitador da educação inclusiva (Arora, Fuller, Nelson, & Palmer, 2001).

Homem (2002) considera que é na família que a criança interioriza valores, atitudes e papéis e é também no seio familiar que se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos. O desempenho dos pais no contexto familiar assume um papel influente pois é esse desempenho que irá permitir à criança adquirir um conjunto de habilidades sociais e educativas. Neste pressuposto, os pais são vistos como modelos, cujas atitudes e comportamentos positivos ou negativos influenciam a forma de ser e de estar dos seus filhos.

1.2.1. Estudos realizados

Embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos acerca das atitudes de professores, pares, e pais de crianças com NEE, menor parece ser a investigação produzida acerca das atitudes dos pais de crianças com um desenvolvimento típico, nomeadamente em Portugal.

Alguns estudos realizados em âmbito nacional e internacional têm sustentado que a inclusão de crianças com NEE em turmas regulares é, de um modo geral, aceite por pais de crianças com um desenvolvimento típico (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; de Boer & Munde, 2014; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Narumanchi & Bhargava, 2011; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003).

O estudo de Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias (2015) analisou variáveis idênticas às que se projetou abordar no presente estudo. Os autores aplicaram um inquérito a 300 pais, com filhos com e sem necessidades educativas especiais. Os resultados desta investigação revelaram atitudes genericamente positivas para ambos os grupos de pais, sem diferenças relativamente ao género e ao fato de serem pais de crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, as variáveis idade, habilitações académicas e proximidade/contacto com as NEE pareceram influenciar a perceção destes pais em relação à inclusão de crianças NEE. Neste sentido, os pais com atitudes mais favoráveis à inclusão tendem a ser os mais novos, com maior

escolaridade e que possuíam alguma proximidade/contato com crianças com NEE.

Quanto ao estudo de Narumanchi & Bhargava (2011), o objetivo dos autores passava por explorar as percepções dos pais de crianças com um desenvolvimento típico face à educação inclusiva de crianças com necessidades especiais. A escola frequentada pelos filhos dos sujeitos em estudo tratava-se de uma escola inclusiva que integrava crianças com deficiências físicas, incapacidade auditiva e da fala, Síndrome de Down, autismo, perturbação de hiperatividade e défice de atenção, e distúrbios comportamentais. Os resultados evidenciaram que, de um modo geral, estes pais apresentavam atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE. Contudo, indicaram que estavam apreensivos em relação à forma como a educação inclusiva estava organizada, nomeadamente no que diz respeito ao facto de crianças com NEE frequentarem a mesma turma que os seus filhos. Neste sentido, os pais apoiaram a inclusão escolar de crianças com NEE mas sugeriram que se criassem turmas separadas para estes alunos.

Também o estudo de Tafa & Manolitsis (2003) evidenciou a preocupação por parte dos pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com NEE na turma dos seus filhos, apenas quando estes estão incluídos numa sala de aula onde também estão incluídas crianças com distúrbios comportamentais graves ou com perturbações cognitivas graves. Neste sentido, importa atender ao facto de que muitos pais percecionam e encaram a inclusão de um modo positivo, embora por vezes com algumas reservas, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de perturbação das crianças com NEE na turma dos seus filhos.

Assim, o tipo de NEE torna-se uma variável que se encontra associada a diferentes manifestações de atitudes (Barbosa et al., 2007; de Boer et al., 2010; de Boer et al., 2012; de Boer & Munde, 2014; Freitas et al., 2015; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003).

No estudo de de Boer, Pijl, & Minnaert (2010), as atitudes face a crianças com comprometimentos motores ou sensoriais foram descritas como positivas, tendo em conta que os pais apresentam algumas dúvidas quanto à inclusão de crianças com problemas comportamentais ou perturbações cognitivas severas. Em 2014, de Boer e Munde, referem que os pais têm atitudes mais positivas acerca da inclusão de crianças com incapacidades motoras, e atitudes mais negativas face à inclusão de

crianças com perturbações cognitivas. Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias (2015) atestam que as percepções menos positivas surgem face a perturbações que, à partida, têm consequências mais invasivas e transversais, como é o caso da deficiência mental moderada ou severa, perturbações neurológicas ou lesões cerebrais, ou o autismo ou perturbação global do desenvolvimento. Em contrapartida, estes mesmos pais parecem ter uma percepção de inclusão mais positiva em relação a crianças e jovens com problemas da fala e linguagem e com perturbações emocionais.

No estudo de Barbosa, Rosini, & Pereira (2007), foi possível verificar que as NEE que receberam maior percentagem no sentido de pertencerem, sem prejuízos, à classe regular, foram a deficiência auditiva, com a percentagem mais elevada, seguida da deficiência mental, deficiência visual, sobredotação, e condutas atípicas.

De um modo geral, foi também possível constatar que as atitudes tendem a ser mais favoráveis entre pais que tiveram já algum contacto com a realidade inclusiva ou com indivíduos portadores de algum tipo de perturbação (de Boer & Munde, 2014; de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Kalyva & Agaliotis, 2009; Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris, 2007; Pinto & Morgado, 2012).

Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins (2005) referem que o contacto proximal com as NEE pode levar a atitudes diferentes, tanto positivas como negativas, dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas. Neste sentido, o tipo de contacto (direto ou indireto) pode influenciar de diferente forma as atitudes. O efeito do contacto nas atitudes das pessoas pode ser destacado com a Teoria do Contacto de Allport (1954). Esta teoria refere que, sob condições apropriadas, o contacto interpessoal é uma das formas mais eficazes para reduzir o preconceito. Se as pessoas tiverem oportunidade de comunicar com os outros, tornam-se mais disponíveis para aprender com os pontos de vista de cada um. Neste sentido, a consideração e compreensão desenvolvem-se enquanto o preconceito e os estereótipos tendem a diminuir (de Boer & Munde, 2014).

1.3. Os Traços de Personalidade

Estabelecer uma definição para algo tão complexo como a personalidade humana é difícil (Larsen & Buss, 2010). De acordo com estes autores, a personalidade trata-se de um conjunto de traços e mecanismos psicológicos,

organizados e relativamente duradouros, que são inerentes ao indivíduo e que influenciam as suas interações, e adaptações, com os ambientes intrapsíquico, físico e social.

Fazendo uma análise detalhada desta definição, é possível constatar que este conjunto de traços e mecanismos psicológicos são definidos como algo que o indivíduo transporta consigo ao longo do tempo e de uma situação para outra e, portanto, são pelo menos um pouco estável ao longo do tempo e um pouco consistente ao longo das situações (Larsen & Buss, 2010). Contudo, o facto de a personalidade ser relativamente consistente não impede a sua mudança, isto porque a personalidade influencia a forma como agimos, como nos vemos a nós mesmos, como pensamos acerca do mundo, a forma como interagimos com os outros, como selecionamos os nossos ambientes (nomeadamente o nosso ambiente social), quais os objetivos e desejos que pretendemos alcançar na vida, e como reagimos às circunstâncias. Assim, a personalidade desempenha um papel fundamental e uma grande influência no modo como as pessoas moldam as suas vidas. Nesta definição, também é feita uma referência a adaptações, transparecendo a noção de que uma característica central da personalidade se refere ao funcionamento adaptativo. Tendo em conta que o nosso ambiente físico e social nos coloca desafios constantes, a forma como lidamos com ele é fundamental para a compreensão da personalidade. Assim, o nosso ambiente intrapsíquico, tal como o nosso ambiente físico e social, fornece um contexto crítico para melhor compreender a personalidade humana (Larsen & Buss, 2010).

Deste ponto de vista, os indivíduos são encarados como agentes ativos na seleção dos seus ambientes, mas a relação que existe entre o ambiente e a personalidade é caracterizada por uma influência bidirecional – selecionamos os nossos ambientes, mas esses ambientes acabam igualmente por produzir determinada influência em nós. Esta perspetiva vem reforçar a ideia de que as pessoas são um sistema aberto com continuidade, mas também mudança na sua personalidade, como resultado de interações complexas entre influências biológicas e socioculturais (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006).

Entre as múltiplas definições produzidas acerca da personalidade, existe um aspeto comum à maioria delas, que reside no facto de a personalidade ser

considerada como o resultado da integração de traços que podem ser estudados e descritos.

O conceito de traço de personalidade tem sido definido como uma "organização dinâmica, dentro da pessoa, de sistemas psicofísicos que criam padrões característicos de uma pessoa de comportamento, pensamentos e sentimentos" (Carver & Scheier, 2000, p. 5). Esta definição remeto-nos para processos internos e causais que representam manifestações típicas do comportamento, emoção e pensamento de um indivíduo na vida quotidiana (Chamorro-Prezumic, 2015). Com um índice elevado de hereditabilidade, os traços de personalidade desenvolvem-se a partir da infância, atingindo a maturidade na idade adulta acabando por atingir alguma estabilidade (Lima & Simões, 2000). Assim, os indivíduos herdaram predisposições gerais, e as condições ambientais determinam a forma particular como os traços se expressaram e desenvolvem. Pode-se, então, concluir que os traços de personalidade são relativamente duradouros ao longo do tempo, especialmente na idade adulta, são um pouco consistentes ao longo de situações, e são ainda úteis para descrever, explicar e prever diferenças entre os indivíduos (Chamorro-Premuzic, 2015; Larsen & Buss, 2010).

Allport (1937), citado por Hansenne (2005), foi o primeiro a utilizar o termo traço, considerando-o a unidade básica da personalidade. Assim, a enumeração dos traços de uma pessoa confere-lhe uma descrição da sua personalidade. Desta forma, os traços constituem predisposições para se responder sempre do mesmo modo a diversos estímulos, assegurando deste modo a estabilidade dos comportamentos ao longo do tempo e nas variadas situações de vida. Também Cattell (1950) se referiu aos traços como dimensões básicas da personalidade, tratando-se de entidades permanentes que são herdadas e que se desenvolvem ao longo da vida.

