

Atitudes dos pares sobre a inclusão: Contributos da adaptação de um instrumento

Paulo Dias¹, Juliana Sousa², Manuela Gonçalves², Pedro Flores^{2,3} & Julian Díaz Pérez⁴

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Portugal

² Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Portugal

³ Escola Secundária de Paredes, Portugal

⁴ Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

Resumo: Para uma plena inclusão educativa, são centrais as interações entre todos os alunos. Apesar da importância das suas atitudes e comportamentos, os pares são um dos grupos menos estudados. Em dois estudos, procuramos uma estrutura com boa validade e fidelidade da escala *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* junto de estudantes Portugueses para, posteriormente, analisar as atitudes das crianças e adolescentes em relação à inclusão. A partir de análises factoriais exploratórias e confirmatórias, foi encontrada uma solução mais curta, mantendo uma estrutura multidimensional com boa validade e fidelidade. Com o instrumento, foi possível encontrar diferenças entre rapazes e raparigas e uma relação entre idade e a dimensão cognitiva. Ainda, o contacto com pares com NEE aparece como factor determinante nas atitudes, seja entre os alunos com familiares, com amigos ou com colegas com NEE pela primeira vez na turma. Os resultados e suas implicações são discutidos.

Palavras-chave: *Atitudes; Pares; Inclusão.*

Peer attitudes toward inclusion: Contributions of an instrument adaptation: For a full educational inclusion it is necessary the interaction among all students. Despite the importance of the attitudes and behaviours, peers are one of the least studied. In two studies we search for a structure with good validity and reliability of the *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* scale toward Portuguese students to, afterwards, analyse children and adolescents of the attitudes regarding inclusion. From exploratory and confirmatory factor analysis, a shorter solution was found, keeping a multidimensional structure with good validity and reliability. With the instrument, it was possible to find differences between boys and girls and a relationship between age and cognitive dimension. Yet, contact with SEN peers appears as a determining factor in the attitudes, either among students with SEN family, SEN friends or SEN colleagues for the first time in the class. The results and their implications are discussed.

Keywords: *Attitudes; Peers; Inclusion.*

Duas décadas após a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), em Salamanca (UNESCO, 1994), muito tem sido feito pelos países subscritores para adequar a sua legislação e as suas práticas para uma escola inclusiva. Para tal, "(...) o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos (...)" independentemente das suas características, potencialidades ou limitações (p. 11). Mas isso tem implicado alterações significativas ao nível da Escola, seja em termos de constituição de turmas, no envolvimento dos diversos agentes educativos, na gestão dos espaços e dos tempos, na utilização de estratégias pedagógicas e acompanhamento específico, mas também, e especialmente, na aceitação e partilha das actividades na sala de aula e fora dela entre alunos com e sem necessidades educativas especiais (NEE).

Na implementação deste novo paradigma de escola, a revisão da literatura tem permitido encontrar diversos desafios, oportunidades e benefícios. Apesar dos desafios que têm vindo a ser descritos ao nível da adequação dos recursos nas escolas, na formação de professores, na promoção de práticas inclusivas na sala de aula ou na relação entre as famílias e expectativas de pais e professores (e.g.: Cook, & Schirmer, 2003; Day & Prunty, 2015; Dias & Cadime, 2016; Malinen et al., 2013), que acabam por não criar condições para uma participação autêntica (Lloyd, 2008), algumas oportunidades e benefícios têm sido relatados na literatura desde os anos 90 (e.g.: Hammeken, 1996; Stevens & Slavin, 1995). Não querendo tornar este balanço exaustivo (ver, por exemplo, em Katz & Mirenda, 2002; Miles &

¹ Morada de correspondência: Paulo C. Dias, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Praça da Faculdade, 1, 4710-297 Braga, Portugal. Tel.: +351 253 208 076. Email: pcdias@braga.ucp.pt

Singal, 2010; Ruijs & Peetsma, 2003) parece existir um largo consenso acerca das vantagens académicas e sociais da inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas regulares. No entanto, e como é apresentado num documento da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014), essas oportunidades não se confinam apenas às crianças com NEE, mas estendem-se a toda a comunidade educativa, seja pelos recursos e qualidade que é proporcionada para a aprendizagem de todos os alunos, a maior abertura e colaboração entre professores e especialistas de áreas diversas, o maior envolvimento e participação dos pais, etc. Estes benefícios, de acordo com relatos de experiências bem-sucedidas na literatura, apontam para melhorias evidentes na aprendizagem, mas também em termos emocionais e sociais, que se reflectem em termos de interações, proximidade e envolvimento entre todos os alunos (e.g.: de Graaf, van Hove, & Haveman, 2013; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; MacArthur, Kelly, Sharp, & Gaffney, 2007; Wilkinson & Pickett, 2010). Com base nessas experiências e no avanço da literatura, por certo se avançará no sentido da melhoria da escola (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Para o sucesso de todo este sistema de relações, é de assinalar a importância das interações entre os pares. A forma como os alunos com NEE são envolvidos no grupo turma em que estão inseridos, a possibilidade de participar nas diferentes actividades na escola, de aprender com os pares e desenvolver competências sociais e relacionamentos próximos são um bom indicador do grau de inclusão. Contudo, a investigação tem assinalado algumas dificuldades dos alunos com NEE em estabelecer relação com os pares sem necessidades especiais, ficando frequentemente em risco de isolamento social (e.g.: Laws & Kelly, 2005; Laws, Taylor, Bennie, & Buckley, 1996; McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip, 2004; Pijl, Frostad, & Flem, 2008). Para além disso, algumas vezes a aceitação pelos pares traduz-se em comportamentos de ajuda, isto é, têm por base a prestação de cuidados (Correia, 2005, p. 35), o que pode não significar, necessariamente, que haja o estabelecimento de relações próximas ou amizade, mas um tratamento “paternalista”. Isto faz com que alguns autores assinalem as atitudes e os comportamentos dos pares como uma das maiores barreiras à inclusão dos alunos com NEE (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2011; Hogan, McLellan, & Bauman, 2000).

