

Perspetivas de pais sobre inclusão:
um estudo com pais de alunos que beneficiam de medidas
de suporte à aprendizagem e à inclusão.

HUGO MIGUEL JERÓNIMO RIBEIRO RODRIGUES

Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Bragança para a obtenção de Grau de Mestre em Educação
Especial e Inclusiva

Trabalho efetuado sob a orientação da
PROFESSORA DOUTORA PAULA MARISA FORTUNATO VAZ

BRAGANÇA, 2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, mais concretamente aos professores do Mestrado em Educação Especial e Inclusiva, com os quais tive o prazer de privar ao longo destes dois anos de aprendizagem.

À Professora Doutora Paula Vaz, expresso o meu mais profundo e sincero agradecimento. A sua orientação excepcional, aliada a uma disponibilidade incansável e a uma compreensão sempre paciente, foram fundamentais nesta caminhada. Esteve sempre presente, pronta a ajudar-me em cada dúvida e em cada desafio. Foi um verdadeiro privilégio e uma enorme honra tê-la como minha orientadora ao longo deste percurso. Guardarei, para sempre, no coração, a sua generosidade, apoio e inspiração.

Agradeço a cada um dos Agrupamentos de Escolas, na pessoa dos seus diretores e professores de Educação Especial, e aos pais que participaram neste estudo, pelo interesse e disponibilidade demonstrados.

Dirijo, ainda, um sentido agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Direção da Instituição onde trabalho, especialmente ao Senhor Padre António Augusto Ferreira Pires e ao Dr. Rui Ferreira, expresso o meu sincero e profundo agradecimento pelo apoio, incentivo e disponibilidade constantes. A vossa confiança e compreensão foram essenciais e significaram muito para mim ao longo deste percurso.

Às minhas estimadas colegas e amigas de trabalho, Tânia Gouveia e Joana Dias, agradeço de coração pelos encorajamentos constantes, pela amizade e pela compreensão do tempo que esta etapa exigiu. A vossa presença e apoio tornaram este caminho mais leve e especial, obrigado.

Aos meus pais, especialmente à minha querida mãe, que apesar de todos os seus problemas de saúde, teve, sempre, uma palavra meiga de incentivo para que pudesse concluir mais esta etapa, um beijo de gratidão.

Para os meus tios, em especial para a minha tia Dina, o meu mais sentido agradecimento. Pela inspiração que sempre foste, pelo apoio incansável, pela partilha generosa de saber e pela presença constante em cada etapa deste percurso. Esta conquista também é tua!

Um enorme obrigado a todos os meus familiares e aos amigos, que também considero família, por todo o apoio, carinho e amizade. A vossa presença constante fez toda a diferença neste percurso.

À memória dos meus queridos avós, Aurora e Francisco, embora já ausentes fisicamente, sei que estão felizes em partilhar este momento comigo.

Agradeço a mim próprio, por me reconciliar comigo mesmo e por ter atingido mais uma meta. Podia ter sido num outro tempo, eu sei, mas este foi o tempo certo e a história não acaba por aqui...

À minha esposa Elisa, companheira de uma vida e o meu maior alicerce. Estiveste sempre ao meu lado, nos bons e nos maus momentos. O teu apoio, compreensão, saber e força foram fundamentais para que este sonho se tornasse realidade. Sem ti nada disto seria possível. És e serás sempre um exemplo para mim!

Por fim, ao meu filho, Diogo, a pessoa mais importante da minha vida. És o meu maior orgulho e a minha maior motivação. Obrigado por me inspirares a ser melhor todos os dias, obrigado pelo amor que me dás e obrigado por tornares a minha vida mais bonita. Tudo o que faço, faço-o, também, por ti!

A todos, eu agradeço do fundo do meu coração!

RESUMO

O percurso da separação à inclusão, em contexto escolar, é marcado por diferentes marcos históricos, nomeadamente pela luta dos pais (*advocacy*) em defesa dos direitos dos seus filhos. A necessidade da sua participação está presente em normativos e documentos legais, valorizando o seu contributo no processo de inclusão. Partindo da questão “Que perspetivas têm os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão sobre a inclusão dos seus filhos na escola?”, a finalidade desta investigação é conhecer as perspetivas destes pais sobre a inclusão dos seus filhos na escola. Definiram-se como objetivos: (1) Conhecer a influência das habilitações académicas dos pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas suas perspetivas sobre inclusão; (2) Conhecer a influência do ciclo de escolaridade que os filhos frequentam nas perspetivas dos pais sobre inclusão; (3) Conhecer a influência da problemática dos filhos nas perspetivas dos pais sobre inclusão; (4) Conhecer a influência das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas perspetivas dos pais sobre inclusão; (5) Conhecer a influência do tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva nas perspetivas dos pais sobre inclusão. Tendo por base uma metodologia quantitativa e o inquérito por questionário, como técnica de recolha de dados, aplicou-se um questionário sociodemográfico e uma escala (traduzida e adaptada), obtendo-se 123 respostas de pais, de seis agrupamentos de escolas do distrito de Bragança. Destacam-se como conclusões: os pais consideram, maioritariamente, que a inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo; pais com ensino superior têm uma perspetiva mais favorável face à inclusão e relatam mais dificuldade no processo de inclusão dos filhos, pais com ensino secundário parecem revelar uma maior tendência à segregação de alunos com deficiências graves e são os que tentam comunicar mais frequentemente com os professores; pais de alunos do 1.º CEB são os que sentem ter um papel mais importante como membros da equipa; a problemática dos filhos não influenciou as perspetivas dos pais; pais de alunos que beneficiam de medidas adicionais são os que sentem o seu contributo mais valorizado e os que relatam maior dificuldade em ajudar na inclusão dos filhos; pais de alunos que recebem apoio há menos tempo demonstram maior dificuldade em comunicar eficazmente com professores e outros profissionais.

Palavras-chave: inclusão, perspetivas, pais, escolas, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, estudo quantitativo.

ABSTRAT

The journey from separation to inclusion in schools is marked by different historical milestones, namely the struggle of parents (advocacy) in defense of their children's rights. The need for their participation is present in regulations and legal documents, valuing their contribution to the inclusion process. Starting from the question “What are the perspectives of parents of students with learning and inclusion support measures on the inclusion of their children in school?”, the purpose of this research is to understand these parents' perspectives on the inclusion of their children in school. The following objectives were defined: (1) To understand the influence of the academic qualifications of parents of students with learning and inclusion support measures on their perspectives on inclusion; (2) To understand the influence of the school cycle their children attend on parents' perspectives on inclusion; (3) To understand the influence of their children's problems on parents' perspectives on inclusion; (4) To understand the influence of learning and inclusion support measures on parents' perspectives on inclusion; (5) To understand the influence of the length of time special/inclusive education services have been provided on parents' perspectives on inclusion. Based on a quantitative methodology and questionnaire survey as a data collection technique, a sociodemographic questionnaire and a scale (translated and adapted) were applied, obtaining 123 responses from parents from six school clusters in Bragança's district. The main conclusions are as follows: most parents consider inclusion to be a positive change in our education system; parents with higher education have a more favorable view of inclusion and report more difficulty in the process of including their children; parents with secondary education seem to show a greater tendency to segregate students with severe disabilities and are the ones who try to communicate more frequently with teachers; parents of first cycle of basic school students are the ones who feel they have a more important role as team members; the problems faced by their children did not influence the parents' perspectives; parents of students who benefit from additional measures are those who feel their contribution is most valued and who report greater difficulty in helping their children's inclusion; parents of students who have been receiving support for a shorter period of time show greater difficulty in communicating effectively with teachers and other professionals.