Neste sentido, surge o Modelo dos Cinco Grandes Fatores da personalidade, como uma teoria explicativa e preditiva da personalidade humana, tratando-se de um modelo hierárquico de traços com cinco dimensões gerais representativas da personalidade, e permitindo ainda descrever a estrutura da personalidade, bem como explicar atitudes e comportamento relevantes.

Através deste modelo, é possível aglutinar as tendências comportamentais, emocionais e cognitivas das pessoas em cinco grandes categorias: Neuroticismo (N),

Extroversão (E), Abertura à Experiência (O), Amabilidade (A) e Conscienciosidade (C) (Lima, Magalhães, Salgueira, Gonzalez, Costa, Costa & Costa, 2014). Estas dimensões são generalizações empíricas que refletem diferenças marcantes nos padrões comportamentais, emocionais e cognitivos entre indivíduos (Costa & McCrae, 1992). Os fatores são encarados como um contínuo no qual o sujeito é posicionado, tendo em conta a sua maior ou menor pontuação.

Simões & Lima (2006) definem que o primeiro fator, designado por *Neuroticismo* (N), quantifica o contínuo que vai desde a adaptação à instabilidade emocional. Os indivíduos calmos, relaxados, seguros, não emotivos, e satisfeitos consigo situam-se num pólo, enquanto os sujeitos com propensão para a descompensação emocional, ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas, e respostas de coping desadequadas, no outro pólo oposto. O segundo é chamado de *Extroversão* (E) que avalia a quantidade e a intensidade das interações interpessoais, a sociabilidade, o nível de atividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria. A terceira dimensão é a *Abertura à Experiência* (O), e avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria tolerância, a e a exploração do não familiar. O quarto fator, *Amabilidade* (A), diz respeito à qualidade da orientação interpessoal que varia entre a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações. O quinto fator, *Conscienciosidade* (C), mede o grau de organização, persistência e motivação pelo comportamento orientado para um objetivo. Contrasta pessoas que são de confiança e escrupulosas, com as que são preguiçosas e descuidadas.

Allemand, Zimprich, & Hendriks (2008) citam o estudo de Roberts, Robins, Caspi, & Trzesniewski (2003), que revelou que, de uma forma geral, as pessoas tendem a tornar-se mais amáveis e mais conscienciosas a meio e no final da idade adulta, revelando um decréscimo dos níveis de Neuroticismo e ligeiros aumentos nos níveis de Abertura à Experiência. Neste sentido, os autores concluíram que a Conscienciosidade, a Amabilidade, e a Abertura à Experiência tendem a aumentar com a idade adulta e o Neuroticismo tende a diminuir. Paúl, Fonseca, Cruz, & Cerejo (2001), citados por (Oliveira, 2008), referem ainda que a Extroversão tende a diminuir com o avançar da idade.

Tendo em conta as definições assinaladas e os contributos que o estudo dos

traços de personalidade têm oferecido para descrever, explicar e prever diferenças entre os indivíduos (Larsen & Buss, 2010), surge o interesse em analisar a relação entre estes e as atitudes face à inclusão. Lamentavelmente, a escassez de investigação acerca desta temática específica não contribuiu para que se pudesse aprofundar esta relação.

1.4. O Otimismo

Tiger (1979) citado por Oliveira (2010) refere-se ao otimismo como um aspeto conatural ou inerente à natureza humana, tratando-se de uma característica definidora e adaptativa, que progride com a evolução das capacidades cognitivas e com a cultura. Porém, Oliveira (2010, p. 66) considera que “tudo dependerá da idiosincrasia de cada pessoa, dependendo também grandemente do ambiente em que a pessoa foi educada e do mundo que a rodeia que dá azo a maior ou menor otimismo”. O mesmo autor considera que o otimismo se trata de uma característica cognitiva (um objeto, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido com sucesso. No entanto, de acordo com Carver & Scheier (1990), o otimismo não provém unicamente da inteligência ou da cognição mas também de uma componente emocional e motivacional.

Neste sentido, o otimismo tem sido definido como uma inclinação para esperar de modo favorável acontecimentos de vida positivos relacionados com o bem-estar psicológico, social e físico (Laranjeira, 2008). É entendido como uma característica ou tendência mais ou menos estável da pessoa, em circunstâncias normais da vida, e que tende a prevalecer mesmo em circunstâncias adversas (Oliveira, 2010). Para o mesmo autor, o otimismo encontra-se, assim, associado ao estilo exploratório, ao bom humor, à felicidade, esperança, perseverança, bom nível de realização, resiliência, saúde física, popularidade, etc.

De acordo com Carver & Scheier (2002), o otimismo é uma qualidade básica de personalidade, que influencia a forma como as pessoas se orientam face a acontecimentos nas suas vidas. O otimismo influencia as experiências subjetivas das pessoas quando confrontadas com problemas, bem como as ações que desempenham ao tentar lidar com esses mesmos problemas.

O otimismo disposicional trata-se do modo segundo o qual os indivíduos

tentam cumprir os objetivos a que se propõem recorrendo a uma postura de confiança e de persistência, mesmo perante dificuldades (otimistas), ou optando por uma atitude de dúvida e de hesitação (pessimistas). Assim, os otimistas são mais propensos a encontrar algo de positivo nos seus comportamentos e naquilo que os rodeia.

Considerando que as crianças estão, de certa forma, sintonizadas com a forma através da qual os pais interpretam o mundo, podem, portanto, apresentar uma forte tendência para interpretar o ambiente que os rodeia de um modo similar aos seus pais. Se, por exemplo, as crianças ouvirem repetidamente os pais a dar explicações internas, estáveis e globais acerca de eventos negativos, têm uma maior propensão para adotar essas mesmas interpretações pessimistas para si próprias (Peterson & Steen, 2002). O mesmo acontece se os pais possuem uma atitude pessimista face à inclusão de crianças com NEE nas classes regulares, influenciado a perspectiva dos seus filhos face a essa temática. Em suma, a personalidade e o bem-estar psicológico dos pais, as características da criança e o contexto social estão entre os fatores destacados como principais determinantes que influenciam a forma como eles lidam com os filhos (Belsky, 1984; Dessen, 1997), e na forma como, posteriormente, os filhos irão lidar com aqueles que os rodeiam.

Sendo notória a influência que o otimismo tem no bem-estar e na saúde física e psicológica, espera-se que pais com níveis mais elevados de otimismo demonstrem atitudes mais positivas em relação ao meio envolvente (Carver & Scheier, 2002).

II - Objetivos

Na sequência da revisão e análise das referências teóricas que constam da parte concetual da presente investigação, salienta-se a importância do estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Ao constatar a escassez de investigações realizadas neste âmbito, tanto a nível internacional como nacional, ressalta-se a necessidade de melhor investigar esta temática.

Neste sentido, e como já foi referido, o papel dos pais traduz-se como algo essencial não só através do seu envolvimento e complementaridade na intervenção

educativa, mas também na forma como transmitem mensagens explícitas e/ou implícitas para a escola e para os seus filhos, podendo influenciar, através de atitudes e comportamentos, as percepções que estes têm sobre os seus pares (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Batista & Enumo, 2004). Por esta ordem de ideias, se os pais demonstrarem atitudes negativas face à educação inclusiva, é possível que esta posição tenha uma influência negativa na construção de atitudes dos seus filhos perante os pares com NEE (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2010), podendo deste modo comprometer o processo de inclusão.

O presente estudo, comparativo e correlacional, tem por objetivos:

- I. Caracterizar e analisar as possíveis diferenças nas atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico, face à inclusão de crianças com NEE tendo em conta as três perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental) presentes no questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota, Soresi, & Ginevra, 2014);
- II. Comparar e analisar as possíveis diferenças nas atitudes parentais em função do tipo de descrição que é feita da criança. Neste sentido, o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota, et al., 2014) contém breves descrições (neutras ou positivas) das problemáticas infantis supracitadas;
- III. Identificar se existem diferenças atitudinais face à (in)existência de um contacto prévio com as NEE e à respetiva duração (regular ou esporádica);
- IV. Explorar a relação entre o otimismo e as atitudes parentais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental);
- V. Explorar a relação entre os traços de personalidade e as atitudes parentais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental).

Atendendo aos objetivos delineados e à revisão da literatura efetuada, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os pais apresentam atitudes mais positivas relativamente à inclusão de uma criança com Incapacidade Auditiva comparativamente com uma criança com Síndrome de Down ou com um Distúrbio Comportamental, e apresentam atitudes menos positivas em relação a uma criança com um Distúrbio Comportamental quando comparada com uma criança com Incapacidade Auditiva ou com Síndrome de Down.

Hipótese 2: As atitudes parentais são mais positivas face à descrição positiva da criança com NEE comparativamente com a descrição neutra da mesma.

Hipótese 3: O contacto prévio com as NEE associa-se a atitudes mais positivas comparativamente com a ausência do mesmo.

Hipótese 4: Na existência de contacto prévio com as NEE, os pais que possuem um contacto regular apresentam resultados mais positivos comparativamente com aqueles cujo contacto é esporádico.

Hipótese 5: Níveis mais elevados de otimismo estão significativamente relacionados com atitudes mais positivas.

Hipótese 6: Tendo em conta o Modelo dos Cinco Fatores, espera-se que pontuações mais elevadas nos fatores Amabilidade, Extroversão, Abertura à Experiência e Conscienciosidade estejam associados a atitudes mais positivas, e que pontuações mais elevadas no fator Neuroticismo se relacionem com atitudes menos positivas.

III - Metodologia

1. Amostra

A amostra do presente estudo conta com a participação de 147 sujeitos, pais e mães de crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, na zona urbana de Viseu.

A recolha da amostra foi feita no seguimento de uma autorização facultada pela Diretora do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, precedida de uma aprovação por parte do Ministério da Educação. Para tal, os instrumentos acompanhados de

uma Nota Metodológica foram submetidos na plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da Direção Geral da Educação.