Neste particular, a literatura tende a assinalar atitudes mais favoráveis entre as raparigas (e.g.: Krajewski, Hyde, & O’Keefe, 2002; Martinez & Carspecken, 2006; Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986; Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Grandjean, & Arnaud, 2009), e entre as crianças e adolescentes que possuem maior proximidade com pessoas com necessidades especiais, seja um familiar, amigo ou colega com quem tenham falado (Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2009; Wong, 2008). Embora não tenha sido encontrada relação com a idade (Vignes et al., 2009), parece existir uma relação positiva com a informação (Laws & Kelly, 2005; Vignes et al., 2009), podendo programas de sensibilização ter um impacto positivo nestas atitudes (ver revisão em Lindsay & Edwards, 2013). Embora os resultados entre estudos não sejam completamente coincidentes, algumas diferenças podem decorrer de variáveis pessoais ou contextuais, de características da própria amostra, mas também das medidas utilizadas nos estudos. A utilização de diferentes metodologias e instrumentos, tornam mais difícil uma comparação exacta entre os estudos. Considerando a literatura, podemos encontrar diversos instrumentos para avaliação destas dimensões, como sejam: o Shared Activities Questionnaire (Campbell, 2008), um instrumento com boas propriedades centrado nas intenções comportamentais relativamente a estudantes com autismo; a Peer Attitudes Towards the Handicapped Scale (Bagley, & Greene, 1981), um instrumento que considera três na avaliação das atitudes as subescalas, relativas a uma dimensão física, à aprendizagem e intenção comportamental, tendo demonstrado boa validade e fidelidade; e a Children’s Attitude Toward Handicapped Scale (Rapier, Adelson, Carey, & Croke, 1972), um instrumento mais que se baseia num conjunto de adjectivos para avaliar as atitudes dos pares, entre outros. A escassez de estudos psicométricos, e os poucos estudos de adaptação dos instrumentos para outros países, dificulta uma avaliação mais pormenorizada das características dos instrumentos. Contudo, a dificuldade desta análise não pode ser dissociada da própria dificuldade de avaliação deste construto hipotético que, apesar de ser dos mais avaliados nas ciências sociais (Lima, 2002), parte das respostas dos sujeitos, de expressões avaliativas gosto em relação a determinado objecto (Ajzen & Cote, 2008).

Num estudo de revisão sobre instrumentos de avaliação das atitudes dos pares em relação à inclusão, Céline Vignes e colaboradores (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008) identificam o *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps* (Rosenbaum et al., 1986), como um dos mais completos na avaliação deste construto e com propriedades psicométricas mais apropriadas. Desenvolvido numa altura em que reconheciam algumas limitações no estudo das atitudes, o instrumento foi desenvolvido para avaliar as atitudes em relação à deficiência (*handicapped*) de crianças com 9 a 13 anos, embora tenha vindo a ser utilizado em estudos com adolescentes até aos 16 anos e até superiores (Bossaert & Petry, 2013; Vignes et al., 2008). Partindo de um modelo multidimensional, distingue três componentes das atitudes: afectivo, relativo aos sentimentos e reacções emocionais das crianças e

adolescentes relativamente a pares com NEE; uma dimensão cognitiva, relativa a crenças acerca das capacidades ou características de crianças com NEE; e um componente relativo à intenção comportamental de se relacionar com crianças e adolescentes com NEE. Nesse particular, é um dos instrumentos que se aproxima mais da conceptualização de Ajzen (1985, 2001). Com 36 itens, 12 relativos a cada um dos domínios, os autores apresentavam um instrumento com três factores com boa validade e uma consistência interna total de .90, variando entre .91 e .65 nas dimensões específicas (Rosenbaum et al. 1986). Na adaptação para outros países, contudo, algumas dúvidas ou inconsistências foram encontradas. Por exemplo, na adaptação para o Canadá e para Israel uma estrutura bi-factorial foi considerada mais adequada aos dados (Tirosh, Schanin, & Reiter, 1997), distinguindo entre uma dimensão cognitiva e a afectiva-comportamental. Também num estudo mais recente, na Bélgica, com uma amostra de 2396 estudantes, os autores encontraram resultados insatisfatórios em termos de validade, optando pela manutenção de apenas uma dimensão a partir de sete itens (Bossaert & Petry, 2013).

Face à escassez de instrumentos para avaliação destas atitudes no contexto português, e a importância de estudar e promover estas atitudes, parece-nos particularmente pertinente encontrar e adaptar instrumentos bem estabelecidos e utilizados na investigação internacional para promover estas linhas no nosso contexto. Na literatura portuguesa, alguns estudos têm sido realizados junto dos estudantes. Um número considerável tem-se centrado em disciplinas específicas, como na educação física (e.g.: Amaral, 2009; Godinho, 2009; Nobre, 2009; Pires, 2013), junto de um determinado ciclo (Morgado, Castro Silva, & Pereira, 2008; Santos, 2014) ou de algum grupo com necessidades específicas (e.g.: Lima, 2001; Matos, 2000; Martins, 2012; Mendes, 2009; Rêgo, 1998; Serra, 2008). Embora alguns estudos apontem claramente os instrumentos utilizados, a maioria dos trabalhos apresenta dados insuficientes sobre as medidas, os procedimentos de adaptação e propriedades psicométricas na população portuguesa. Dada a escassez de instrumentos para avaliar as atitudes dos estudantes em relação aos seus pares com necessidades especiais, este trabalho pretende apresentar o processo de adaptação de um dos instrumentos mais citados na literatura internacional, explorando os seus contributos para a compreensão deste fenómeno.