Keywords: inclusion, perspectives, parents, schools, measures to support learning and inclusion, quantitative study.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	IV
ABSTRAT	V
INTRODUÇÃO.....	1
Questão de investigação, finalidade e objetivos	2
Organização e conteúdos	3
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1.1 Da separação à inclusão	5
1.2 Os pais e a escola no contexto da inclusão	11
1.3 Aportes de estudos internacionais: o que diz a investigação?.....	22
1.3.1 Evidências científicas acerca das perspetivas dos pais sobre inclusão.....	24
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	33
2.1 Paradigma positivista e método quantitativo	33
2.2 Desenho do estudo	35
2.2.1 Amostra	35
2.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados	42
2.2.2.1 Questionário sociodemográfico.....	42
2.2.2.2 Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” (Bennett et al., 1997).....	43
2.2.3 Variáveis	45
2.2.4 Procedimentos de recolha de dados.....	47
2.2.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados	48
2.2.6 Fiabilidade dos resultados	49
2.3 Questões Éticas	50
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	52
3.1 Resultados descritivos.....	52
3.2 Resultados inferenciais	56
3.2.1 Comparação por habilitações académicas dos pais	56
3.2.2 Comparação por ciclo de escolaridade que os filhos frequentam	58
3.2.3 Comparação por problemática dos filhos	60
3.2.4 Comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	61

3.2.5 Comparação por tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva (SEEI)	63
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	75
5.1 Conclusões	75
5.2 Limitações do estudo e recomendações	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	86
Anexo A – Questionário sociodemográfico.....	88
Anexo B – Escala	90
Anexo C – Consentimento Dos pais.....	91
Anexo D – Parecer da Comissão de Ética	92
Anexo E – Autorização da Direção-Geral de Educação.....	93
Anexo F – Pedido de autorização aos Agrupamento de Escolas.....	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de Procura e Seleção de Artigos.....	23
Figura 2 - Representação dos Valores Médios dos Itens da Escala.....	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas Seguidas na Procura de Artigos.....	22
Tabela 2 - Características dos Estudos Internacionais	29
Tabela 3 - Habilitações Académicas dos Pais.....	36
Tabela 4 - Ano de Escolaridade dos Filhos.....	37
Tabela 5 - Problemática dos Filhos.....	38
Tabela 6 - Idade do Diagnóstico	39
Tabela 7 - Ano Escolar do Diagnóstico	40
Tabela 8 - Tempo de Apoio pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva.....	41
Tabela 9 - Ano de Escolaridade de Início de Apoio	41
Tabela 10 - Distribuição das Respostas dos Pais em Cada Item da Escala	54
Tabela 11 - Moda, Mediana, Média e Desvio-Padrão.....	55
Tabela 12 - Comparação por Habilitações Académicas dos Pais	57

Tabela 13 - Comparação por Ciclo de Escolaridade que os Filhos Frequentam	59
Tabela 14 - Comparação por Problemática dos Filhos	60
Tabela 15 - Comparação por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.....	62
Tabela 16 - Comparação por Tempo de Apoio dos SEEI	64

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAE – Dificuldades de aprendizagem específicas

DP – Desvio-padrão

DID – Dificuldade intelectual e desenvolvimental

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

M – Média

Md – Mediana

Mo - Moda

PC – Perturbação da comunicação

PEA – Perturbação do espectro do autismo

PHDA – Perturbação de hiperatividade e défice de atenção

SEEI – Serviços de educação especial/inclusiva

INTRODUÇÃO

As constantes mutações sociais, a acontecerem a um ritmo vertiginoso, implicam que os diversos sistemas da sociedade, concretamente a escola, tenham de se moldar e adaptar, criando mecanismos e ferramentas que lhe permitam modernizar-se e capacitar-se para corresponder às expetativas que sobre ela se têm.

Oliveira et al. (2023) referem que a escola inclusiva, no seu conceito e na sua proposta, assume um papel fundamental e preponderante, não apenas para a comunidade escolar, mas transversal a toda a sociedade, permitindo construir uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que esta deve acolher todos.

À semelhança de outras temáticas emergentes, também esta tem sido acompanhada de diferentes diplomas legais, em vários países, que sustentam a importância da temática e norteiam o papel e responsabilidade dos diversos intervenientes.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018), atualmente em vigor em Portugal, ilustra a forte aposta governativa na escola e na educação inclusiva. Pretende garantir, a todos os alunos, qualquer que seja a sua condição pessoal e/ou social, uma resposta adequada e que lhes permita capacitarem-se a nível educacional e formativo, para que possam ser incluídos, de forma plena, na sociedade. Este decreto, entre outras premissas, enumera um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas, adicionais), no contexto de uma abordagem multinível, medidas estas que têm por objetivo a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no progresso, ao longo da escolaridade obrigatória. Encontram-se organizadas tendo em conta o nível de intervenção que cada uma requer. As medidas universais, são destinadas a todos os alunos e visam promover a participação e melhorar as aprendizagens, decorrendo em contexto turma/escola. São exemplos destas, a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, a promoção de comportamento pró-social, entre outras. As medidas seletivas procuram colmatar necessidades de aprendizagens não supridas nas medidas universais, implicando intervenções de intensidade moderada e dirigidas a grupos de alunos. São exemplos, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas ou o apoio tutorial. As medidas adicionais são voltadas para situações de dificuldade acentuadas e persistentes, nomeadamente nas áreas de comunicação, cognição, interação ou aprendizagem, exigindo, para isso, intervenções especializadas.

Podem referir-se como exemplos, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Para a concretização de uma educação inclusiva, são necessários contributos dos diversos atores que intervêm no processo educativo. Em ambiente escolar, pessoal docente e não docente, têm um relevante papel neste domínio, podendo e devendo ser promotores ativos e constantes de um ambiente equitativo para toda a comunidade escolar. Na literatura desta área é conferido aos pais um espaço de ação na promoção da inclusão, amplo e extremamente importante, não podendo ser substituídos ou substituir-se à escola. Recorde-se que muitos dos direitos que hoje são uma realidade, são também fruto da luta dos pais pelos direitos dos seus filhos, consagrada no termo *advocacy* (Burke & Hodapp, 2016; Walmsley et al., 2017) usado em muita da investigação que é produzida. Assim, ainda que a investigação sobre as perspetivas, perceções e atitudes dos pais sobre a inclusão dos seus filhos na escola seja escassa importa conhecê-las, não fossem eles um dos pilares importantes neste processo.

Assumindo a relevância dos pais no processo educativo dos filhos, a investigação que dá corpo a esta dissertação de mestrado, procurou avançar neste campo de conhecimento, e conhecer as perspetivas que os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm sobre inclusão. Importa frisar que a opção pelo termo perspetivas em vez do termo perceções, emergiu por dois motivos principais. Por um lado, no sentido de manter a designação utilizada na escala original. Por outro lado, porque a escala original, bem como a sua tradução e adaptação, têm diferentes dimensões, havendo itens que remetem para atitudes e itens que remetem para perceções, pelo que o termo perspetivas parece ser mais abrangente, ainda que não seja sinónimo de nenhuma delas¹.

Questão de investigação, finalidade e objetivos

Este trabalho de investigação, procurou responder à seguinte questão de investigação: Que perspetivas têm os pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão sobre a inclusão dos seus filhos na escola? Partindo-se desta

¹ Salvaguardou-se esta consciência, aquando da pesquisa em bases de dados, tendo-se definido o termo perspetivas em português e em inglês e depois o termo perceções nas mesmas línguas, resultando daqui apenas mais um artigo.

questão, a finalidade desta investigação foi a de conhecer as perspetivas destes pais sobre a inclusão dos seus filhos na escola.

Assim, conduziu-se esta investigação que teve como objetivos:

- Conhecer a influência das habilitações académicas dos pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas suas perspetivas sobre inclusão;
- Conhecer a influência do ciclo de escolaridade que os filhos frequentam nas perspetivas dos pais sobre inclusão;
- Conhecer a influência da problemática dos filhos nas perspetivas dos pais sobre inclusão;
- Conhecer a influência das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas perspetivas dos pais sobre inclusão;
- Conhecer a influência do tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva nas perspetivas dos pais sobre inclusão.