Trata-se de uma amostra de conveniência, por constituir um meio acessível de recolha de dados, tendo em conta que se pretendiam analisar as atitudes de pais residentes em meio urbano. As escolas e respetivas turmas foram selecionadas de acordo com o número de alunos, pretendendo perfazer um total de 250 encarregados de educação distribuídos por 6 escolas do agrupamento, sendo estas a E.B. 1,2 João de Barros, E.B.1 de Massorim, E.B.1 de Vildemoinhos, E.B.1 da Ribeira, E.B.1 da Avenida, e E.B.1 de São Miguel. Procurou-se igualmente que os quantitativos de cada uma das versões do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) (versão positiva e versão neutra) fossem idênticos.

O coordenador de cada uma das escolas selecionadas bem como os professores das turmas foram previamente contactados e esclarecidos acerca do intuito e teor da investigação, motivando a sua colaboração na entrega e recolha dos questionários. Assim, 250 envelopes com o timbre da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra contendo os questionários e uma declaração de Consentimento Informado (cf. Anexo) que apresentava o objetivo da investigação e solicitava a participação dos Encarregados de Educação, foram entregues pela investigadora aos professores de turma que posteriormente os entregaram aos seus alunos e estes aos seus pais. Depois de preenchidos os questionários, os envelopes que os continham fizeram-se chegar, devidamente selados, aos professores através dos alunos ou dos próprios Encarregados de Educação e posteriormente à investigadora, através de uma notificação dos docentes via correio eletrónico.

Na Tabela 1 encontram-se informações referentes às quatro versões do instrumento *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), e ao número e percentagem de sujeitos que respondeu a cada uma delas: versão neutra feminina, versão neutra masculina, versão positiva feminina e versão positiva masculina.

Tabela 1. Distribuição da amostra de acordo com a versão do instrumento *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014)

	N	%
Neutra Feminina	42	28,6
Neutra Masculina	44	29,9
Positiva Feminina	12	8,2
Positiva Masculina	49	33,3
Total	147	100

No que respeita ao papel desempenhado pelos sujeitos ($n = 145$), destacam-se 125 mães (85%) e 20 pais (13,6%), sendo que a sua idade ($n = 142$) varia entre os 23 e os 53 anos, apresentando uma média de 38,70 e um desvio-padrão de 5,08. Contabilizaram-se 5 omissos na variável “idade”, e 2 omissos na variável “papel”.

Em relação às habilitações académicas (cf. Tabela 2), destacam-se a conclusão do Ensino Secundário (12º ano) com 21,8% dos sujeitos ($n = 32$) e a obtenção de um grau superior (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento, e Pós-Graduação) com 53,1% dos sujeitos ($n = 78$).

Tabela 2. Caracterização da amostra de acordo com as habilitações académicas

	N	%
2º Ciclo do Ensino Básico	5	3,4
3º Ciclo do Ensino Básico	24	16,3
Ensino Secundário	32	21,8
Ensino Superior	78	53,1
Omissos	8	5,4
Total	147	100

Relativamente à situação laboral atual dos sujeitos, do total de 147 indivíduos 16 (10,9%) encontram-se em situação de desemprego, tendo sido contabilizados 4 omissos (2,7%). Procedeu-se ao agrupamento das profissões (cf. Tabela 3) segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística - INE, 2011). No grupo de “Não Classificados” ($n = 19$), encontram-se os sujeitos em situação de desemprego em conjunto com sujeitos cuja designação que deram à sua profissão não permitiu identificar de forma clara em que

grupo se enquadravam.

Tabela 3. Caracterização da amostra segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010)

	N	%
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	5	3,4
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	56	38,1
Técnicos e profissões de nível intermédio	18	12,2
Pessoal Administrativo	4	2,7
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	31	21,1
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2	1,4
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	2	1,4
Trabalhadores não qualificados	6	4,1
Não classificado	19	12,9
Omisso	4	2,7
Total	147	100

Para determinar o nível socioeconómico (cf. Tabela 4), recorreu-se à classificação de Simões (2000). De acordo com esta classificação, o nível socioeconómico é determinado pela profissão principal (considerando para o efeito a profissão que se entende como mais importante em termos de qualificação e remuneração), cargo exercido (patrão ou empresário, trabalhador por conta de outrem), e nível de escolaridade (considerando o grau de ensino mais elevado).

De acordo com o autor, no nível socioeconómico baixo encontram-se “trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, (...); até ao 8º ano de escolaridade obrigatória” (p. 330). O nível socioeconómico médio diz respeito a “profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, (...) professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade;

“cursos médios e superiores” (p. 330-331). Por fim, o nível socioeconómico elevado refere-se a “grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, (...) profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior) (...); do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grande proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento)” (p. 331).

Tabela 4. Caracterização da amostra segundo o nível socioeconómico

	N	%
Nível Socioeconómico Baixo	48	32,7
Nível Socioeconómico Médio	59	40,1
Nível Socioeconómico Elevado	33	22,4
Omissos	7	4,8
Total	147	100

Relativamente ao local de residência, a maioria dos participantes reside em freguesias do conselho de Viseu ($n = 142$, 96,6%), e apenas 4 sujeitos em cidades e freguesias do distrito ($n = 4$, 2,7%). Registou-se ainda um sujeito residente no distrito de Aveiro ($n = 1$, 0,7%).

Quanto ao número de filhos, a média dos participantes do estudo é de 1,91 filhos ($DP = ,676$), variando entre 1 filho e 4 filhos. Assim, 37 participantes do estudo têm apenas 1 filho (25,2%), 87 participantes têm 2 filhos (59,2%), 18 participantes têm 3 filhos (12,2%), e 3 participantes têm 4 filhos (2%). Registaram-se 2 omissos (1,4%).

No que respeita à idade dos filhos, relativamente ao primeiro filho ($n = 143$), a idade (em anos) varia entre os 5 e os 25 anos, sendo a média de idade do 1º filho de 10,81 anos ($DP = 4,106$), verificando-se 4 omissos. Em relação ao segundo filho ($n = 104$), a média de idade (em meses) é de 88,24 ($DP = 48,301$), variando entre 0 e 264 meses (equivalente a 22 anos), e contabilizaram-se 2 omissos. Quanto à idade (em meses) do terceiro filho ($n = 21$), esta varia dos 3 meses aos 132 meses (equivalente a 11 anos), sendo a média de aproximadamente 7 anos (81,86 meses; $DP = 36,189$). Por fim, quanto à idade do quarto filho ($n = 3$), esta varia entre os 4 e

os 9 anos, apresentando uma média de 6 anos ($DP = 2,646$).

2. Instrumentos

Na presente investigação procedeu-se à aplicação de quatro questionários: um Questionário Sociodemográfico, o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014; versão portuguesa, Pinto, 2016), a *Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R)* (Scheier, Carver & Bridges, 1994; versão portuguesa, Laranjeira, 2008), e o *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989; versão portuguesa Lima & Simões, 2000).

Questionário Sociodemográfico

Tendo em conta o âmbito da presente investigação, procurou-se recolher informações sociodemográficas para a caracterização da amostra. Para tal, foram colocadas algumas questões abertas como a idade dos pais, habilitações académicas e profissão de ambos, bem como o local de residência, número de filhos e idade dos mesmos. Como variáveis dicotómicas surgem o papel do respondente (Mãe ou Pai), a existência ou não de contacto prévio com as necessidades educativas especiais, e a frequência do mesmo (regular ou esporádico). No caso de se verificar a existência de contacto prévio, os respondentes eram questionados acerca do meio/sujeito com quem mantinham esse contacto (e.g. instituição, familiar, vizinho, amigo, etc), em modo de questão aberta.

Crianças com dificuldades na escola (Nota et al., 2014)

Para o presente estudo, recorreu-se à versão portuguesa do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), traduzida e validada pelas investigadoras Inês Gouveia Pinto e Cristina Petrucci Albuquerque, com o conhecimento e consentimento dos autores originais, respeitando as normas internacionais de adaptação e tradução de instrumentos (Tanzer & Sim, 1999). A versão original do instrumento foi desenvolvida por um grupo de investigadores italianos do La.R.I.O.S. (Laboratorio di Ricerca e Intervento per l'Orientamento alle scelte) da Universidade de Pádua.

Atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular
Flávia Raquel Nicola Pinto (flavianicolapinto@gmail.com) 2016

O questionário consta de quatro versões que diferem no género da criança, feminino ou masculino, e no tipo de descrição que é feita da mesma, designada descrição neutra ou positiva. A versão positiva apenas difere da versão neutra no que respeita a uma descrição adicional de alguns aspetos positivos acerca do comportamento da criança em meio escolar, sendo que na versão neutra apenas é explicada a problemática da criança e as suas dificuldades académicas. Assim, na versão positiva podemos encontrar a menção a aspetos como a participação ativa da criança na turma, o interesse e motivação que demonstrava, a assiduidade e pontualidade, entre outros.

Neste sentido, os pais são convidados a responder a três sequências descritivas constituídas, cada uma, por 10 itens (numa escala de 1 a 7 pontos), que retratam a problemática de crianças com algum tipo de perturbação como é o caso da Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental. Em suma, os pais liam a descrição sobre uma criança com Incapacidade Auditiva e respondiam a 10 itens; de seguida, liam uma descrição sobre uma criança com Síndrome de Down e respondiam aos mesmos 10 itens, e, por último, procediam de igual forma em relação a uma criança com Distúrbio Comportamental.

No que diz respeito às qualidades psicométricas da versão italiana, a análise fatorial apresentou uma solução de dois fatores para os 10 itens, explicando 48.08% da variância total. O primeiro fator, denominado *Desempenho Académico*, é composto por 4 itens (itens 1, 3, 4 e 5) relativos às atitudes acerca do desempenho académico de crianças com NEE, que explicam 36.40% da variância (e.g. item 4 – probabilidade de completar uma tarefa). O segundo fator, denominado *Aceitação Social*, é também composto por 4 itens (itens 7, 8, 9 e 10), que explicam 11.61% da variância e referem-se a atitudes acerca da aceitação destas crianças em contexto escolar (e.g. item 8 – probabilidade de vir a ser evitado pelos outros). Quanto à versão portuguesa (Pinto, 2016), esta apresenta uma solução de três fatores, com a adição do fator *Recurso* aos dois fatores originalmente existentes (*Desempenho Académico* e *Aceitação Social*). A distribuição dos itens no fator *Desempenho Académico* (itens 1, 3, 4 e 5) manteve-se inalterada. No fator *Aceitação Social* (itens 7, 8 e 9), a distribuição sofreu alterações, perdendo o item 10 que passou a integrar o novo fator denominado *Recurso* (itens 2, 6 e 10). A versão portuguesa demonstrou

possuir uma estrutura fatorial nítida.