O presente estudo

O presente estudo pretende, neste contexto, analisar as propriedades psicométricas da tradução da *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* para a população portuguesa (Rosenbaum et al., 1986). Com base nesses dados, pretende-se perceber melhor as atitudes das crianças e adolescentes portuguesas em relação aos seus pares com NEE. Assim, o primeiro estudo pretende fazer uma exploração do construto na nossa realidade. Seguindo as boas práticas nos procedimentos de adaptação e tradução de medidas (e.g.: DeVellis; 2003; Matsunaga, 2010), nomeadamente, o recurso à tradução e retro tradução, discussão falada dos itens, utilização de análises factoriais exploratórias e confirmatórias, o primeiro estudo recorre a uma análise factorial exploratória e ao alfa de Cronbach para avaliar a validade e fidelidade da medida. Com a análise factorial exploratória, espera-se encontrar uma solução que agrupe os itens da escala original nos mesmos componentes, com valores de saturação superiores a .40 (DeVellis, 2003; Matsunaga, 2010). A mesma versão da escala foi testada numa segunda amostra, para uma validação cruzada, com o recurso a uma análise factorial confirmatória que permitirá testar modelos concorrentes e avaliar o modelo teórico que obtém melhor ajustamento na nossa população. Na análise confirmatória, para que um modelo teórico possa ser considerado como tendo um ajustamento bom, deve obedecer a um conjunto de indicadores. De acordo com Kline (2010), deve apresentar um valor de χ^2 / gl inferior a 3, um *Comparative Fit Index* (CFI) superior a .90, e *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) inferior a .05. Em termos de fidelidade, nas dimensões devem ser obtidos valores superiores a .70 para se considerar a consistência interna boa (DeVellis, 2003). Com base nessas sólidas evidências sobre as propriedades da escala, um terceiro estudo pretende explorar especificamente o papel dos factores pessoais e relacionais nas atitudes dos pares em relação aos pares com NEE no ensino regular.

ESTUDO 1

Neste estudo pretendia-se proceder a uma análise exploratória da escala de *Chedoke-McMaster* junto da população portuguesa.

Participantes

O estudo 1 foi realizado com uma amostra de conveniência, com 452 adolescentes, 58.1% rapazes, do ensino básico do segundo e terceiros ciclo (25.2% do 5.º ano; 23.9% do 6.º ano; 20.1% do 7.º ano; 18.1% do 8.º ano; e 12.6% do 9.º ano de escolaridade), com idades entre os 10 e os 16 anos.

Instrumentos

Foi utilizada a *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* (Rosenbaum et al., 1986), uma escala com 36 itens que avalia as atitudes face às crianças com NEE, discriminando três componentes das atitudes: afectivo (1, 6, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 26, 28, 31 e 34), comportamental (2, 4, 7, 9, 11, 16, 20, 22, 25, 29, 32 e 35) e cognitivo (3, 5, 8, 12, 14, 17, 19, 24, 27, 30, 33 e 36). Cada dimensão comporta 12 afirmações, que permitem o posicionamento dos adolescentes através de uma escala de resposta *likert*, desde discordo totalmente a concordo totalmente. Para a codificação de cada uma das dimensões, são somados os itens de cada uma delas, considerando-se uma atitude mais favorável à inclusão à medida que a pontuação é superior.

A escala foi acompanhada de uma ficha sociodemográfica para recolher dados sobre os sujeitos (género, idade, escolaridade).

Procedimento

Para a realização do estudo, foi contactado o autor principal da escala, no sentido de obter a autorização para a tradução e adaptação cultural. Essa versão experimental foi objecto de uma discussão falada junto de seis crianças com idades entre os 12 e os 13 anos, para avaliar a sua compreensão sobre os itens e o seu sentido, e administrada a uma amostra não probabilística, recolhida numa escola pública da zona norte do país. Para isso, foram pedidas autorizações aos órgãos de gestão da escola e aos pais, combinando-se, depois, com os professores, o melhor momento para a recolha de dados. Os instrumentos foram administrados no início de aulas cedidas pelos professores para esse efeito, por um elemento do grupo de investigação, referindo os objectivos, o carácter anónimo e voluntário da sua participação. Depois de recolhidos, os dados foram codificados e sujeitos a um conjunto de análises de dados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e o *Analysis of Moment Structures* (AMOS), para Windows, para a realização da análise factorial exploratória e estudo da fidelidade, e análise factorial confirmatória, respectivamente.

Resultados

Estudo das propriedades psicométricas da escala

Na análise dos pressupostos, nomeadamente dos testes de esfericidade de *Bartlett* e de *Kaiser-Meyer-Olkin*, foi possível perceber que a base de dados era adequada para a análise factorial, dados os valores, respectivamente, de 6750.889 ($p \leq .001$) e .932. Considerando estes dados, foi forçada a extracção de três factores, de acordo com a estrutura proposta na versão original, encontrando-se uma matriz que explica 44.071% da variância e com uma fidelidade total de .897, variando entre .854 no segundo factor, .804 no primeiro e .670 no terceiro factor.

Contudo, uma análise mais detalhada dos itens que saturam em cada factor (ver tabela 1) permite encontrar no primeiro componente itens da subescala afectiva (1, 13, 15, 21, 23 e 31) e comportamental (7, 9, 11, 25, 29 e 35), tal como acontece no segundo componente, onde encontramos itens da subescala afectiva (10, 18, 26, 28 e 34) e comportamental (2, 4, 16, 20, 22 e 32). Outros itens apresentam valor de saturação baixo em todos os componentes, comprometendo o seu poder discriminativo (itens 14, 17 e 30).