Organização e conteúdos

Esta dissertação é composta por cinco capítulos que se seguem a esta introdução.

No primeiro capítulo “Enquadramento teórico”, é feita uma contextualização temática, começando por se descrever a evolução histórica da separação à inclusão. De seguida, recorrendo a diversos documentos e referenciais legais, nacionais e internacionais, contextualiza-se o papel dos pais na inclusão dos seus filhos na escola e no trabalho de colaboração com esta. Por se considerar que a investigação deve ter por base resultados de outras investigações desenvolvidas no mesmo campo em estudo, ainda no enquadramento teórico, apresentam-se aportes de estudos internacionais, realizados no mesmo âmbito, no sentido de perceber qual o estado da arte da temática em investigação. Assim, tendo em conta palavras-chave e critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, apresentam-se seis estudos de diferentes países (Malta, Israel, Reino Unido, Rússia, Austrália, Indonésia), indicando os seus autores, o ano de publicação, o país onde o estudo foi realizado, a amostra, os instrumentos de recolha de dados, objetivos e conclusões.

No segundo capítulo “Metodologia”, faz-se uma abordagem ao paradigma positivista e ao método quantitativo, ambos utilizados nesta investigação. Descreve-se o desenho do estudo referindo os seguintes pontos: amostra, instrumentos de recolha de

dados, variáveis, procedimentos de recolha de dados, procedimentos de tratamento e análises de dados e fiabilidade dos resultados. No final deste capítulo abordam-se as questões éticas inerentes à investigação.

No terceiro capítulo “Apresentação e análise dos resultados”, procede-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, tratados estatisticamente. Faz-se primeiro uma descrição estatística relativa aos itens da escala e, em seguida, recorrendo à estatística inferencial, a comparação tendo em conta cinco variáveis independentes: habilitações académicas dos pais, ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, problemática dos filhos, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva.

No quarto capítulo “Discussão dos resultados”, faz-se a discussão dos resultados obtidos nesta investigação, comparando-os com resultados de outras investigações já realizadas.

Por último, no quinto capítulo “Conclusões, limitações e recomendações”, são descritas as conclusões da investigação e abordadas as limitações da mesma, deixando ainda recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo aborda-se em primeiro lugar a evolução histórica da separação à inclusão, para posteriormente se trazer à reflexão o papel dos pais na escola, em contextos de inclusão, e a forma como este papel é espelhado em documentos e diretrizes legais, de carácter nacional e internacional. Ainda neste capítulo, no sentido de conhecer a investigação que tem vindo a ser realizada acerca das perspetivas dos pais sobre inclusão e os seus resultados, realizou-se uma pesquisa, em bases de dados seleccionadas, apresentando-se os resultados das evidências científicas encontradas.

1.1 Da separação à inclusão

Ao longo dos tempos a visão social de pessoas com deficiência não foi estática, sofrendo e estando em constante mutação, acompanhando a evolução das necessidades do ser humano e a organização das sociedades.

É possível identificar três épocas relativamente à evolução concetual da deficiência: a primeira, a que se dá o nome de Antecedentes, e que engloba as sociedades primitivas até à Idade Média; a segunda, onde se considerava a necessidade de assistência à pessoa com deficiência; a terceira correspondente à época atual, onde o conceito de deficiência se desenvolve em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva (Campos & Martins, 2008; Jiménez, 1997).

Na Grécia antiga, por exemplo, a deficiência era associada a causas sobrenaturais, e, neste contexto, crianças com deficiência eram abandonadas em desfiladeiros, onde eram deixadas para morrerem à fome, de forma a serem suprimidas da sociedade (Campos & Martins, 2008; Jiménez, 1997).

Ainda Campos e Martins (2008) referem que no século XVII, em Portugal, uma lei aprovada pela Rainha Santa Isabel, deliberou que fossem ensinadas, a pessoas com deficiência, diferentes atividades artesanais. Podem assinalar-se também outros marcos, nomeadamente, a título de exemplo, a criação em 1784, em Paris, de um instituto para crianças cegas que, curiosamente, teve como aluno Louis Braille, que criou posteriormente o sistema de leitura e escrita Braille (Jiménez, 1997). Nos finais do século XVIII e início do século XIX, destaca-se a institucionalização de pessoas com deficiência, com vista sobretudo à prestação de assistência. Não obstante a preocupação com estas pessoas ser diferente de tempos anteriores, a prática remete ainda para a sua segregação

em espaços muito específicos, muitas vezes isolados fora dos centros urbanos (Ferreira, 2007; Jiménez, 1997).

No entanto, ao sabor da filosofia Iluminista e motivado pelo aparecimento de pessoas com deficiência provenientes de famílias ilustres, a concepção de deficiência acaba por ir assumindo uma identidade de cidadania de pleno direito (Campos & Martins, 2008).

Na “Era das Instituições”, na Europa, na primeira metade do século XX, surgem centros especializados para diferentes tipos de deficiência, tendo por base a ideia de que para além de assistência, as crianças com deficiência também podem e devem receber educação, centros estes direcionados para uma educação separada do ensino regular, constituindo-se no entanto, ainda, como um sistema educativo diferenciador e segregador (Campos & Martins, 2008; Jiménez, 1997).

No Século XX, no contexto da expansão da escolarização básica, aumentam as instituições e as classes especiais criadas em função de diferentes diagnósticos, criando-se um subsistema de educação especial diferenciado. Neste contexto, começa a emergir a luta dos pais pelos direitos dos seus filhos com deficiência que, já no início da segunda metade do século XX, começam a organizar-se em associações com o objetivo de defesa dos interesses dos mesmos (Correia, 2017). Estes movimentos deram origem, segundo Jiménez (1997), a legislação, em diferentes países, que culminaria com o surgimento da integração educativa para alunos com deficiência. Por exemplo, a luta das associações de pais na Dinamarca e a rejeição de um atendimento e de uma escolarização segregados, levou a que, em 1959, a legislação deste país consagrasse o princípio de “normalização”, ou seja, a possibilidade de a pessoa com deficiência mental² ter um tipo de vida o mais normal possível. A generalização deste conceito a outros países, não só da Europa como da América do Norte, promoveu ao longo do tempo, progressivamente, a substituição de práticas segregadoras por práticas denominadas de integradoras, o recuo na institucionalização e avanços ao nível da integração de pessoas com deficiência no mesmo espaço escolar e laboral das outras pessoas (Jiménez, 1997).

Nos anos oitenta do século XX surge o movimento da inclusão, afirmando-se como uma corrente crítica com as práticas integradoras, tanto no âmbito educativo como no âmbito social (Correia, 2018). Segundo Rosa e Trindade (2020):

² Designação usada à data, sendo atualmente usada a expressão Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental.

A inclusão apresenta-se como um passo em frente para além da presença física e social do aluno nas escolas, como era suposto no paradigma da integração, mas também com a participação efetiva na interação com os seus pares, com direito a intervenções e interações com os docentes e participação ativa na comunidade escolar. Pretende-se, portanto, que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a diversidade e fazendo com que esta seja um elemento de enriquecimento para todos (p. 29).

A história subsequente é marcada por sucessivos e importantes avanços em direção a uma educação inclusiva, que à mera integração física nas escolas públicas acrescenta o envolvimento académico e o acesso ao currículo (Rosa & Trindade, 2020).