Quanto à consistência interna, na versão italiana, o valor do *alfa* de Cronbach para o fator *Desempenho Académico* foi de .87 para os pais e de .85 para as mães, e para o fator *Aceitação Social* foi de .61 para ambos os pais. De acordo com Pinto (2016), a consistência interna da versão portuguesa apresentou um valor de *alfa* .88 para o fator *Desempenho Académico*, .84 para o fator *Aceitação Social*, e .85 para o questionário na sua globalidade, evidenciando assim um bom nível de consistência interna. Quanto ao fator *Recurso*, com um valor *alfa* de .36, apresenta pouca consistência interna, sendo necessária uma análise cuidada dos seus resultados. A autora afirma que o número reduzido de itens bem como o conteúdo heterogéneo dos mesmos, representam aspetos que podem ter contribuído para uma menor consistência neste fator.

Escala Revista de Orientação na Vida (LOT-R) (Scheier, Carver & Bridges, 1994)

Originalmente desenvolvida por Scheier, Carver e Bridges (1994) a *Escala Revista de Orientação na Vida (Life Orientation Test – Revised - LOT-R)* é a escala de autorresposta mais utilizada para a avaliação do otimismo disposicional como característica estável, tendo sido adaptada para a Língua Portuguesa por Laranjeira (2008). O otimismo disposicional é entendido como uma expectativa generalizada de um resultado positivo mais diretamente referente à pessoa, ao seu comportamento ou saúde (Scheier & Carver, 1985).

É composta por 10 itens, seis dos quais indicadores de otimismo (itens 1, 3, 4, 7, 9 e 10), sendo que três (itens 1, 4 e 10) seguem uma direção positiva (e.g. item 1 – “Em situações difíceis espero sempre o melhor.”) e os outros três (itens 3, 7 e 9) seguem uma direção negativa, tratando-se de itens cuja cotação é invertida (e.g. item 9 – “Raramente espero que as coisas boas me aconteçam.”). Os restantes 4 itens (itens 2, 5, 6 e 8) funcionam como distratores, não sendo por conseguinte contabilizados na cotação total da escala. Os itens são cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos de 0 a 4, onde 0 = discordo totalmente e 4 = concordo totalmente, sendo o resultado mínimo de 0 e o máximo de 24. Trata-se de uma escala curta e de fácil aplicação (Laranjeira, 2008).

No que diz respeito às características psicométricas, a versão original obteve um *alfa* de Cronbach de .78 na análise da consistência interna, e a análise fatorial revelou um único fator que representava 48.1% do total da variância explicada (Laranjeira, 2008). De acordo com o mesmo autor, no que respeita à consistência interna da versão portuguesa, esta apresentou um coeficiente *alfa* de Cronbach de .71 para o total do LOT-R. Este valor atesta a confiabilidade da escala, sendo comparável ao valor encontrado pelos autores originais (Laranjeira, 2008). Quanto à validade de construto, salientou-se apenas um fator (Otimismo), explicando um total de 45,87% da variância, no qual saturaram os itens 1, 3, 4, 7, 9 e 10.

De acordo com Laranjeira (2008) os resultados obtidos permitiram a adaptação portuguesa do instrumento, sendo ele possuidor de características psicométricas satisfatórias na mensuração do otimismo disposicional.

NEO-Five Factor Inventory (Costa & McCrae, 1989)

O *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989) foi adaptado para a população portuguesa por Lima e Simões (2000), e trata-se da versão reduzida do NEO-PI-R, composta por 60 itens distribuídos por 5 fatores (12 itens cada), cotados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (0 = Discordo Fortemente a 4 = Concordo Fortemente). Os itens 1, 3, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 48, 55, 57, 59 são itens cuja cotação é invertida (e.g. item 12 – “Não me considero uma pessoa alegre.”).

O presente instrumento foi desenvolvido como uma medida rápida, fiável e válida dos cinco domínios da personalidade, denominados *Neuroticismo* (N), *Amabilidade* (A), *Conscienciosidade* (C), *Extroversão* (E), e *Abertura à Experiência* (O). O fator *Neuroticismo* (N) (cotado pelos itens 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46, 51, e 56) avalia a capacidade de adaptação vs instabilidade emocional (e.g. item 1 – “Não sou uma pessoa preocupada.”); o fator *Extroversão* (E) (itens 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47, 52, e 57) traduz a quantidade e intensidade das interações interpessoais, o nível de atividade, a necessidade de estimulação e a capacidade de exprimir alegria (e.g. item 2 – “Gosto de ter muita gente à minha volta.”); o fator *Abertura à Experiência* (O) (itens 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 53, e 58) avalia a procura proactiva e apreciação da experiência por si própria, bem como a

exploração do não-familiar (e.g. item 28 – “Frequentemente experimento comidas novas e desconhecidas.”); o fator *Amabilidade* (A) (itens 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49, 54, e 59) avalia a qualidade da orientação interpessoal num contínuo, que vai, desde a compaixão, ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações (e.g. item 49 – “Geralmente procuro ser atencioso(a) e delicado(a).”); o fator *Conscienciosidade* (C) (itens 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, e 60) traduz o grau de organização, persistência e motivação no comportamento orientado para um objetivo (e.g. item 25 – “Tenho objetivos claros e faço por atingi-los de uma forma ordenada.”).

Os valores de consistência interna variam entre .68 e .86 na amostra original norte americana (Costa & McCrae, 1989 citados por Lima e colaboradores, 2014). A fiabilidade da nova versão tem vindo a ser demonstrada, apresentando *alfas* de Cronbach entre .75 e .82 (McCrae & Costa, 2004). Segundo Magalhães e colaboradores (2014), a versão portuguesa do NEO-FFI apresenta valores de consistência interna adequados, com *alfas* de Cronbach de .81 para o fator *Conscienciosidade*, .81 para o fator *Neuroticismo*, .75 para o fator *Extroversão*, .72 para o fator *Amabilidade* e .71 para o fator *Abertura à Experiência*, valores semelhantes aos relatados na versão original norte americana. A partir da versão validada do NEO-PI-R, Magalhães e colaboradores (2014) testaram a validade de constructo do NEO-FFI através da Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação Varimax e da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com recurso a modelos unifatoriais, usando o método da máxima verosimilhança (Maximum Likelihood) para cada dimensão da personalidade em separado, explicando 35.1% da variância, o que revelou índices de ajustamento adequados. A análise da fiabilidade da versão portuguesa revelou ainda que os fatores Neuroticismo e Conscienciosidade foram as dimensões mais robustas, o que é congruente com a investigação internacional.

Em síntese, este instrumento reflete a universalidade das dimensões básicas da personalidade podendo, por conseguinte, ser usado como uma versão fiável do NEO-PI-R (Lima, Magalhães, Salgueira, Gonzalez, Costa, Costa, & Costa, 2014).

3. Procedimentos

Como referido anteriormente, a recolha da amostra foi feita com a

colaboração dos professores de turma das escolas selecionadas pela investigadora. Optou-se por contactar os pais através dos professores e alunos por se tratar do modo mais eficaz de aceder à amostra pretendida.

Depois de recebido o consentimento da Direção Geral da Educação e da Diretora do Agrupamento, deu-se início à investigação através de uma breve apresentação dos objetivos do estudo aos coordenadores das escolas e aos professores das turmas selecionadas. Os dados foram recolhidos entre Maio e Julho de 2016.

Foram distribuídos pelas 6 escolas 250 questionários, tendo sido entregue um número semelhante de versões pelas turmas selecionadas (63 versões Neutras Masculinas, 67 versões Neutras Femininas, 53 versões Positivas Femininas, 67 versões Positivas Masculinas), tendo em conta o número de alunos em cada uma das turmas. Foram registadas 4 ocorrências no que respeita à existência de irmãos gémeos nas turmas selecionadas. Nestas circunstâncias a entrega dos questionários foi feita da seguinte forma: numa das turmas foram entregues dois questionários aos irmãos, sendo que um deles foi respondido pelo pai e outro pela mãe. Nos restantes casos foi entregue apenas um questionário para os dois filhos.

IV - Resultados

1. Tratamento de dados

Para proceder à análise estatística dos dados obtidos através da amostra recolhida, recorreu-se ao programa *SPSS – Statistical Package of Social Science* - versão 22 para Windows.

1.1. Omissos

O tratamento de dados teve início com a identificação de omissos, tratados através do *Linear Trend at Point*, em cada um dos questionários.

No questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) contabilizou-se um total de 32 omissos, destacando-se o item 10 (probabilidade de ser percebida como “um recurso” no contexto escolar), que apresentou um maior número de omissos (14). Fazendo uma análise individual do número de omissos em cada uma das três descrições do questionário, contabilizaram-se 10 omissos nos itens

referentes à descrição de uma criança com incapacidade auditiva, 10 omissos nos itens referentes à descrição de uma criança com Síndrome de Down, e 12 omissos nos itens referentes à descrição de uma criança com distúrbio comportamental. Na *Escala Revista de Orientação na Vida* (LOT-R – Scheier et al., 1994) foram contabilizados 11 omissos, 10 dos quais referentes a um caso que foi conseqüentemente eliminado deste questionário, reduzindo o número de omissos para 1 ($n = 146$). No *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989) registaram-se 39 omissos ($n = 146$), tendo sido necessário proceder à eliminação de um caso por ausência de resposta a 27 itens.