Perante os dados - genericamente bons em termos de fidelidade, mas com o baixo poder discriminativo de alguns itens, o que compromete a validade -, foram realizadas novas análises factoriais exploratórias, com a eliminação dos itens que apresentam saturação inferior a .4 e dos que saturam em factores teoricamente não relacionados com o seu conteúdo. A melhor solução foi encontrada com a escala reduzida a 17 itens, 5 relativos às dimensões afectiva, 6 relativos à dimensão comportamental e 6 relativos à dimensão cognitiva. Os dados foram submetidos a uma análise factorial confirmatória, com o recurso ao programa AMOS, testando os modelos. Se os indicadores da versão original eram claramente sofríveis, dados o χ^2 (591) = 2363.749, $p < .001$, $\chi^2 / gl = 4.000$, CFI = .725 e RMSEA = .082 (com um intervalo de confiança de 90% = .078 - .085), os indicadores de ajustamento da versão revista, com 17 itens, foram os mais positivos χ^2 (116) = 246.026, $p < .001$, $\chi^2 / gl = 2.121$, CFI = .954 e RMSEA = .050 (com um intervalo de confiança de 90% = .041 - .059) - e fidelidade - considerando um alfa total de .875, desde .765 na dimensão cognitiva (6 itens), .807 na dimensão comportamental (6 itens) até .871 na dimensão afectiva (5 itens).

Tabela 1. Validade e fidelidade da *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps*.

	Componente		
	1	2	3
Item25 Convidaria uma criança com NEE para dormir em minha casa	.749		
Item21 Gostaria que uma criança com NEE me convidasse para ir a casa dela	.744	-.313	
Item15 Ficaria contente em ter uma criança com NEE como amigo especial	.742		
Item9 Convidaria uma criança com NEE para a minha festa de aniversário	.728		
Item31 Gostaria de estar com uma criança com NEE	.721		
Item29 Contaria os meus segredos a uma criança com NEE	.693		
Item35 Faltaria ao intervalo para fazer companhia a uma criança com NEE	.687		
Item23 Gostaria de fazer um trabalho para a escola com uma criança com NEE	.670		
Item13 Gostaria de ter uma criança com NEE a viver perto de mim	.667		
Item7 Ficaria ao lado de uma criança com NEE que estivesse a ser arrelhiada	.541		
Item11 Falaria a uma criança com NEE desconhecida	.520		
Item1 Não me preocuparia se uma criança com NEE se sentasse ao meu lado na aula	.519	-.422	
Item33 As crianças com NEE conseguem fazer novos amigos	.482		.438
Item19 As crianças com NEE sabem como se portar bem	.466		
Item17 As crianças com NEE são tão felizes como eu	.391		
Item26 Assusta-me estar perto de uma criança com NEE		.791	
Item16 Tentaria ficar longe de uma criança com NEE	-.335	.713	
Item20 Na aula, não me sentaria ao lado de uma criança com NEE	-.315	.712	
Item22 Tento não olhar para as crianças com NEE		.661	
Item28 Ficaria envergonhado se uma criança com NEE me convidasse para a sua festa de aniversário		.644	
Item18 Não gostaria tanto de um amigo com NEE como dos outros		.611	
Item32 Não iria a casa de uma criança com NEE para brincar	-.344	.603	
Item34 Fico chateado quando vejo uma criança com NEE		.601	
Item10 Tenho medo de uma criança com NEE		.589	
Item24 Crianças com NEE não se divertem muito		.489	
Item2 Não apresentaria uma criança com NEE aos meus amigos		.484	
Item4 Não saberia o que dizer a uma criança com NEE		.450	
Item12 Crianças com NEE não gostam de fazer amigos		.415	-.377
Item14 As crianças com NEE têm pena delas próprias		.330	.259
Item8 Crianças com NEE requerem muita atenção dos adultos			.687
Item5 As crianças com NEE gostam de brincar			.658
Item36 As crianças com NEE precisam de ajuda para muitas coisas			.622
Item6 Sinto pena das crianças com NEE			.521
Item27 As crianças com NEE interessam-se por muitas coisas	.490		.517
Item3 Crianças com NEE conseguem fazer muitas coisas por elas próprias	.390		.402
Item30 As crianças com NEE estão muitas vezes tristes		.360	.390
Valor próprio	10.596	3.240	2.030
% da variância	29.433	8.999	5.639

Discussão

A revisão da literatura permitiu perceber indicações positivas sobre o potencial deste instrumento na avaliação das atitudes dos pares em relação a crianças com NEE (Vignes et al., 2008), apesar de alguns estudos apontarem, também, para algumas dúvidas, especialmente em termos de validade de construto (Bossaert & Petry, 2013; Tirosh et al., 1997). Os resultados encontrados no nosso estudo apresentam algumas semelhanças com os reportados na adaptação em Israel e Canadá (Tirosh et al., 1997), com a saturação elevada de itens da dimensão afectiva e comportamental nos mesmos factores (seja no primeiro ou segundo). Estes dados podem criar constrangimentos em termos de validade interna das medidas, o que nos levou a considerar estruturas alternativas, seja eliminando itens com saturação baixa nos componentes, seja considerando uma solução que permita aliar a validade empírica com a natureza multidimensional das atitudes (p. ex.: Ajzen & Cote, 2008; Ajzen & Fishbein, 2005). Considerando ainda a natureza multidimensional das atitudes, segundo a qual a escala foi desenvolvida (Rosenbaum et al., 1986), pretendíamos evitar a redução do instrumento a uma escala unidimensional, ou manter uma estrutura tridimensional com itens de dimensões distintas nos mesmos factores (por exemplo, itens de dimensões afectivas e comportamentais com saturação elevada nos mesmo factores, seja no factor um ou factor dois). Uma solução adequada foi encontrada com três factores, com um total de 17 itens, cada um a reunir afirmações unidimensionais com saturação apenas nas dimensões das atitudes avaliadas, e com indicadores de ajustamento que podem ser considerados bons (Kline, 2010). Conforme se apresenta nos

resultados, todos os indicadores de ajustamento foram superados, o que atesta que o modelo teórico apresentado é empiricamente sustentado. Também em termos de fidelidade das dimensões, os valores podem ser considerados bons, todos eles superiores a .70 (DeVellis, 2003).