Nas últimas décadas os sistemas educativos internacionais, e também o português, têm vindo a abrir-se, sucessivamente, a novas culturas, a faixas etárias mais alargadas e a estudantes com diferentes características e especificidades. O atendimento à diversidade, “entendida como o conjunto de diferenças individuais, que, em muitos casos, devem ser objeto de intervenções adequadas e diferenciadas” (Rosa & Trindade, 2020, p. 29) tem sido um desafio que muitos países decidiram abraçar, em busca de uma educação de qualidade, equitativa e democrática e, para tal, têm vindo a suportar-se em documentos de relevo no panorama internacional.

A Declaração de Salamanca, Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), emergiu da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade, realizada em Junho de 1994 na cidade de Salamanca, Espanha. Não obstante os seus 30 anos de existência, continua a ser um marco importante a considerar internacionalmente, e também em Portugal, onde figura numa lista de documentos internacionais de referência disponível na Direção-Geral da Educação (2025). Na Declaração de Salamanca salienta-se, nomeadamente, a afirmação de que as escolas têm de se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Com a assinatura da Declaração de Salamanca, deu-se uma “verdadeira revolução copernicana” no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens na escola. O sistema educativo passou a ter a necessidade da criação de escolas capazes de acolher qualquer criança, independentemente das suas características físicas e/ou intelectuais, ou outras, ficando a seu cargo a garantia do desenvolvimento sócio escolar (Serra, 2009).

Também os objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas (2015) remetem, nomeadamente o objetivo número 4 - Educação de Qualidade, para a necessidade de se incluírem todas as crianças, ao propor que os Estados devem “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” até 2030.

Paralelamente, diferentes países têm emanado referenciais sobre inclusão onde espelham as suas preocupações e mecanismos para a inclusão nas escolas. Por exemplo em Inglaterra, “o governo está empenhado na educação inclusiva das crianças e jovens com deficiência e na eliminação progressiva das barreiras à aprendizagem e à participação no ensino regular” (OECD, 2023, p. 60). Na Irlanda, “exigem que as escolas e as instituições de ensino não discriminem com base nos nove fundamentos da legislação em matéria de igualdade (sexo, estado civil, estatuto familiar, orientação sexual, religião, idade, deficiência, raça e pertença à comunidade itinerante)” (OECD, 2023, p. 61).

Incluir é uma vertente essencial da agenda política internacional na área do ensino. Esta exigente e ambiciosa agenda política é bastante complexa. Embora haja países com relevantes progressos no sentido da inclusão, existem, ainda, alguns que continuam a ter algum tipo de segregação na sua oferta escolar para alunos com deficiência (Ainscow, 2024).

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (1976) estabelece que todos têm direito ao ensino como garantia do direito da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares. Acrescenta, ainda, que o ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.

De acordo com a OECD (2023) em Portugal foi adotada a definição da UNESCO sobre inclusão, referindo-se ao:

direito de todas as crianças e alunos acederem e participarem, plena e efetivamente, nos mesmos contextos educativos (...) um processo destinado a dar resposta à diversidade das necessidades dos alunos através de uma maior participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (OECD, 2023, p. 62).

Numa perspetiva de Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018) assenta numa narrativa de inclusão em que se prevê que todos os alunos sejam encarados sob um ponto de vista educativo, sem necessidade de haver uma categorização e de por ela serem abrangidos. Todo e qualquer aluno que em algum momento da sua escolaridade tenha uma determinada necessidade educativa (seja ou não concreta, tenha

ou não a ver com a existência de deficiência e de diagnósticos médicos) deve encontrar na escola o que necessita para aprender, devendo usufruir de medidas adequadas de suporte à aprendizagem e inclusão. Trata-se, portanto, de um Decreto-Lei que se “abre” a todos, e não apenas (mas também) aos que têm necessidades educativas especiais, como acontecia anteriormente. Para que tal aconteça, salienta-se um conjunto de recursos específicos, nomeadamente humanos (técnicos especializados, docentes de educação especial, assistentes operacionais), organizacionais (equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, centro de apoio à aprendizagem; escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce na infância; centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial), na comunidade (como por exemplo as equipas locais de intervenção precoce, os centros de recursos para a inclusão, entre outros) (Direção-Geral da Educação, 2018).

O nível de formação das gerações mais jovens não parou de aumentar e a escola ocupa hoje um lugar central na estrutura da sociedade e na vida dos indivíduos, das famílias e das comunidades locais. Contudo, persistem elevados índices de abandono em alguns grupos sociais, tendo este, em 2018, uma taxa de 11,8% (PORDATA, 2024). A questão que se impõe é perceber se a escola dá a resposta, que se pretende adequada, a toda a sua população, sabendo que esta população é bastante heterogénea.

Veja-se que a escolaridade obrigatória e gratuita, possibilitou o acesso de todos à escola. Esta democratização originou, num primeiro momento, problemas de integração de crianças com deficiência. Mas esta nova perspetiva da educação obrigou à construção e criação de estruturas e mecanismos que permitissem não apenas a sua integração, mas a sua inclusão. Correia (2017) refere que é imprescindível perceber o significado da diferença que existe entre alunos e compreender que, em alguns casos, existem problemas que os vão acompanhar durante o seu percurso escolar. A Escola Inclusiva visa também responder a esta necessidade, sendo aquela onde todas as crianças podem ter serviços e respostas que se adequem às suas especificidades, características e capacidades, sempre que possível nas classes regulares na área da sua residência (Correia, 2017).

Para Rodrigues (2006) a Educação Inclusiva em toda a sua prática deve ter em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

De sublinhar que, entre muitas outras vantagens, está plasmado na Declaração de Lisboa sobre equidade educativa que as escolas inclusivas são capazes de mudar atitudes face à diferença, ao educarem todas as crianças conjuntamente e, desta forma, constroem a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória (ISEC2015 Equity and Inclusion, 2015). Neste sentido, o direito a uma educação inclusiva requer uma transformação da cultura e das políticas em todos os ambientes educativos, tendo em conta as diferentes necessidades e identidades de cada aluno, paralelamente com o compromisso de eliminar as barreiras que impedem e atrasam a inclusão (Ainscow, 2024).

A inclusão é um fator determinante para a construção de uma sociedade mais justa e com mais equidade, onde todos possam ser cidadãos plenos.

Para Sousa (2020) apreciar a diversidade é um poder imenso e de preço incalculável. É por isso importante elencar algumas das vantagens associadas à inclusão, nomeadamente em contexto escolar. Sousa (2020) apresenta-as, distinguindo-as em razões pessoais, sociais e profissionais.

Dentro das razões pessoais Sousa (2020) identifica a identidade, na medida em que o convívio entre pares, além de proteger do isolamento, permite o desenvolvimento da consciência de si, a descentração, a autodefinição, a satisfação e a afirmação pessoal. Identifica também a saúde, destacando que partindo da norma como referência, através das vivências e da comparação, se pode contribuir para a identificação, precocemente, de determinados diagnósticos. Emerge ainda a promoção da autoestima, do autoconceito e da autodeterminação, no contexto de uma escola inclusiva, com benefícios no reforço de competências e na consciencialização das dificuldades. Ainda no âmbito das razões pessoais a autora destaca a realização, explicando que qualquer pessoa tem o direito de se sentir realizada com as suas opções de vida e os seus projetos e salienta a importância de ver reconhecido o seu valor. Finalmente, a personalidade, enquanto conjunto de características que nos distingue uns dos outros e nos caracteriza individualmente, destacando os benefícios ao nível da promoção de sentimentos de confiança, de autonomia, e de competência e sua consequência no desenvolvimento da personalidade.

No que diz respeito às razões sociais, Sousa (2020) refere que a inclusão reforça a pertença, ao nível familiar e/ou escolar; a proteção, no sentido de que todas as crianças sejam protegidas de todo e qualquer tipo de discriminação; a aceitação, reforçada quando se trabalha o respeito e se possibilita que o convívio contribua para aceitar a diversidade;

a equidade social, reforçando que cada aluno tem o direito de uma educação que dê resposta às suas necessidades e potencialidades; e ainda a comunicação, pois esta é fundamental e intrínseca ao desenvolvimento humano e sai reforçada podendo consequentemente ser promotora de relações muito positivas com os pares e, mais tarde, no mundo laboral.