1.2. Itens recodificados

No questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), as diretrizes para a cotação da versão original do instrumento alertam para dois itens recodificados, sendo estes o item 7 e o item 8. Contudo, e tendo em conta que para o presente estudo foi utilizada a versão portuguesa validada por Pinto (2016), foi necessário proceder à recodificação de dois itens adicionais, sendo eles o item 2 e o item 6, de modo a que valores mais elevados nesta escala traduzissem atitudes mais positivas (Pinto, 2016). No que diz respeito à *Escala Revista de Orientação na Vida* (LOT-R) (Scheier, Carver & Bridges, 1994), os itens 3, 7 e 9 são de cotação invertida, tendo sido por isso recodificados. Quanto ao *NEO-Five Factor Inventory* (Costa & McCrae, 1989), procedeu-se à recodificação dos itens 1, 3, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 44, 45, 46, 48, 55, 57, 59.

2. Análise das atitudes parentais face a diferentes perturbações infantis

No questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) a análise descritiva dos itens em cada perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental) (cf. Tabela 5) revelou que os valores mais baixos se encontram no item 6 (receber ajuda e supervisão) e no item 10 (recurso) em todas as perturbações. O item 6 obteve uma média de 2,94 ($DP = 1,39$) na Incapacidade Auditiva, 3,10 ($DP = 1,6$) na Síndrome de Down, e 3,67 ($DP = 1,65$) no Distúrbio Comportamental. Por sua vez, o item 10 obteve uma média de 3,93 (DP

= 1,34) na Incapacidade Auditiva, 3,96 ($DP = 1,41$) na Síndrome de Down, e 3,58 ($DP = 1,21$) no Distúrbio Comportamental. Deste modo, podemos constatar que os pais tendem a considerar que as crianças com as perturbações supracitadas terão necessidade de receber ajuda e supervisão, e tendem a não ser percebidos como um recurso em contexto escolar. Também o item 2 (cometer erros) obteve pontuações mais baixas para a Incapacidade Auditiva, com uma média de 3,97 ($DP = 1,38$) e para a Síndrome de Down, com uma média de 3,88 ($DP = 1,45$), concluindo que as perceções dos pais são de uma maior propensão para cometer erros por parte das crianças com estas perturbações. O item 1 (desempenho académico) e o item 3 (atender a detalhes) também revelaram pontuações mais baixas para a Síndrome de Down com uma média de 3,97 ($DP = 1,36$) e 3,97 ($DP = 1,47$), respetivamente. Assim, os pais de crianças com um desenvolvimento típico consideram que as crianças com Síndrome de Down apresentam um desempenho académico mais fraco e que a sua capacidade para atender a detalhes seria reduzida.

Os valores mais elevados registaram-se nos itens 9 (ser estimado) e 7 (desempenho das outras crianças), sendo que o item 9 obteve uma média de 5,27 ($DP = 1,56$) na Incapacidade Auditiva, e 5,35 ($DP = 1,49$) na Síndrome de Down. Já o item 7 revelou uma média de 5,84 ($DP = 1,49$) na Incapacidade Auditiva, na Síndrome de Down, uma média de 5,71 ($DP = 1,42$), e o Distúrbio Comportamental apresentou uma média de 4,28 ($DP = 1,82$). Estes valores revelam que os pais são propensos a considerar que a presença da criança com NEE não acarreta uma influência negativa no desempenho dos colegas, e que tendem a ser estimados por estes.

No que diz respeito ao Distúrbio Comportamental, foi possível verificar uma proximidade entre os valores mais baixos e os valores mais elevados, traduzindo algumas relutâncias por parte dos pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão destas crianças na classe regular. De um modo geral, é possível constatar que, na opinião dos pais de crianças com um desenvolvimento típico, as crianças com Distúrbio Comportamental (DC) não apresentam diferenças significativas no que diz respeito ao seu desempenho académico (item 1), à probabilidade de completar a tarefa (item 4) e de executar adequadamente uma atividade (item 5), quando comparados com os seus colegas. Em contrapartida, estes

pais consideram que as crianças com DC apresentam uma maior propensão para cometer erros (item 2), maior necessidade de receber ajuda e supervisão (item 6), bem como uma menor capacidade de atender a detalhes (item 3), uma maior probabilidade de vir a ser evitadas pelos outros (item 8) e, conseqüentemente, a sua probabilidade de ser estimada pelos outros (item 9) torna-se reduzida. Por fim, apesar da probabilidade de serem percebidas como um recurso no contexto escolar (item 10) ser reduzida, os pais consideram que a presença de crianças com DC não interfere na possibilidade das outras crianças desempenharem bem as tarefas (item 7).

Os valores situam-se, por norma, a meio da escala de cotação, atendendo que o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) é cotado numa escala tipo *Likert* de 1 a 7 pontos.

Tabela 5. Análise descritiva dos itens por perturbação (N = 147)

	M	DP	Min	Max
IA ¹ _desempenho académico (item 1)	4,36	1,24	1	7
IA_cometer erros (item 2)	3,97	1,38	1	7
IA_atender a detalhes (item 3)	4,19	1,35	1	7
IA_completar uma tarefa (item 4)	4,82	1,3	2	7
IA_executar atividade (item 5)	4,64	1,36	1	7
IA_receber ajuda e supervisão (item 6)	2,94	1,39	1	7
IA_desempenho das outras crianças (item 7)	5,84	1,49	1	7
IA_ser evitado (item 8)	4,86	1,7	1	7
IA_ser estimado (item 9)	5,27	1,6	1	7
IA_recurso (item 10)	3,93	1,34	1	7
SD ² _desempenho académico (item 1)	3,97	1,36	1	7
SD_cometer erros (item 2)	3,88	1,45	1	7
SD_atender a detalhes (item 3)	3,97	1,47	1	7
SD_completar uma tarefa (item 4)	4,24	1,39	2	7
SD_executar atividade (item 5)	4,18	1,36	2	7
SD_receber ajuda e supervisão (item 6)	3,10	1,6	1	7
SD_desempenho das outras crianças (item 7)	5,71	1,42	1	7
SD_ser evitado (item 8)	4,90	1,59	1	7

	M	DP	Min	Max
SD_ser estimado (item 9)	5,35	1,49	1	7
SD_recurso (item 10)	3,96	1,41	1	7
DC ³ _desempenho acadêmico (item 1)	4,08	1,35	1	7
DC_cometer erros (item 2)	3,74	1,31	1	7
DC_atender a detalhes (item 3)	3,81	1,36	1	7
DC_completar uma tarefa (item 4)	4,16	1,45	1	7
DC_executar atividade (item 5)	4,19	1,44	1	7
DC_receber ajuda e supervisão (item 6)	3,67	1,65	1	7
DC_desempenho das outras crianças (item 7)	4,28	1,82	1	7
DC_ser evitado (item 8)	3,87	1,66	1	7
DC_ser estimado (item 9)	3,95	1,37	1	7
DC_recurso (item 10)	3,58	1,26	1	7

¹Incapacidade Auditiva; ²Síndrome de Down; ³Distúrbio Comportamental

É possível verificar uma tendência geral para que os itens na Incapacidade Auditiva apresentem médias mais elevadas comparativamente com os mesmos itens na Síndrome de Down que, por sua vez, apresentam médias mais elevadas em relação aos mesmos itens no Distúrbio Comportamental (IA > SD > DC). Porém, como exceção a esta regra, salienta-se o item 1 (4,36 > 3,97 < 4,08), o item 5 (4,64 > 4,18 < 4,19), o item 8 (4,86 < 4,90 > 3,87), o item 9 (5,27 < 5,35 > 3,95), e o item 10 (3,93 < 3,96 > 3,58). Neste sentido, no que diz respeito ao desempenho acadêmico (item 1) e à probabilidade de executar adequadamente uma atividade (item 5), os pais consideram que as crianças com IA apresentam melhores resultados, seguidas das crianças com DC e por último as crianças com SD. Quanto à probabilidade de virem a ser evitadas pelos outros (item 8), bem como a probabilidade de serem percebidas como um recurso em meio escolar (item 10), os pais consideram que as crianças com SD apresentam menos propensão para tal, seguidas das crianças com IA, e por fim as crianças com DC. No que respeita à probabilidade de virem a ser estimadas pelos outros (item 9), a tendência mantém-se, sendo que as crianças com SD apresentam maior propensão para tal, seguidas das crianças com IA, e por fim as crianças com DC.

Relativamente à análise dos fatores em cada perturbação (cf. Tabela 6), constatou-se que a média mais elevada no fator Desempenho Académico pertence à Incapacidade Auditiva (18,01; $DP = 4,24$), e a média mais baixa no mesmo fator pertence ao Distúrbio Comportamental (16,24; $DP = 4,59$). No fator Aceitação Social destacam-se a Incapacidade Auditiva e a Síndrome de Down com médias mais altas e o Distúrbio Comportamental com a média mais baixa (12,10; $DP = 3,72$). Em contrapartida, no fator Recurso, observam-se médias muito idênticas nas três perturbações: Incapacidade Auditiva (10,84; $DP = 2,43$), Síndrome de Down (10,94; $DP = 2,51$), e Distúrbio Comportamental (10,99; $DP = 2,55$), sendo que neste caso a média mais elevada diz respeito ao Distúrbio Comportamental e a média mais baixa corresponde à Incapacidade Auditiva.

No que diz respeito ao resultado para o total de cada perturbação (cf. Tabela 6), a Incapacidade Auditiva revelou a média mais elevada, de 44,83 ($DP = 7,06$), seguida da Síndrome de Down, com uma média de 43,26 ($DP = 7,9$), e por último, o Distúrbio Comportamental com uma média de 39,33 ($DP = 7,93$), confirmando, deste modo, a tendência $IA > SD > DC$, observada anteriormente nas médias dos itens para cada perturbação.