ESTUDO 2

Para a análise confirmatória dos modelos, foi realizada um segundo estudo com o recurso ao mesmo instrumento junto de uma segunda amostra. Para avançar um pouco no conhecimento sobre as atitudes das crianças e jovens em relação aos pares com NEE, adicionou-se um conjunto de questões fechadas sobre a proximidade com crianças com NEE.

Participantes

O segundo estudo, com o recurso a uma amostra de conveniência, foi realizado junto de 475 adolescentes, 52.0% rapazes, do ensino básico do segundo e terceiros ciclo (20.8% do 5.º ano; 17.1% do 6.º ano; 24.6% do 7.º ano; 18.3% do 8.º ano; e 19.2% do 9.º ano de escolaridade), com idades entre os 10 e os 16 anos.

Instrumentos

No segundo estudo, foi mantida a versão da *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps* (Rosenbaum et al., 1986), com 36 itens e resposta *likert*, acompanhada de uma ficha sociodemográfica para recolher dados sobre a amostra (género, idade, escolaridade), e uma afirmação, de tipo fechado, sobre a proximidade com crianças com NEE.

Procedimento

Para o segundo estudo foi contactada outra escola pública da zona norte do país, com características semelhantes à primeira. Depois de recolhido o consentimento dos pais, foi combinado com os professores a recolha de dados em contexto de sala de aula, no início do tempo lectivo, por um elemento da equipa de investigação, que explicitou os objectivos do estudo e salientou o carácter anónimo e voluntário da recolha de dados. A informação recolhida foi inserida numa base de dados e analisada com o recurso aos mesmos programas de tratamento estatístico.

Resultados

Estudo das propriedades psicométricas da escala

A versão original do instrumento, com 36 itens, foi testada junto da nova amostra, traduzindo-se, de novo, numa solução com uma validade sofrível, como se percebe da tabela seguinte (tabela 2). No teste da solução revista, com 17 itens, foram encontrados indicadores de validade que se podem considerar muito bons, dados os $\chi^2(116) = 239.074$, $p < .001$, $\chi^2 / gl = 2.061$, CFI = .952 e RMSEA = .047 (com um intervalo de confiança de 90% = .039 - .056). Também em termos de fidelidade, encontramos valores adequados, com um valor de consistência para os 17 itens de .819, desde .715 na dimensão cognitiva (6 itens), .748 na dimensão comportamental (6 itens) até .839 na dimensão afectiva (5 itens).

Tabela 2. Indicadores de ajustamento dos modelos.

	χ^2	gl	p	χ^2 / gl	CFI	RMSEA
Modelo Original (36 itens)	1886.683	591	.000	3.192	.781	.068 (.065 - .071)
Modelo Revisto (17 itens)	239.074	116	.000	2.061	.952	.047 (.039 - .056)

Atitudes em relação aos pares com NEE

Como se percebe pela tabela 3, verificam-se diferenças significativas nas dimensões das atitudes, e na pontuação total, em função do género. As raparigas apresentam pontuações superiores em relação à inclusão na dimensão afectiva [$t(456) = -2.219$, $p = .027$], cognitiva [$t(458) = -4.549$, $p < .01$] e na pontuação total [$t(429) = -2.800$, $p = .005$], sendo mais elevada a pontuação média na dimensão comportamental entre os rapazes [$t(447) = 1.971$, $p = .049$].

Explorando as atitudes em função da idade, não encontramos uma relação com a pontuação total ou na dimensão cognitiva. No entanto, percebeu-se que ao longo da idade os adolescentes apresentavam sentimentos e reacções emocionais mais negativas em relação aos pares com NEE ($r = -.218$, $p < .01$) apesar de uma maior intenção de se relacionar com crianças e adolescentes com NEE ($r = .150$, $p = .001$). A mesma linearidade foi encontrada em função da idade, com os estudantes com escolaridade mais elevada a apresentarem uma pontuação na dimensão afectiva menos positiva ($r_s = -.223$, $p < .01$), apesar de maior intenção comportamental em relação aos pares com NEE ($r_s = .164$, $p < .01$).

Já quando se exploram as atitudes dos pares em função da sua proximidade com crianças e jovens com NEE (tabela 3), os alunos que referem ter tido colegas ou amigos com NEE apresentam pontuações mais elevadas na dimensão cognitiva [$t(430.458) = -1,977, p = .049$], enquanto na intenção comportamental e no total da escala, os alunos sem contacto com crianças com NEE apresentam uma pontuação média superior ($p < .05$).

Tabela 3. Atitude em função do género e proximidade face às crianças com NEE.

		Masculino (n = 201)		Feminino (n = 203)		t	gl	p
		M	DP	M	DP			
Género	Afectiva	15.706	3.936	16.482	3.514	-2.219	456	.027
	Comportamental	12.871	4.539	11.982	5.018	1.971	447	.049
	Cognitiva	23.789	3.885	25.341	3.397	-4.549	458	.000
	Total	52.426	5.161	53.798	5.001	-2.800	429	.005
		Não (n = 288)		Sim (n = 187)		t	gl	p
		M	DP	M	DP			
Proximidade	Afectiva	15.989	3.928	16.217	3.479	-.633	456	.527
	Comportamental	13.142	5.016	11.403	4.244	3.828	447	.000
	Cognitiva	24.273	3.961	24.951	3.328	-1.977	430.458	.049
	Total	53.473	5.665	52.515	4.141	2.027	425.797	.043