Quanto às razões profissionais são referidas a importância ao nível da preparação para a vida pós-escolar, com o objetivo de dotar as crianças e jovens com competências e qualificações que lhes permitam a inclusão plena no mercado de trabalho. Daqui emerge também o contributo para o desenvolvimento familiar, com o reforço da sua participação na economia familiar e o reconhecimento e valorização como elemento ativo e produtivo; o contributo para a comunidade e para a sociedade, pois possibilita a participação social, a superação de dificuldades, a evolução dos sistemas e dos recursos.

Como se percebe, no âmbito de cada uma das razões apresentadas são vários os contributos da inclusão, não apenas para alunos e intervenientes educativos diretos que dela beneficiam e que nela participam, mas também para toda a sociedade. É, pois, um alicerce fundamental na construção de uma sociedade plena onde todos se sintam bem e sejam cidadãos de pleno direito.

1.2 Os pais e a escola no contexto da inclusão

Como referido anteriormente, desde muito cedo, associações de pais de crianças com deficiência, lutaram contra a segregação a que os seus filhos eram sujeitos, em contexto escolar, tendo em 1959, na Dinamarca, esta reivindicação ganho suporte legislativo (Jiménez, 1997). Este percurso conduziu, como referido na secção anterior, ao conceito de normalização, conceito que defendia uma vida considerada normal para a pessoa com deficiência mental³ e uma aprendizagem realizada no meio o mais normal possível e o menos restritivo possível (Bautista, 1997). Com o alargamento e consequente generalização deste conceito a outros países, assistiu-se, progressivamente, à substituição de metodologias e processos segregadores por metodologias e processos integradores (Bopota et al., 2020).

³ Designação usada à data, sendo atualmente usada a expressão Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental.

A participação dos pais no processo educativo dos filhos pode ter influência em mudanças da política escolar (Montgomery, 2022).

A defesa dos direitos dos filhos por parte dos pais tem sido uma constante desde o pós-guerra, tendo-se vindo a alargar mais o raio de ação no que concerne a crianças com problemas na aprendizagem, indo mais além do que a inicial luta pela prestação de serviços educativos (Walmsley et al., 2017). Neste contexto, segundo Walmsley et al. (2017), os movimentos dos anos 50 e 60 foram impulsionados pelo desejo de trazer para a esfera pública as experiências positivas que aconteciam nas famílias tendo sido criadas, para esse efeito, redes de partilha de conhecimento e de compreensão.

O conceito de *advocacy* surge na década de 60 nos Estados Unidos da América. Sendo um conceito amplo, a sua génese está associada e interligada aos movimentos pelos direitos civis vigentes à época (Burke & Hodapp, 2016).

Para a UNICEF (2010) *advocacy* é um processo deliberado, baseado em provas, para influenciar de forma direta e indireta os decisores, no sentido de estes apoiarem e implementarem ações que contribuam para o cumprimento dos direitos das crianças.

O termo *advocacy* não é traduzido da mesma forma em todas as línguas, sendo uma tarefa complexa, pois pode-se correr o risco de desvirtuar a sua real definição e intenção. Assim sendo, em termos práticos, identificam-se diversos termos que são utilizados para descrição do trabalho de *advocacy*: envolvimento, relações-públicas, desenvolvimento de políticas, mobilização social, campanhas, trabalho com meios de comunicação (UNICEF, 2010).

Burke e Hodapp (2016) referem que os pais são os mais importantes defensores no domínio da educação de alunos com problemas na aprendizagem. Numa investigação conduzida nos Estados Unidos da América, cujo objetivo era analisar e descrever atividades e condições da advocacia desenvolvida por pais de alunos com deficiência na relação entre pais e escola, foi aplicado um questionário composto por 163 itens a 1087 pais e os resultados obtidos mostraram que os pais com maiores níveis de envolvimento de advocacia referem experiências negativas com a escola. Pelo contrário, pais com menores níveis de envolvimento, relatam experiências positivas e satisfatórias. Ainda Burke e Hodapp (2016) referem que o motivo de maior envolvimento por parte dos pais, pode ser justificado como uma reação a más relações destes com a escola dos seus filhos.

A defesa dos direitos dos filhos coloca um fardo pesado nos pais, pois esta necessidade pode exacerbar as desigualdades. Pais com mais recursos (sociais,

económicos e culturais) têm uma maior capacidade de agir de forma mais eficaz e consequente no sistema educativo (Batz & Blanchard, 2025). Este cenário reforça a importância de se trabalhar no sentido de combater as desigualdades vigentes no panorama educativo.

O processo de advocacia é crucial para que se combatam as desigualdades. Implica responsabilidade dos decisores políticos na tomada de decisão, tendo como propósito alcançar a equidade (UNICEF, 2010).

Importa analisar e enquadrar o papel dos pais e/ou encarregados de educação de crianças com necessidades educativas especiais⁴ em alguns dos principais marcos do quadro legislativo nacional e internacional.

A nível internacional existem vários normativos legais de relevo nesta área. Não cabendo no âmbito deste trabalho a análise de todos, podem destacar-se, desde já, a Education for All Handicapped Children Act (EHA) (1975) e a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1990), ambas referentes ao quadro legislativo dos Estados Unidos da América. A EHA tinha como objetivos proteger os direitos, satisfazer as necessidades individuais e melhorar os resultados das crianças com deficiência e das suas famílias. Além disto, este diploma legal garantiu três elementos essenciais: rejeição zero, ambiente menos restritivo e programa de ensino individualizado - trabalho em conjunto com profissionais e pais (Shields, 2025). Em 1990 esta lei foi reautorizada pelo Congresso, tendo sido alterado o seu nome para IDEA, mudança que teve em consideração a utilização de uma terminologia mais atual e respeitosa. Sujeita a diversas alterações ao longo do tempo, nos dias de hoje a IDEA é uma lei complexa e multifacetada, assentando em seis pilares: ensino público gratuito e adequado, programa de ensino individualizado, ambiente menos restritivo, avaliação adequada, participação dos pais e dos professores e garantias processuais (Shields, 2025).

Nestes dois diplomas legais está bem patente a participação dos pais, sendo parte integrante, colaborativa e participativa no processo educativo dos seus filhos, tendo em vista a sua inclusão e tratamento equitativo, independentemente da condição de cada aluno.

⁴ No contexto deste trabalho opta-se pelo uso do termo necessidades educativas especiais, fiel às traduções dos documentos do panorama internacional, do foro legal e/ou organizacional – *special educational needs*.

No Chipre a *Regulations for the training and education for children with special needs* (2001) refere que a maioria das crianças com necessidades educativas especiais frequenta a escola regular com um currículo normal, que pode ser adaptado de acordo com o Plano Educativo Individual do aluno. Relativamente ao papel dos pais, refere que estes têm o direito a participar na avaliação da criança, sozinhos ou com a presença de um profissional da sua escolha, tendo obrigação de facultar todas as informações sobre o seu filho, que se considerem úteis, ao longo do processo. Após a decisão por parte de um comité local, caso não concordem, podem recorrer a um comité central.

Também na República Checa, a *Constitution of the Czech Republic* (1993) faz referência à educação de crianças com necessidades educativas especiais. Segundo este quadro legislativo cabe ao diretor da escola a decisão sobre a forma de apoio educativo especial para cada aluno. Quanto aos pais, estes participam neste processo de decisão e a sua opinião é considerada fundamental.