Tabela 6. Análise descritiva dos fatores e do total por perturbação ($N = 147$)

	M	DP	Min	Max
Desempenho Académico - Incapacidade Auditiva	18,01	4,24	6	28
Desempenho Académico - Síndrome de Down	16,36	4,72	6	28
Desempenho Académico - Distúrbio Comportamental	16,24	4,59	7	28
Aceitação Social - Incapacidade Auditiva	15,98	3,5	6	21
Aceitação Social - Síndrome de Down	15,96	3,3	8	21
Aceitação Social - Distúrbio Comportamental	12,10	3,72	3	21
Recurso - Incapacidade Auditiva	10,84	2,43	3	18
Recurso - Síndrome de Down	10,94	2,51	3	19
Recurso - Distúrbio Comportamental	10,99	2,55	3	19
Total Incapacidade Auditiva	44,83	7,06	25	61
Total Síndrome de Down	43,26	7,9	23	67
Total Distúrbio Comportamental	39,33	7,93	17	66

Na comparação entre perturbações em função dos fatores e do total, a

ANOVA para medidas repetidas revelou diferenças estatisticamente significativas entre as perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental) em função dos fatores Desempenho Académico [$F(2, 292) = 183,25, p < .01$], Aceitação Social [$F(2, 292) = 104,70, p < .01$], e Total [$F(2, 292) = 37,97, p < .01$]. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as perturbações no fator Recurso [$F(2, 422) = .24; p = .784$].

Tabela 7. Diferenças entre perturbações em função dos fatores e do total

	Tipo de Perturbação		
	IA ¹ vs SD ²	IA vs DC ³	SD vs DC
Desempenho Académico	1,65**	1,77**	.12
Aceitação Social	.02	3,88**	3,86**
Recurso	.10	.16	.54
Total	1,57*	5,5**	3,93**

¹Incapacidade Auditiva; ²Síndrome de Down; ³Distúrbio Comportamental

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

A análise do teste *post-hoc* LSD (*Least Significant Difference*) (cf. Tabela 7), no contexto da ANOVA unifatorial, revelou que os valores do fator Desempenho Académico são significativamente mais elevados na Incapacidade Auditiva quando comparada com a Síndrome de Down e com o Distúrbio Comportamental. No fator Aceitação Social e Total, os valores são significativamente mais elevados na Incapacidade Auditiva quando comparada com o Distúrbio Comportamental, e na Síndrome de Down quando comparada com o Distúrbio Comportamental.

3. Comparação entre versões (neutra ou positiva)

A análise comparativa entre a versão neutra e a versão positiva (cf. Tabela 8) revelou diferenças estatisticamente significativas para a Incapacidade Auditiva no fator Desempenho Académico [$t(145) = 2,71, p = .008$], no fator Recurso [$t(145) = 2,67, p = .008$], e no Total [$t(145) = 2,7, p = .008$]. Nesta perturbação (Incapacidade Auditiva) os resultados foram mais elevados na versão positiva em todos os fatores, embora no fator Aceitação Social, a diferença entre as duas versões não se tenha revelado estatisticamente significativa. Na Síndrome de Down verificou-se a

existência de diferenças estatisticamente significativas no fator Desempenho Académico [$t(145) = 2,38, p = .019$], e no Total [$t(145) = 2,15, p = .033$]. Tal como na Incapacidade Auditiva, na Síndrome de Down os resultados foram tendencialmente mais elevados na versão positiva em todos os fatores. No que diz respeito ao Distúrbio Comportamental, observaram-se diferenças estatisticamente significativas no fator Desempenho Académico [$t(145) = 3,28, p = .001$], no fator Aceitação Social [$t(145) = 3,66, p = .000$], no fator Recurso [$t(145) = 2,23, p = .028$], e no Total [$t(145) = 4,46, p = .000$], tendo sido a igualmente a versão positiva a obter resultados mais elevados.

Tabela 8. Comparação por fatores e total nas versões neutra e positiva por perturbação

	Versão Positiva <i>n</i> = 61		Versão Neutra <i>n</i> = 86		<i>t</i> (145)
	M	DP	M	DP	
Desempenho Académico_IA ¹	19,11	3,91	17,23	4,31	2,71**
Aceitação Social_IA	16,08	3,44	15,91	3,55	.3
Recurso_IA	11,46	2,31	10,40	2,42	2,67**
Total_IA	46,66	6,99	43,53	6,91	2,7**
Desempenho Académico_SD ²	17,44	4,55	15,59	4,73	2,38*
Aceitação Social_SD	16,28	3,36	15,73	3,25	.99
Recurso_SD	11,18	2,76	10,77	2,31	.98
Total_SD	44,90	8,33	42,09	7,41	2,15*
Desempenho Académico_DC ³	17,67	4,43	15,23	4,45	3,28**
Aceitação Social_DC	13,38	3,41	11,19	3,69	3,66**
Recurso_DC	11,54	2,59	10,60	2,46	2,23*
Total_DC	42,59	7,66	37,02	7,32	4,46**

¹Incapacidade Auditiva; ²Síndrome de Down; ³Distúrbio Comportamental

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

4. Análise das atitudes por perturbação tendo em conta a presença ou ausência de contacto prévio com as NEE

No que diz respeito à análise da relação entre o contacto prévio com as NEE e as atitudes dos pais, o teste *t* para amostras independentes (cf. Tabela 9) não revelou diferenças estatisticamente significativas entre a presença e ausência de contacto

prévio com as NEE para nenhuma das perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental).

Tabela 9. Análise das atitudes, por perturbação, tendo em conta a presença ou ausência de contacto prévio com as NEE

	Contacto prévio com as NEE				<i>t</i> (137)
	Sim <i>n</i> = 56		Não <i>n</i> = 83		
	M	DP	M	DP	
Incapacidade Auditiva	45,07	6,97	44,93	7,26	- .12
Síndrome de Down	43,20	8,12	43,52	8,01	.23
Distúrbio Comportamental	39,64	7,63	39,16	8,42	- .35

Aos participantes que responderam “*Sim*” quando questionados acerca da existência de um contacto prévio com as necessidades educativas especiais, foi-lhes pedido que referissem se o contacto que mantinham era regular ou esporádico. Neste sentido, procedeu-se a uma análise das atitudes, por perturbação, tendo em conta a frequência do contacto. Os resultados obtidos (cf. Tabela 10) não revelaram diferenças estatisticamente significativas, para os totais das perturbações, para nenhum tipo de contacto (regular ou esporádico). Contudo foi possível constatar através de uma comparação entre as médias das frequências de contacto (regular ou esporádica) para cada um dos totais das perturbações, que os indivíduos que mantêm um contacto regular com as NEE apresentam médias mais elevadas, levando-nos a supor que este aspeto possa ser traduzido em atitudes mais positivas comparativamente com aqueles que apresentam um contacto esporádico.

Tabela 10. Análise das atitudes, por perturbação, tendo em conta a frequência do contacto com as NEE

	Contacto prévio com as NEE <i>n</i> = 54				<i>t</i> (52)
	Regular <i>n</i> = 26		Esporádico <i>n</i> = 28		
	M	DP	M	DP	
Total Incapacidade Auditiva	46,62	5,35	43,39	8,15	1,7

	Regular <i>n</i> = 26		Esporádico <i>n</i> = 28		<i>t</i> (52)
	M	DP	M	DP	
Total Síndrome de Down	45,46	7,45	41,11	8,54	1,99
Total Distúrbio Comportamental	41,12	6,86	37,93	8,2	1,54

Fazendo uma análise mais detalhada da frequência do contacto para cada um dos fatores (Desempenho Académico, Aceitação Social e Recurso) e para cada perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), verificou-se que o fator Desempenho Académico apresentou resultados estatisticamente significativos tanto para a Incapacidade Auditiva ($t(52) = 2,36, p = .022$) como para a Síndrome de Down ($t(52) = 2,06, p = .044$). Daqui podemos concluir que os indivíduos que possuem um contacto regular com as NEE apresentam atitudes mais positivas quando questionados acerca do Desempenho Académico de crianças com Incapacidade Auditiva e com Síndrome de Down.

5. Correlações das atitudes com o otimismo e com os traços de personalidade

Para analisar as associações entre o otimismo e as atitudes recorreu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* (cf. Tabela 11). Verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o otimismo e a Incapacidade Auditiva para o fator Aceitação Social ($r = .19, p = .022$) e para o Total ($r = .16, p = .005$). Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de otimismo se encontram associados a atitudes mais positivas para o fator Aceitação Social de sujeitos com Incapacidade Auditivas e para o total da perturbação. Estes resultados devem ser interpretados com alguma reserva, na medida em que, apesar de se revelarem positivos e estatisticamente significativos, tratam-se de valores baixos.

Tabela 11. Correlação entre o total do LOT-R e as atitudes parentais por perturbação (*N* = 146)

	LOT-R
Desempenho Académico - Incapacidade Auditiva	.13
Desempenho Académico - Síndrome de Down	.01

	LOT-R
Desempenho Académico - Distúrbio Comportamental	.13
Aceitação Social - Incapacidade Auditiva	.19*
Aceitação Social - Síndrome de Down	.11
Aceitação Social - Distúrbio Comportamental	.05
Recurso - Incapacidade Auditiva	-.03
Recurso - Síndrome de Down	.02
Recurso - Distúrbio Comportamental	-.14
Total Incapacidade Auditiva	.16*
Total Síndrome de Down	.06
Total Distúrbio Comportamental	.05

* $p < .05$

Na análise correlacional das atitudes, através dos fatores e total de cada perturbação, com os cinco grandes fatores da personalidade (Neuroticismo, Amabilidade, Conscienciosidade, Extroversão e Abertura à Experiência) e o total do NEO-FFI (cf. Tabela 12), foram encontradas correlações estatisticamente significativas na dimensão Neuroticismo, no fator Aceitação Social para a Incapacidade Auditiva ($r = -.174$; $p = .038$), e no fator Desempenho Académico para o Distúrbio Comportamental ($r = -.174$; $p = .037$). Na dimensão Amabilidade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator Aceitação Social para a Incapacidade Auditiva ($r = .24$; $p = .005$) e para a Síndrome de Down ($r = .185$; $p = .030$), e no Total para o Distúrbio Comportamental ($r = .168$; $p = .049$). Já na dimensão Conscienciosidade apenas se observaram valores estatisticamente significativos no fator Aceitação Social para a Incapacidade Auditiva ($r = .186$; $p = .027$). Para o total do NEO-FFI foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no fator Aceitação Social para a Incapacidade Auditiva ($r = .226$; $p = .013$) e para a Síndrome de Down ($r = .183$; $p = .047$).