Discussão

O segundo estudo pretendia clarificar algumas dúvidas suscitadas pela primeira aplicação do instrumento. Os resultados confirmam a boa validade do instrumento, dados os valores de referência χ^2 -fit/gl inferior a 3, CFI superior a .90 e RMSEA inferior a .05 (Kline, 2010). Também os valores de fidelidade superiores a .70, em linha com os dados do estudo anterior, atestam a boa fidelidade da medida (DeVellis, 2003). Para além dos indicadores estatísticos, os resultados permitem confirmar uma solução que mantém os três factores, correspondentes às dimensões afectiva, emocional e comportamental das atitudes, de acordo com o modelo original (Rosenbaum et al., 1986) e o racional teórico das atitudes (e.g.: Ajzen & Cote, 2008; Ajzen & Fishbein, 2005). Com base nessa versão, foram efectuados alguns estudos diferenciais e correlacionais. Embora os dados estejam, genericamente, em linha com a literatura, no que diz respeito à atitude mais favorável das raparigas em relação aos pares com NEE (e.g. Krajewski et al., 2002; Martinez & Carspecken, 2006; Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2009) e uma independência das atitudes em função da idade (Vignes et al., 2009), encontram-se alguns dados que importa analisar mais em detalhe, nomeadamente a maior pontuação média dos rapazes na intenção comportamental e a relação da idade e escolaridade, com a dimensão afectiva e comportamental. Também na proximidade se encontraram diferenças na dimensão cognitiva, o que valoriza o papel da experiência e eventualmente da informação nas atitudes em relação com pares com NEE (Laws & Kelly, 2005; Vignes et al., 2009), embora na intenção comportamental e na pontuação total da escala os valores sejam mais elevados junto dos sujeitos com menor proximidade. Dados algo contraditórios que são aprofundados no estudo seguinte.

ESTUDO 3

O terceiro estudo pretendia aprofundar o papel diferencial das variáveis pessoais nas atitudes em relação aos pares com NEE, considerando também o papel da escolaridade dos pais e a proximidade com pares com NEE.

Participantes

A amostra do estudo foi constituída por 150 adolescentes, 53.3% raparigas, com idades entre os 13 e os 16 anos. Estes alunos frequentam o 8.º ano (81.3%) e o 9.º ano (18.7%) de escolaridade. A escolaridade dos pais varia entre o 4.º ano e o 12.º, sendo que a maior percentagem nos pais com o 4.º ano (45.3%) e mães com o 6.º ano (34.7%).

Instrumentos

Foi utilizada a versão revista da escala de atitudes em relação aos pares com NEE, com 17 itens, com resposta *likert*, mantendo a avaliação em três dimensões das atitudes: afectiva, comportamental e cognitiva. A escala foi acompanhada de uma ficha sociodemográfica para recolher dados sobre o género, idade, escolaridade e escolaridade dos pais, e um conjunto de afirmações, de tipo fechado, sobre a proximidade com crianças com NEE (tens algum familiar, amigo/a ou colega na turma com NEE).

Procedimentos

No estudo três, foi contactada uma terceira escola, a quem foi pedida a devida autorização e o consentimento dos pais. Com a colaboração dos professores, foram encontrados momentos para a recolha de dados, em contexto de sala de aula, por um elemento do grupo de investigação. Os objectivos do trabalho, o carácter anónimo e voluntário da sua participação, foram salientados antes da administração dos instrumentos. Estes, recolhidos e analisados com o recurso aos programas SPSS e AMOS.

Resultados

Atitudes em relação aos pares com NEE

Genericamente em linha com o estudo anterior, as raparigas apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão, seja na dimensão afectiva [$t_{(148)} = 3.442, p = .001$] como na dimensão cognitiva [$t_{(148)} = 2.351, p = .020$], apesar de os rapazes reportarem maior intenção comportamental [$t_{(148)} = -3.519, p = .001$]. Já no que diz respeito à idade, à medida que avança parecem mais ajustadas as cognições relativamente às capacidades e características dos pares com NEE ($r = .175, p = .035$). Já a escolaridade dos pais, não pareceu relacionada com as atitudes dos inquiridos ($p > .05$).

Por fim, analisando os resultados em função do contacto e da proximidade (tabela 4), os resultados permitem perceber que os adolescentes que têm um familiar com NEE, apresentam sentimentos e reacções emocionais ($Z = -2.244, p = .025$), cognições ($Z = -2.062, p = .039$) e, no total da escala, atitudes mais adequadas das crianças e adolescentes relativamente a pares com NEE ($Z = -3.111, p = .002$). O mesmo acontece entre os adolescentes que referem ter um amigo com necessidades especiais, com pontuações mais elevadas na dimensão afectiva [$t_{(148)} = -3.290, p = .001$] e cognitiva [$t_{(148)} = -2.110, p = .037$]. Na intenção de se relacionar com os pares com NEE, os alunos que não tem amigos com NEE apresentam uma pontuação superior [$t_{(148)} = 3.752, p < .01$], tal como os que têm um amigo com NEE pela primeira vez na sua turma ($Z = -2.712, p = .006$), apesar de sentimentos e reacções emocionais menos adequados à inclusão ($Z = -2.2863, p = .004$).

Tabela 4. Atitude das crianças sem NEE em função do género e da proximidade com crianças com NEE.