Na Declaração de Salamanca (1994) identificam-se, igualmente, referências relativas ao papel dos pais com vista à inclusão dos seus filhos. Esta reforça e cimenta a ideia de que a tarefa de educar crianças com necessidades educativas especiais deve ser compartilhada e partilhada por pais e profissionais (UNESCO, 1994).

Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles (UNESCO, 1994, p. 38).

Igualmente a OCDE (2023) revela a importância da colaboração dos pais com os profissionais da educação na identificação de mecanismos que possam responder às necessidades individuais dos alunos. O envolvimento dos pais é visto como fundamental, não apenas na aplicação de políticas inclusivas, mas também na promoção de ambientes escolares positivos e na consciencialização da sociedade (OECD, 2023).

Olhando para a legislação espanhola, a LOMLOE (2020) tem como objetivo fundamental proporcionar a todos os alunos uma educação adequada às suas características e necessidades. Relativamente ao papel dos pais diz-nos que estes devem participar ativamente na educação dos seus filhos, acompanhando as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento social e emocional. Este normativo legal acrescenta ainda, que os pais devem manter uma comunicação aberta com professores e funcionários da escola para compreenderem o progresso dos filhos e para trabalhar em conjunto na criação de um plano individual de aprendizagem.

O Reino Unido tem dois diplomas legais de referência nesta temática: The Equality Act (2010) e Children and Families Act (2014). O primeiro define que as crianças com necessidades educativas especiais têm direito a uma educação regular. Já o segundo documento refere-nos que os pais têm um papel fundamental na defesa das necessidades dos seus filhos e na garantia de que estes recebem o apoio adequado.

Em Portugal, podem destacar-se quatro marcos essenciais, neste contexto: Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto (já revogado), o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (já revogado), o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (atualmente em vigor).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no seu Artigo 20.º, “Âmbito e objetivos da educação especial”, refere no segundo ponto que “A educação especial integra... ações dirigidas às famílias...”. Já o Artigo 21.º, “Organização da educação especial”, indica no sexto ponto que “As iniciativas de educação especial podem pertencer... a outras entidades coletivas, designadamente associações de pais...”. Olhando para estas duas referências quanto ao papel dos pais/encarregados de educação, fica desde logo implícita a necessidade, o reconhecimento e a importância da sua participação no processo educativo dos seus filhos/educandos.

No Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto (1991) assinalam-se duas referências de extrema relevância no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola: a escola para todos no sentido de abertura a alunos com necessidades educativas especiais e o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos. No seu Artigo 18.º, “Encarregados de Educação”, explicita, à data, o papel dos encarregados de educação. No primeiro ponto é referida a necessidade de “anuência expressa do encarregado de educação” para a aplicação de medidas do regime educativo especial. Olhando para o segundo ponto constata-se que os encarregados de educação têm de participar na “elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.” Na análise a este Decreto-Lei, fica muito evidente a importância do papel dos pais/encarregados de educação, podendo afirmar-se que são parte integrante e ativa do processo de inclusão dos seus filhos na escola regular.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (2008) no seu preâmbulo refere que para a melhoria da qualidade do ensino é necessária a “...promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” Refere ainda que para uma educação inclusiva deve verificar-se uma equidade educativa, quer

no acesso à escola, quer nos resultados. Neste Decreto-Lei o papel dos pais e encarregados de educação está plasmado nos seu Artigo 3.º, “Participação dos pais e encarregados de educação.” Constituído por três pontos, diz-nos no primeiro que os pais ou encarregados de educação devem aceder à informação do processo educativo relativo à educação especial dos filhos, assinalando assim o direito e o dever de participação ativa neste processo. O segundo ponto assegura que a escola possa apresentar respostas educativas adequadas às necessidades especiais dos alunos, caso os pais ou encarregados de educação não participem. No terceiro ponto há a referência ao direito dos pais ou encarregados de educação poderem recorrer ao Ministério da Educação, quando estão em discórdia relativamente às medidas implementadas pela escola. Neste Decreto-Lei reforça-se a importância da participação de pais ou encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos/educandos, nomeadamente na opção das medidas adequadas a cada aluno, no entanto, ressalva que caso haja uma ausência de participação por parte de pais ou encarregados de educação, cabe à escola a escolha de medidas, tendo em vista o suprimento das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018) espelha a “...aposta numa escola inclusiva para todos e para cada um dos alunos...”, onde estes possam obter diferentes respostas que lhes permitam a “... sua plena inclusão social.” É assinalado um reforço do papel dos pais ou encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos e/ou educandos. É o Artigo 4.º que incorpora este âmbito, “Participação dos pais ou encarregados de educação.” Aqui são enumerados os direitos de pais ou encarregados de educação, nomeadamente: “... participar nas reuniões da equipa multidisciplinar; participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual; solicitar a revisão do programa educativo individual; consultar o processo individual do seu filho ou educando e ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.” O terceiro ponto remete, de novo, para o facto de, caso pais ou encarregados de educação não participem no processo educativo de filhos ou educandos, ser responsabilidade da escola aplicar as medidas necessárias às necessidades educativas dos mesmos.

Também no manual “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” da Direção-Geral da Educação (2018) há referências sobre a participação dos pais ou encarregados de educação. Mais especificamente, aponta os seus direitos e os seus deveres. Quanto aos direitos destacam-se os seguintes: participar nas reuniões da equipa

multidisciplinar, na elaboração do relatório técnico-pedagógico e na elaboração e avaliação do programa educativo individual e ter acesso à informação da educação do seu filho ou educando. Já em relação aos deveres apresentam-se os mais relevantes: cooperar com os professores e outros elementos na implementação de medidas de suporte à aprendizagem, disponibilizar informação considerada relevante sobre o seu filho ou educando e acompanhar, de forma ativa, a sua vida escolar. Acrescenta ainda que:

Os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. (p. 15)

O enquadramento legal do papel de pais ou encarregados de educação no processo educativo dos seus filhos ou educandos, no contexto da inclusão escolar vem, assim, afirmando a sua relevância e a necessidade da sua participação ativa ao longo do processo educativo. Os pais e outros familiares devem-se envolver no apoio à mudança para a promoção de ambientes escolares inclusivos (OECD, 2022).

Contudo, é importante salientar que os pais ou encarregados de educação não podem ser meros parceiros da escola, pelo contrário, devem ser agentes presentes que caminham de mãos dadas com os restantes intervenientes, especialmente a escola, no percurso e processo educativo dos seus filhos ou educandos. A participação dos pais é essencial, não apenas no sistema educativo, mas igualmente a nível político e social, assumindo-se como co-construtores de todos estes sistemas (Freitas et al., 2015).

É desta ação concertada e articulada, entre docentes, técnicos, pais ou encarregados de educação e dos próprios alunos, que se permitirá garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos os alunos, independentemente dos diferentes percursos de cada um deles (Pedroso, 2017).

Tal como referem Lopes et al. (2017) é crucial o papel dos pais no processo de inclusão dos filhos, pois são estes que melhor conhecem a criança e que têm uma grande e relevante informação para auxiliar e colaborar na escolha e planificação da melhor estratégia educacional para cada uma das crianças.

A troca de conhecimentos e recursos entre famílias e profissionais da escola para a tomada de decisão, beneficiam diretamente os alunos e indiretamente as famílias e profissionais (Kyzar & Jimerson, 2018).

O desenvolvimento de qualquer ser humano é dependente de diferentes contextos e da relação entre eles, sendo a família e a escola dos mais importantes e inquestionáveis (Souza, 2017). “Escola e família emergem como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Loureiro, 2017, p. 104). É importante referir que todas as relações institucionais são, antes de mais, relações humanas. Tal como refere Souza (2017) tratar da relação escola-família é tratar de relações humanas. Para que esta relação seja positiva e frutífera, deve ser revestida de partilha, confiança e de respeito mútuo (R. Cardoso, 2011). Acresce que a visão da escola e da família sobre a criança não é a mesma, a da escola é mais diminuta relativamente à ótica holística da família, pois esta vê e acompanha a criança como um todo (Wada & Souza, 2020).