Tabela 12. Correlação entre os traços de personalidade e o total do NEO-FFI e as atitudes parentais por perturbação ($N = 146$)

	N	E	A	C	O	Total
Desempenho Académico_IA ¹	-.121	.077	.033	.07	.086	.091
Aceitação Social_IA	-.174*	.146	.24**	.186*	.146	.226*

	N	E	A	C	O	Total
Recurso_IA	-.016	-.094	-.078	.069	-.011	-.107
Total_IA	-.164	.091	.113	.159	.12	.131
Desempenho Académico_SD ²	-.08	.08	.03	.14	.05	.13
Aceitação Social_SD	-.114	.07	.185*	.085	.154	.183*
Recurso_SD	.024	-.048	-.117	.033	.014	-.103
Total_SD	-.085	.064	.06	.127	.094	.119
Desempenho Académico_DC ³	-.174*	.16	.151	.119	.041	.113
Aceitação Social_DC	-.082	.123	.137	.149	.033	.177
Recurso_DC	.00	-.033	.052	.05	-.027	.022
Total_DC	-.139	.141	.168*	.155	.03	.154

¹Incapacidade Auditiva; ²Síndrome de Down; ³Distúrbio Comportamental

N (Neuroticismo); E (Extroversão); A (Amabilidade); C (Conscienciosidade); O (Abertura à Experiência)

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

Os resultados obtidos sugerem que indivíduos com pontuações mais baixas no traço Neuroticismo apresentam atitudes mais positivas em relação à Aceitação Social de crianças com Incapacidade Auditiva e ao Desempenho Académico de crianças com Distúrbio Comportamental. Já os indivíduos com pontuações mais altas no traço Amabilidade apresentam atitudes mais positivas face à Aceitação Social tanto de crianças com Incapacidade Auditiva como de crianças com Síndrome de Down, e também para o total do Distúrbio Comportamental. Por sua vez os indivíduos com níveis mais elevados no traço Conscienciosidade apresentam atitudes mais positivas face à Aceitação Social de crianças com Incapacidade Auditiva.

V - Discussão

Como referido anteriormente, a escassez de estudos realizados no âmbito das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente em contexto nacional, foi a principal impulsionadora para a realização da presente investigação. Foi neste sentido que se procurou analisar a influência que algumas variáveis tais como o tipo de descrição que é feita da criança com NEE (descrição neutra ou

positiva), a existência de contacto prévio com as NEE e a frequência do mesmo (regular ou esporádico), bem como a relação entre as atitudes com o otimismo e os traços de personalidade.

Face aos objetivos previamente propostos para o presente estudo, e ao contributo das referências conceituais que apoiam e comprovam a importância do estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico face à inclusão de crianças com NEE, serão de seguida discutidos os resultados obtidos, com o intuito de verificar se os mesmos se consubstanciam com os resultados obtidos em outras investigações realizadas neste âmbito.

De um modo geral, verificou-se uma tendência já comprovada em vários estudos (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Narumanchi & Bhargava, 2011; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003), para a expressão de atitudes positivas face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, por parte dos pais de crianças com um desenvolvimento típico. Contudo, alguns autores acima citados procuraram analisar se o tipo de perturbação da criança terá alguma influência nas atitudes destes pais (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; de Boer & Munde, 2014; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Pinto, 2016; Pinto & Morgado, 2012; Tafa & Manolitsis, 2003).

Neste sentido, exemplificando o estudo de de Boer & Munde, 2014, os autores recorreram ao questionário *Attitude Survey toward Inclusive Education* (ASIE), desenvolvido por de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert (2012), que tal como o questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), recorre à descrição de crianças com NEE específicas, neste caso concreto com uma incapacidade motora, com uma incapacidade cognitiva, e com PIMD (*profound intellectual and multiple disabilities*), défice intelectual múltiplo e profundo, para verificar se diferentes tipos de perturbação levarão a diferentes manifestações de atitudes. Os autores concluíram que de facto as atitudes diferem consoante o tipo de perturbação, sendo que os pais manifestaram atitudes mais positivas acerca da inclusão de crianças com incapacidade motora e atitudes mais negativas em relação à inclusão de crianças com défice intelectual múltiplo e profundo (PIMD).

No estudo de Barbosa, Rosini, & Pereira (2007), foi possível verificar que os pais de crianças com desenvolvimento típico percecionam que crianças com

incapacidade auditiva, seguidas de crianças com deficiência mental apresentam maior probabilidade de pertencer a uma turma de ensino regular sem que a sua presença prejudique o processo de aprendizagem dos colegas com desenvolvimento típico. Este resultado corrobora, em parte, os resultados obtidos na presente investigação, tendo em conta que também aqui os pais apresentaram atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com incapacidade auditiva, seguidas de crianças com Síndrome de Down.

Neste sentido, tendo em conta a 1ª Hipótese formulada para o estudo das atitudes, chegou-se à conclusão que, de facto, é possível observar atitudes distintas face à inclusão de crianças com NEE tendo em conta o tipo de perturbação. Assim, os pais de crianças com um desenvolvimento típico apresentam atitudes mais positivas face à inclusão de crianças com Incapacidade Auditiva, seguida de uma criança com Síndrome de Down, e por último de uma criança com Distúrbio Comportamental, corroborando deste modo a *Hipótese 1*.

Em resposta à segunda hipótese, procurou-se analisar e comparar as possíveis diferenças nas atitudes dos pais de crianças com um desenvolvimento típico em função do tipo de descrição que é feita da criança, sendo esta neutra ou positiva. Os resultados obtidos evidenciaram que estes pais demonstram atitudes mais positivas face às descrições positivas de cada uma das perturbações (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), comparativamente com as descrições neutras das mesmas perturbações. Esta evidência leva-nos a acreditar que, de um modo geral, as pessoas possuem opiniões generalizadas de cada tipo de perturbação, descorando não só a individualidade de cada criança mas também o facto de, pese embora uma perturbação acarrete por si só aspetos negativos para o desenvolvimento de uma criança, existem também aspetos positivos inerentes a cada indivíduo que devem ser valorizados. Quer isto dizer que quando confrontados com descrições positivas referentes a determinado tipo de perturbação, os pais tendem a manifestar atitudes mais positivas face a essa perturbação. A *Hipótese 2* é, então, corroborada.

Procurou-se ainda verificar se a existência de contacto prévio com as NEE teria algum tipo de impacto nas atitudes manifestadas pelos pais de crianças com um desenvolvimento típico. Os resultados obtidos não revelaram diferenças

estatisticamente significativas entre os pais que mantinham contacto com indivíduos portadores de algum tipo de perturbação ou deficiência e aqueles que não possuíam qualquer contacto, sendo que a *Hipótese 3* não é atestada.

Porém, alguns estudos realizados (de Boer & Munde, 2014; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Omote, Oliveira, Baleotti, & Martins, 2005; Pinto & Morgado, 2012; Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998) conferem ao contacto com as NEE o título de bom preditor de atitudes positivas.

Numa tentativa de aprofundar o postulado na Hipótese 3, procuramos explorar se, perante a existência de contacto prévio com as NEE, a frequência do contacto (regular ou esporádico) teria também impacto nas atitudes. Os resultados obtidos para o total de cada perturbação não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas, embora as médias para cada tipo de contacto em cada uma das perturbações mostrassem ser superiores para os indivíduos que possuíam um contacto regular com as NEE. Numa análise mais detalhada para cada um dos fatores (Desempenho Académico, Aceitação Social e Recurso) para cada perturbação (Incapacidade Auditiva, Síndrome de Down e Distúrbio Comportamental), os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas para o fator Desempenho Académico na Incapacidade Auditiva e na Síndrome de Down. Daqui concluímos que os indivíduos que possuem um contacto regular com as NEE apresentam atitudes mais positivas face ao Desempenho Académico de crianças com Incapacidade Auditiva e de crianças com Síndrome de Down, comparativamente com aqueles que possuíam um contacto esporádico. Tendo em conta que, de um modo geral, os resultados não se revelaram estatisticamente significativos, a Hipótese 4 não é corroborada, sendo que nem todos os pais que possuem contacto regular com as NEE apresentam atitudes positivas face às diferentes perturbações supracitadas.

Por fim, pretendeu-se explorar a relação entre as atitudes parentais com o otimismo e com os traços de personalidade, por considerarmos que o estudo das atitudes parentais face à inclusão escolar se tem vindo a centrar em variáveis demográficas dos sujeitos em estudo, como é o caso, por exemplo, da idade, género, nível socioeconómico, e habilitações académicas, descurando o enorme contributo que as variáveis referentes à personalidade poderão trazer a este tipo de investigação,

e atendendo que tanto os níveis de otimismo como os traços de personalidade poderão ajudar a descrever, explicar e prever comportamentos futuros dos sujeitos em estudo.

Neste sentido, e recordando a *Hipótese 5*, foi possível constatar uma correlação positiva e significativa entre o otimismo e a Incapacidade Auditiva para o fator Aceitação Social e para o Total, sugerindo que níveis mais elevados de otimismo se encontram associados a atitudes mais positivas para os referidos fatores da Incapacidade Auditiva. Assim, tendo em conta que o otimismo pode ser aprendido e que influencia as experiências subjetivas das pessoas e o modo como lidam com os seus problemas (Carver & Scheier, 2002) e com o ambiente que as rodeia, é legítimo afirmar que os pais com níveis mais elevados de otimismo demonstrem atitudes mais positivas em relação ao meio envolvente (Carver & Scheier, 2002), nomeadamente face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, acabando por transferir essa tendência para os seus filhos. Embora os resultados não se tenham revelado estatisticamente significativos para todos os fatores nas três perturbações, podemos constatar uma tendência para que maiores níveis de otimismo se associem a atitudes mais positivas. Neste sentido, a *Hipótese 5* foi, em parte, corroborada.