		Masculino (n = 70)		Feminino (n = 80)		p
		M	DP	M	DP	
Género	Afectiva	16.429	3.586	18.288	3.028	.001
	Comportamental	11.586	3.929	9.450	3.504	.001
	Cognitiva	24.333	3.390	25.532	2.810	.020
	Total	52.391	4.230	53.317	3.999	.174
		Não		Sim		p
		M	DP	M	DP	
Tem um familiar com NEE	Afectiva	17.090	3.348	18.857	3.407	.025
	Comportamental	10.451	3.607	10.429	4.834	.502
	Cognitiva	24.717	3.179	26.071	2.761	.039
	Total	52.308	3.910	55.357	4.147	.002
Tem um amigo NEE	Afectiva	16.268	3.250	18.106	3.346	.001
	Comportamental	11.911	4.282	9.575	3.288	.000
	Cognitiva	24.273	3.188	25.387	3.054	.037
	Total	52.509	4.476	53.108	3.902	.395
Amigo com NEE frequenta a tua turma	Afectiva	17.628	3.557	16.784	2.907	.233
	Comportamental	10.434	4.101	10.487	2.987	.396
	Cognitiva	25.018	3.277	24.833	2.710	.615
	Total	53.107	4.214	52.194	3.786	.316
Primeira vez na mesma turma	Afectiva	17.852	2.143	14.546	3.417	.004
	Comportamental	9.593	2.546	12.546	2.945	.006
	Cognitiva	25.154	2.709	24.273	2.687	.402
	Total	52.731	3.639	51.364	4.226	.384

Discussão

O presente trabalho pretendia conhecer as atitudes de crianças e adolescentes em relação aos pares com NEE, a partir da adaptação de um dos instrumentos mais citados na investigação neste âmbito. Só com a existência de medidas válidas e fiáveis, teórica e empiricamente, poderemos avançar no conhecimento dos determinantes das atitudes dos pares e avaliar o impacto de intervenções específicas neste sentido (Rosenbaum et al., 1986). Apesar das alterações efectuadas nos estudos anteriores, que levou ao

ajustamento da estrutura da escala com a redução do número de itens, o terceiro estudo confirmou os bons indicadores de ajustamento apresentados anteriormente. Ressalta neste estudo, a diminuição do valor da consistência interna da dimensão cognitiva, que já era a que apresentava valores inferiores nos estudos anteriores e nos estudos já referidos (Rosenbaum et al., 1986). Tais dados podem indicar, algum nível de conhecimento distinto em função das informações recolhidas (expressas nos itens). Embora a resposta *likert* permita aos sujeitos posicionarem-se num ponto de um contínuo, itens que são relativos ao que pensam sobre as características ou comportamentos dos pares com NEE podem ser mais sensíveis à maior ou menor informação dos inquiridos, em linha com outros estudos que salientam o papel desta componente (Laws & Kelly, 2005). Esses dados têm também algum suporte em alguns trabalhos já realizados no nosso contexto, que encontram atitudes genericamente positivas (Amaral, 2009; Serra, 2008), embora ocorram também algumas posições menos positivas e que devem merecer a nossa atenção e intervenção específica (Amaral, 2009).

Também na linha dos estudos anteriores, verificou-se uma atitude genericamente mais positiva das raparigas (Krajewski, Hyde, & O'Keefe, 2002; Martinez & Carspecken, 2006; Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2009) embora os rapazes pareçam distinguir-se na intenção comportamental, como no estudo anterior. Estes dados podem fazer supor, apesar de tudo, maior retraimento das raparigas, ao contrário dos rapazes, mais externalizadores e, eventualmente, abertos à colaboração e ao contacto social com os seus colegas com NEE.

Os resultados sublinham ainda a diferença nas atitudes em função da proximidade de crianças com NEE (Rosenbaum et al., 1986; Vignes et al., 2009; Wong, 2008), seja de familiares ou amigos. Contudo, parece interessante notar que essas diferenças não se percebem, pelo menos nas respostas dos indivíduos à escala, na dimensão comportamental. Isto poderá querer dizer, eventualmente, a disponibilidade e abertura dos adolescentes aos seus pares com NEE, independentemente de terem maior ou menor contacto com familiares ou amigos com estas necessidades. Estes dados são reforçados até por uma diferença significativa na dimensão comportamental entre os alunos que não têm amigos com NEE. Sendo esta uma faixa etária marcada pela interação social e pela abertura aos pares, pode ser um momento propício para a intervenção de professores e educadores no sentido do envolvimento e inclusão dos pares com NEE.

CONCLUSÕES

No presente trabalho, pretendemos conhecer as atitudes dos pares sem NEE em relação à inclusão, uma vez que elas predizem os seus comportamentos, seja na sala de aula como fora dela, em relação aos seus pares com NEE. Este é um tópico particularmente importante na investigação educacional, assumindo uma visão de escola inclusiva, em que a proximidade e o envolvimento entre todos os estudantes permitem a discussão de valores, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de competências sociais resultantes da aceitação e consciencialização dos pares para a diferença (Correia, 2010). Considerando o papel decisivo dos pares no processo de inclusão, e a falta de medidas para avaliar as suas atitudes em relação à inclusão de crianças e adolescentes com NEE nas escolas regulares, este estudo tentou dar um pequeno contributo.

Com a realização dos três estudos, os autores acreditam ter contribuído para a adaptação de uma escala de avaliação das atitudes em relação aos pares com NEE. Embora este processo tenha envolvido a eliminação de alguns itens, tal processo permitiu melhorar as propriedades psicométricas da medida, mantendo os objectivos e a estrutura dimensional. Espera-se, portanto, que possa servir como uma referência a adoptar em próximos estudos que nos permitam conhecer mais sobre os factores determinantes das atitudes dos pares em relação à inclusão, sejam as mensagens, explícitas e implícitas, como as acções e práticas dos pais e professores, pelos *media* e pelas escolas, assim como o papel de experiências anteriores ou a eficácia de intervenções preventivas desenvolvidas especificamente com este propósito. Percebem-se, portanto, linhas de investigação que se podem reflectir em propostas promotoras das práticas inclusivas. Com a adaptação deste instrumento, novas linhas se podem abrir, tanto quanto possível, usando métricas com propriedades robustas que garantam a comparabilidade dos resultados. Naturalmente que, sendo um instrumento mais pequeno e que avalia um processo menos explorado na investigação inclusiva, são expectáveis também novos estudos que contribuam para aumentar a robustez psicométrica desta medida e o aparecimento de novas medidas para avaliar processos relacionados.