Segundo Loureiro (2017) a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Para Oliveira et al. (2023) uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um futuro melhor para os alunos também o é, automaticamente, para toda a sociedade.

Souza (2017) descreve a relação escola-família como um fenómeno multifacetado, onde são visíveis conflitos e atitudes de colaboração, distanciamentos e aproximações e continuidades e descontinuidades. Para Portela e Almeida (2009) esta relação é complexa e contraditória, por vezes, dependendo o seu sucesso do empenho de pais e professores.

É a escola, juntamente com a família, que verifica as potencialidades e dificuldades das crianças no seu processo de aprendizagem, visto ser nestes dois ambientes que são perceptíveis e verificáveis as dificuldades emergentes ao nível da aprendizagem, bem como os problemas comportamentais (Wada & Souza, 2020).

Relativamente a crianças com necessidades educativas especiais é muito importante que escola e família possam criar laços fortes e de comunhão (Portela & Almeida, 2009). É crucial que a família compreenda a necessidade e, ao mesmo tempo, a mais valia que representa a sua participação no processo educativo, uma vez que, como passa muito tempo com a criança, o seu contributo torna-se fundamental, no entanto não deve ocupar, nem substituir o espaço da escola (Portela & Almeida, 2009).

Não restam dúvidas sobre a relevância da colaboração da escola e família para o sucesso da inclusão das crianças na escola. Segundo Marujo (1998) o êxito escolar está profundamente relacionado com a participação dos pais na educação dos filhos, especialmente em alunos com necessidades educativas especiais. A relação escola-família é fulcral para o seu pleno desenvolvimento (Portela & Almeida, 2009).

Segundo Cardoso (2011) é fundamental o papel que a família desempenha na educação de crianças com necessidades educativas especiais, sendo importante que a relação escola-família seja efetivamente colaborativa. “A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 15).

De acordo com Loureiro (2017) a família assume um papel fundamental e insubstituível na vida de qualquer ser humano, assim como a escola tem uma relevante e ímpar ação na sua instrução e construção. Qualquer um destes intervenientes, escola e família, ao longo do tempo, têm passado por diversas alterações e transformações de diferentes ordens e espetros, ainda assim é unânime que é desta relação que resulta o sucesso ou insucesso escolar dos alunos.

O sucesso de crianças com necessidades educativas especiais resulta da participação dos pais na escola, neste sentido quanto maior for o contributo destes pais, melhor será o processo de inclusão e de aprendizagem dos seus filhos (Santos, 2021). É de extrema importância a articulação com a escola, pois também é necessário o acompanhamento destes em casa, no sentido de evitar que haja regressões nas suas aprendizagens (Silva, 2019).

Todos os referenciais legais anteriormente apresentados, mencionam a importância da presença dos pais ao longo de todo o processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais, ressaltando que esta relação, escola-família, deve ser estreita e efetiva com vista à inclusão da criança e ao seu sucesso educativo. Neste sentido, Portela e Almeida (2009) alertam para que estas duas “instituições” assumam um compromisso de reciprocidade, compreendendo cada uma delas qual o seu espaço, percebendo que os alunos também são filhos e os filhos também são alunos.

A interação escola-família permite consolidar e reforçar o processo de aprendizagem iniciado no contexto familiar e este deve, igualmente, consolidar as aprendizagens ocorridas em meio escolar, podendo esta relação constituir-se como facilitador ou barreira ao pleno desenvolvimento da criança (Wada & Souza, 2020).

A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola (Loureiro, 2017).

Segundo Wada e Souza (2020) a relação escola-família bebe de experiências anteriores, isto é, a perspectiva que a família tem da escola pode resultar num efeito positivo ou negativo sobre esta relação. Isto tem um impacto muito relevante quer na inclusão das crianças no contexto escolar, quer no seu processo de aprendizagem.

É muito importante que família e escola se unam na criação de uma aliança com vista a conseguirem ajudar educandos e alunos, de forma que estes consigam tornar-se cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade dos nossos dias (Barbosa & Neves, 2019).

Para Silva (2019) a articulação entre escola e família é essencial para um desenvolvimento adequado das crianças, especialmente quando revelam problemas na aprendizagem.

Neste sentido, Costa (2003) defende que se torna necessário que a família e a escola empreendam projetos comuns de cooperação, por mais complexos e conflituais que possam ser os interesses, valores, expectativas, poderes e culturas dos dois interlocutores, para não adiarem ou silenciarem esta tarefa comum na qual dificilmente alguém os poderá substituir.

É necessário que as famílias se aproximem efetivamente da escola, colaborando na aprendizagem dos seus filhos. Mas também a escola deve abrir as suas portas às famílias, ampliando o seu espaço de ação e participação, descolando-se de uma relação hierárquica e trabalhando no sentido da construção de uma relação igualitária, para a concretização das propostas educacionais (Portela & Almeida, 2009).

Os pais podem constituir uma rede de apoio aos professores e restantes profissionais, colaborando com eles no desenvolvimento de estratégias, que visem melhorar o rendimento escolar dos seus filhos e na sua efetiva inclusão na escola. No entanto, por vezes parece que a realidade se afigura algo diferente, pois os pais continuam a ser, na sua generalidade, uma presença silenciosa na escola (Çitil, 2020).

Em Loureiro (2017) verifica-se que existem vários estudos (Becher, 1986; Epstein, 1987; Grolnick & Slowjaczek, 1994; Bezruczko & Hageman, 1996, Matos, 2005) que revelam os efeitos positivos da participação dos pais na vida escolar dos filhos, efeitos estes ao nível do processo ensino-aprendizagem e da relação entre pais e filhos. Os pais oriundos de um contexto familiar desfavorecido apresentam um défice participativo em

comparação com os níveis sócio económicos mais altos, levando este dado a uma exigência maior no trabalho conjunto de escola e família para que se possam encontrar medidas e mecanismos que possibilitem melhores experiências educacionais (Loureiro, 2017).

Existe cada vez mais a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família, tendo sempre como intuito promover o sucesso escolar dos alunos, visando a sua inclusão no meio escolar, de modo a garantir que adquiram todas as competências necessárias a tornarem-se cidadãos plenos.

Assim sendo, para cimentar a relação escola-família é necessário uma maior abertura de ambos, a escola deve criar oportunidades de participação e envolvimento das famílias nas suas atividades e as famílias devem assumir uma postura mais aberta e disponível (Loureiro, 2017).

Nesta relação deve existir colaboração, que segundo Friend e Cook (2003) é um estilo de interação entre pelo menos duas partes que participam voluntariamente na tomada de decisão conjunta e trabalham para um objetivo comum. Esta colaboração pressupõe alguns conceitos considerados como fundamentais para que se verifique e se efetive. É necessário voluntariado, onde alunos, professores, outros profissionais, família e comunidade participem conjuntamente, onde cada um contribua com os seus conhecimentos e competências. Tem de haver partilha de recursos entre os intervenientes mencionados no sentido de unir esforços e reduzir fragilidades individuais. A tomada de decisão e a responsabilidade devem ser repartidas por todos, para que com o contributo de cada um se atinja e se concretize um objetivo que deve ser comum e partilhado. Neste trabalho colaborativo é importante a construção de uma comunidade, com relações de confiança e respeito entre os intervenientes, valorizando cada um pelo seu contributo e esforço, existindo diferentes níveis de trabalho, mas com as tarefas bem definidas e divididas equitativamente, de forma a evitar conflitos. Por fim, todo este processo deve ser precedido de um plano, formal e informal, para identificar objetivos e papéis a assumir por cada um, para que se identifique o melhor caminho para se atingirem esses objetivos (Taylor et al., 2009).