Quanto à relação entre as atitudes parentais e os traços de personalidade, na análise correlacional realizada, foi possível verificar que os indivíduos com pontuações mais baixas no traço Neuroticismo apresentaram atitudes mais positivas na Aceitação Social de crianças com Incapacidade Auditiva e no Desempenho Académico de crianças com Distúrbio Comportamental. Já os indivíduos com pontuações mais altas no traço Amabilidade, apresentaram atitudes mais positivas face à Aceitação Social tanto de crianças com Incapacidade Auditiva como de crianças com Síndrome de Down, e também para o total do Distúrbio Comportamental. Por sua vez os indivíduos com níveis mais elevados no traço Conscienciosidade apresentaram atitudes mais positivas face à Aceitação Social de crianças com Incapacidade Auditiva. Atendendo que baixos níveis de Neuroticismo correspondem a uma maior adaptação e estabilidade emocional, e que níveis elevados de Amabilidade e Conscienciosidade correspondem a qualidades como a compaixão e confiança, respetivamente, estes resultados corroboram, em parte, a *Hipótese 6*, sendo que para os restantes traços não se verificaram diferenças

estatisticamente significativas para qualquer um dos fatores em cada uma das perturbações.

Como referido anteriormente, as pessoas tendem a tornar-se mais amáveis e mais conscienciosas a meio e no final da idade adulta, revelando um decréscimo dos níveis de Neuroticismo e ligeiros aumentos nos níveis de Conscienciosidade e Amabilidade (Roberts, Robins, Caspi, & Trzesniewski, 2003; citado por Allemand, Zimprich, & Hendriks, 2008). Este facto poderá contribuir para o desenvolvimento de atitudes mais positivas por parte dos pais de crianças com um desenvolvimento típico, face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular.

Contudo, à semelhança do otimismo, não foram encontrados estudos que procurassem analisar a associação dos traços da personalidade com as atitudes parentais face à inclusão.

VI – Conclusões

As mudanças progressivas que se têm observado no decorrer dos últimos anos no sistema de ensino, nomeadamente na inclusão de crianças com NEE, surgem acompanhadas de um crescente interesse pelo estudo das atitudes daqueles que se encontram direta ou indiretamente envolvidos neste sistema em constante transformação. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular é um tema de extremo interesse e importância para a construção de uma escola “que é de todos, e para todos”.

De um modo geral, quando nos referimos às atitudes parentais, surge de imediato o propósito de analisar variáveis comumente investigadas, como é o caso do género, idade, habilitações académicas, e nível socioeconómico dos pais. Porém, procurou-se avançar para o estudo de variáveis que, ao contrário das referidas, têm sido menos analisadas. Daqui surgiu o interesse em analisar a influência de variáveis como o tipo de necessidade educativa da criança, bem como a descrição que é feita da referida criança e da sua perturbação/deficiência. Além disso, procurou-se também perceber se o contacto prévio com indivíduos com NEE ou portadores de algum tipo de deficiência teria algum impacto nas atitudes dos pais de crianças com um desenvolvimento típico.

Apesar do contributo dado pela presente investigação para o estudo das atitudes de pais de crianças com um desenvolvimento típico em relação à inclusão de crianças com NEE, este trabalho apresentou também algumas limitações. Neste sentido, começo por referir a dimensão da amostra, recolhida por conveniência. Logo aqui, foi também evidente a diferença entre o número de mães ($n = 125$) e o número de pais ($n = 20$) a responder ao questionário. No que se refere às versões do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014), foi também visível uma diferença significativa entre o número de sujeitos que respondeu à versão positiva feminina em comparação com as restantes versões, sendo que a esta apenas responderam 12 sujeitos e às restantes versões o número de sujeitos era nitidamente maior, entre 40 e 50 sujeitos por cada versão, impossibilitando a análise das atitudes parentais face ao género da criança descrita.

Todavia, consideramos que a estrutura do questionário *Crianças com dificuldades na escola* (Nota et al., 2014) traz um grande contributo para o estudo das atitudes parentais face à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, mediante o género e o tipo de descrição que é feita de cada criança/perturbação. Neste sentido, passou-se de um uso generalizado do termo NEE/perturbação/"deficiência", para uma especificação das perturbações que se pretendiam analisar, facilitando a resposta por parte dos pais e a interpretação dos resultados por parte dos investigadores.

A personalidade e o bem-estar psicológico dos pais, as características da criança e o contexto social estão entre os fatores destacados como principais determinantes que influenciam a forma como eles lidam com os filhos (Belsky, 1984; Dessen, 1997), e na forma como, posteriormente, os filhos irão lidar com aqueles que os rodeiam.

Por fim, consideramos que poderia ser vantajoso, numa primeira instância, partir para a sensibilização e consciencialização de pais de crianças com um desenvolvimento típico, uma vez que estes pais têm um papel essencial nas mensagens que transmitem aos seus filhos e que de forma consciente ou não também as transmitem a outros membros da comunidade escolar. Acreditamos que os resultados aqui apresentados são, de certa forma, encorajadores face aos avanços sociais do movimento inclusivo.

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp. 197-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allemand, M., Zimprich, D., & Hendriks, A. A. J. (2008). Age differences in five personality domains across the life span. *Developmental Psychology*, 44(3), 758–770. doi:10.1037/0012-1649.44.3.758
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development, 6th edition* (pp. 569-664). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Parental attitudes toward inclusive education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 447–458.
- Bastinello, M. R. & Hutz, C. S. (2015). Do otimismo explicativo ao disposicional: A perspectiva da psicologia positiva. *Psico-USF*, 20(2), pp. 237-247.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 1(9), pp. 101-111.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-241). New York: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), pp. 251-67.

- Chamorro-Premuzic, T. (2015). *Personality and individual differences* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Cheminais, R. (2014). *Special educational needs for qualified and trainee teachers: A practical guide to the new changes* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PIR) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- de Boer, A. A., & Munde, V. S. (2014). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education, 49*(3), 179–187.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of literature. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 165-181.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies, 38*(4), 433-448.
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*(4), 573-589.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120.
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial, 28*(52), 443–458.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 8(3), 311–328.
- Hansenne, M. (2005). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação portuguesa das profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Kalyva, E., & Agalotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 213–220. doi:10.1080/08856250902793701
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. doi: 10.1080/08856250701430869.
- Laranjeira, C. A. (2008) Tradução e validação portuguesa do Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 7(2), 469-476.
- Larsen, R. & Buss, D. (2010). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature* (4th ed). Boston : McGraw-Hill.
- Lima, M. (1996). Atitudes. *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lima, M., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco fatores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2, 171-179.
- Lima, M., & Simões, A. (2000). *NEO PI-R: Manual profissional*. Lisboa: CEGOC.
- Lima, M., Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A.-J., Costa, J. J., Costa, M. J., & Costa, P. (2014). A versão portuguesa do NEO-FFI: Caracterização em função da idade, género e escolaridade. *Psicologia*, 28(2), 01–10.
- Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A.-J., Costa, J. J., Costa, M. J., Costa, P., & Lima, M. P. de. (2014). NEO-FFI: Psychometric properties of a short personality inventory in Portuguese context. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 27(4), 642–657. <http://doi.org/10.1590/1678-7153.201427405>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587–596.

[http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00118-1](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1)

- Narumanchi, A., & Bhargava, S. (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 22(1), 120-129.
- Oliveira, J. (2008). *Psicologia do envelhecimento e do Idoso*. Porto: Legis Editora.
- Oliveira, J. H. B. (2010). *Psicologia positiva: Uma nova psicologia*. Porto: Livpsic.
- Omote, S., Oliveira, A., Baleotti, L. R., & Martins, S. (2005). The social attitudes adjustment towards inclusion. *Paidéia*, 15(32), 387–396. doi: 10.1590/S0103-863X2005000300008
- Peterson, C. & Steen, T. A. (2002). Optimistic Explanatory Style. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 244-256). New York: Oxford University Press.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto, Portugal.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *12.º Colóquio Psicologia e Educação - Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática - Atas* (pp. 471-491). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.
- Rivoire, E. (2006). *A contribuição da psicologia social para a teoria e a prática da atividade de relações públicas*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Roberts, M. C., Brown, K. J., Johnson, R. J., & Reinke, J. (2005). Positive psychology for children: Development, prevention, and promotion. In C. R. Snyder, & S. J., Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663-675). New York: Oxford University Press.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva – as boas notícias e as más notícias. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre inclusão – Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2012). *Inventem-se Novos Pais*. Leya.

- Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Simões, M. M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), p. 155-171. doi: 10.1080/0885625032000078952.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das NEE. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United Nations Children's Fund (Ed.). (2012). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education: position paper*. Geneva: UNICEF.
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her majesty's stationer office.

- ANEXO -

Declaração de Consentimento Informado

Caro(a) senhor(a),

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo sobre as *atitudes parentais face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular*.

Para um melhor conhecimento deste tema, pretendo incluir no estudo a participação de todos pais ou encarregados de educação de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico que frequentem escolas da zona urbana de Viseu. É por isso que a sua colaboração é fundamental.

Para tal, ser-lhe-ão entregues três questionários aos quais deverá responder de forma sincera. Após o preenchimento, os questionários deverão ser entregues ao/à professor(a) do seu educando dentro do envelope que os continha, sendo que este deverá encontrar-se devidamente selado.

A informação recolhida é anónima e confidencial e utilizada exclusivamente para o presente estudo, pelo que não lhe pedimos que se identifique, salvaguardando desta forma a sua privacidade.

No caso de surgir alguma dúvida, poderá contactar-me através do seguinte endereço eletrónico: flavianicolapinto@gmail.com.

Grata pela sua colaboração

Flávia Pinto

Data: ___ / ___ / 2016

Assinatura do Participante _____