Para além disso, tão ou mais importante como os resultados da adaptação da escala, foi possível compreender as atitudes de crianças e adolescentes em relação aos seus pares com necessidades especiais. Os resultados permitem perceber atitudes genericamente mais favoráveis entre as raparigas, à excepção da dimensão comportamental, que é mais favorável entre os rapazes, e o papel do contacto e da proximidade com crianças com NEE nas atitudes dos estudantes. Embora algumas indicações possam

parecer algo contraditórios, os dados parecem apontar para pistas a explorar no futuro, nomeadamente, promovendo o contacto com pares com NEE e promovendo intervenções que contemplem mensagens claras e conhecimentos mais adequados sobre as necessidades especiais como forma de envolver todos os alunos numa escola inclusiva.

Apesar dos contributos, devem ainda ser consideradas algumas limitações ao presente trabalho, com amostras que poderiam ser mais diversificadas e representativas da população portuguesa. Para além disso, seria importante complementar o estudo com questões de despiste ou alguma medida de desajustabilidade social, para perceber de que forma estas respostas podem ser mais ou menos enviesadas por este processo.

Referências

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Cinco mensagens-chave para Educação Inclusiva*. Odense, Dinamarca: AENEEI.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Ajzen, I. & Cote, N.G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W.D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York: Psychology Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 116-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operations of attitudes. *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 27-58.
- Amaral, J. (2009). *Atitudes dos Alunos sem Deficiência Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Bagley, M. T., & Greene, J. F. (1981). *Peer attitudes towards the handicapped scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bossaert, G. & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336-1345.
- Campbell, J.M. (2008). Brief report: reliability and validity of the shared activities questionnaire as a measure of middle school students' attitudes toward autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1598-604.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about Special Education? Overview and Analysis. *Journal of Special Education*, 37 (3), 200-205.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Day, T., & Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (2), 237-252.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (1), 21-38.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª Ed.). London: Sage Publishing.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 113-123.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 335-352.
- Godinho, J. (2009). *Estudo Exploratório das Atitudes dos Alunos do 8º Ano Face à Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Hammeken, P. A. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional*. Minnesota: Paytral Publications.
- Hogan, A., McLellan, L., & Bauman, A. (2000). Health promotion needs of young people with disabilities: A population study. *Disability and Rehabilitation*, 22, 352-357.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 14-24.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3ª Ed.). New York, NY: Guilford.

- Krajewski, J.J., Hyde, M. & O'Keefe, M. (2002). Teen attitudes toward individuals with mental retardation from 1987 to 1998: Impact of respondent gender and school variables. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37, 27-39.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52 (2), 79-99.
- Laws, G., Taylor, M., Bennie, S. & Buckley, S. (1996). Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. *Down Syndrome: Research and Practice*, 4, 100-109.
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (coords.), *Psicologia Social* (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. (2001). *Atitudes de crianças face à inclusão escolar do deficiente auditivo: influência do contacto escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lindsay, S. & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 221-236.
- MacArthur, J., Sharp, S., Kelly, B., & Gaffney, M. (2007). Disabled children negotiating school life: Agency, difference, teaching practice and education policy. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 99-120.
- Malinen, O-P. Savolainen, H., & Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Martinez, R.S. & Carspecken, P. (2006). Effectiveness of a brief intervention on latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 97-115.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus, Lisboa.
- Martins, V. (2011). *A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência*. Dissertação de Mestrado em Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Matos, I. (2000). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyse your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- McDougall, J., DeWit, D.j., King, G., Miller, L.T. & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 287-313.
- Mendes, C. (2009). *Inclusão Escolar de Crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15.
- Morgado, J., Castro Silva, J. Pereira, R. (2008). Atitudes de Alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com Trissomia 21. *Revista Europeia de Inserção Social*, 2(1), 45-63.
- Nobre, M. (2013). *Atitudes os Alunos Face à Inclusão de Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Estudo Exploratório em Alunos dos 14 aos 16 Anos*. Dissertação de Licenciatura em Educação Física. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Penacho, C. (2013). *Inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência auditiva* Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
- Pires, P. (2013). *Educação física inclusiva no contexto escolar: as atitudes dos alunos sem condição de deficiência*. Dissertação de Mestrado em Atividade Física na especialidade de Desporto Adaptado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Rapier, J., Adelson, R., Carey, R., & Croke, K. (1972). Changes in children's attitudes toward the physically handicapped. *Exceptional Children*, 39, 213-219.

- Rêgo, L. (1998.) *Atitudes de Crianças face ao Síndrome de Down: Influência do Contacto Escolar e Género Sexual em Crianças do 3º e 4º anos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W., & King, S.M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology, 11* (4), 517-530.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. (2003). Effects of inclusion on students with and without special education needs reviewed. *Educational Research Review, 4*, 67-79.
- Santos, A. (1998). *Discriminação social na escola em relação a crianças com deficiência: a hipótese do contacto revisitada*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santos, D. (2014). *A atitude de alunos do 1º ciclo do ensino básico face à inclusão dos pares com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Serra, I. (2008). *Atitudes dos alunos ouvintes face à integração de alunos deficientes auditivos: Influência do contacto*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Tirosh, E., Schanin, M., & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israel perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology, 39*, 811-814.
- UNESCO (1994). *Final report - World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*, 182-189.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 51*, 473-479.
- Wilkinson, R., & Pickett, K., (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better para Everyone*. Londres: Penguin.
- Wong, D.K. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 70-82.

Historial do artigo

Recebido 06/12/2015
 Aceite 18/05/2016
 Publicado 12/2016