O tempo é o parceiro ideal da mudança, real e alicerçada, no sentido da inclusão plena no sistema escolar, ainda assim, tal como defende Silva (2019) não basta haver enquadramento legal, é imperioso que escola, família e comunidade consigam respeitar a diferença e colaborem entre si, respeitando, também, o espaço de ação de cada um.

1.3 Aportes de estudos internacionais: o que diz a investigação?

Para além do aporte mais teórico, centrado em bibliografia de referência ao nível nacional e internacional, importa, num trabalho desta natureza, destacar resultados de investigação que tem vindo a ser feita neste âmbito. Assim, fez-se uma pesquisa de estudos que têm vindo a ser realizados nesta área, para que se possam conhecer, também, os seus aportes para o estudo das perspetivas dos pais acerca de inclusão.

A pesquisa foi realizada tendo em conta um procedimento rigoroso e bem definido, constituído pelas seguintes etapas: definição de objetivos; equações da pesquisa; critérios de inclusão; critérios de exclusão e bases de dados da pesquisa.

A Tabela 1 ilustra o procedimento indicado.

Tabela 1

Etapas Seguidas na Procura de Artigos

Objetivos	Resumir estudos sobre as perspetivas dos pais sobre inclusão.
Equações de pesquisa	Palavras-chave combinadas: “inclusion” AND “parents’ perspectives” AND “schools” AND “special educational needs”; “inclusão” AND “perspetivas de pais” AND “escolas” AND “necessidades educativas especiais”.
Critérios de inclusão	Artigos publicados em revistas académicas/científicas entre 2015 e 2025; de língua inglesa ou portuguesa; realizados em contexto escolar.
Critérios de exclusão	Artigos de revisão bibliográfica.
Bases de dados da pesquisa	Recurso às bases de dados: “Scopus” e “Web of Science”.

Foram selecionadas as bases de dados “Scopus” e “Web of Science”. A pesquisa decorreu ao longo do mês de dezembro de 2024. Realizando a pesquisa com a combinação das palavras-chave em língua inglesa, obtiveram-se cinco resultados na base de dados “Scopus” e um resultado na base de dados “Web of Science”. Após a aplicação dos

critérios de inclusão foi retirado um resultado da base de dados “Scopus” devido à sua data estar fora do período temporal definido nos critérios de inclusão. Ao aplicar o critério de exclusão não foi retirado qualquer resultado.

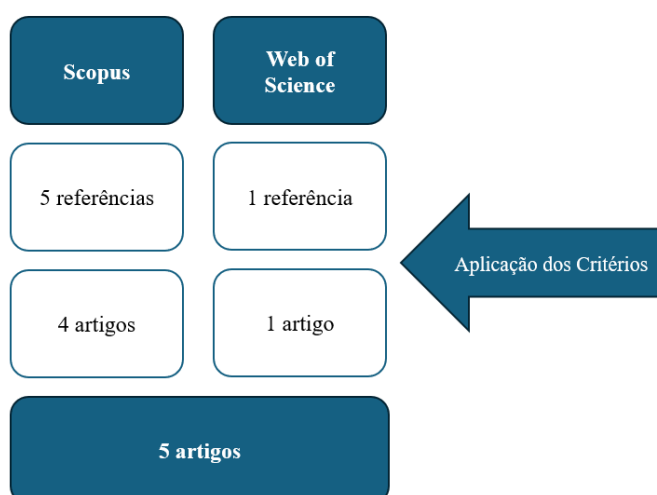
Realizando a pesquisa com a combinação das palavras-chave em português nas referidas bases de dados, não foi possível obter qualquer resultado. De referir que a pesquisa foi realizada em todos os campos dos artigos.

Desta forma, para a realização desta revisão da literatura foram selecionados cinco artigos.

Na Figura 1 apresenta-se o fluxograma representativo da pesquisa realizada.

Figura 1

Fluxograma de Procura e Seleção de Artigos



Motivado pelo facto de que o número de resultados da pesquisa ser reduzido, realizou-se uma nova pesquisa, nas mesmas bases de dados com a combinação das palavras-chaves em língua portuguesa: “perceções de pais” AND “educação inclusiva” AND “escolas” AND “necessidades educativas especiais”, não subtraindo desta pesquisa qualquer resultado. Realizando a mesma pesquisa com a combinação das palavras-chave em inglês: “parents’ perceptions” AND “schools” AND “special educational needs” AND “inclusive education”, surgiu um resultado na base de dados Scopus. Após leitura deste resultado, decidiu-se incluí-lo, por se enquadrar nos critérios definidos anteriormente.

1.3.1 Evidências científicas acerca das perspetivas dos pais sobre inclusão

A revisão dos seis artigos que sustentam esta secção segue a seguinte lógica descritiva: país de origem, objetivos, amostra, instrumento de recolha de dados e conclusões.

O estudo de Attard e Booth (2023) com o título de “Autism and mainstream education: the parental perspective”, foi realizado em Malta. Este estudo teve como objetivo geral explorar as perspetivas e experiências dos pais de crianças com perturbação do espectro do autismo que frequentavam o ensino regular em Malta. Teve como objetivos específicos: compreender se, tendo em conta as experiências dos pais, o atual movimento inclusivo é suficiente para satisfazer as necessidades dos seus filhos e se sentem apoio das escolas; perceber se acreditam que os seus filhos estão a fazer progressos educativos e qual a sua perceção sobre a prestação de apoio especializado nas escolas. A amostra foi composta por 72 pais de crianças com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo e que frequentam um estabelecimento de ensino regular. Relativamente ao instrumento de recolha de dados foram utilizados dois instrumentos. A amostra foi dividida em dois grupos. No grupo 1 (n=62) foi aplicado um questionário de 10 perguntas com resposta em escala de tipo Likert. No grupo 2 (n=10), foi realizada uma entrevista presencial composta pelas mesmas 10 perguntas. Estas relacionavam-se com a experiência dos pais de crianças com autismo que frequentam escolas regulares. As perguntas abordaram os seguintes conteúdos: perceção do nível de conhecimento dos educadores; preocupações ou satisfação com os progressos dos filhos; perceção do apoio recebido; opiniões sobre o apoio especializado na escola e sentimentos relacionados com a experiência escolar dos seus filhos. Os resultados permitiram concluir que a maioria dos pais acredita que os professores não tinham conhecimentos considerados como adequados para adaptar e ensinar eficazmente os seus filhos, em contexto de ensino regular. Também uma grande maioria de pais referiram ter sentido algum tipo de ansiedade relativamente à experiência escolar dos filhos. Mais de metade dos pais mostraram-se satisfeitos com os progressos escolares dos filhos e sentiram que um sistema inclusivo é o ideal para estes, embora identificassem algumas dificuldades ao nível do apoio.

Jorban et al. (2024) realizaram um estudo junto da comunidade árabe em Israel. O seu estudo corporizou o artigo com o título “Facilitators and barriers to inclusive education in the arab community of Israel: The parents’ perspective”. O objetivo deste estudo centrou-se em explorar o contexto educativo na comunidade árabe em Israel, tendo

por base as percepções e crenças dos pais de crianças com necessidades educativas especiais sobre a educação destas. Para a concretização deste objetivo Jorban et al. (2024) colocaram as seguintes questões de investigação: (a) Como é que os pais cooperam com as escolas para facilitar a escolarização dos seus filhos com necessidades educativas especiais? (b) Como é que os pais podem melhorar a cooperação entre a escola e as famílias? (c) Como é que a educação das crianças com necessidades educativas especiais pode ser melhorada? (d) Porque que é que a figura do professor é relevante nas escolas especiais em Israel? A amostra deste estudo foi constituída por 20 pais de crianças com necessidades educativas especiais da comunidade árabe residente em Israel que estudassem em escolas especiais, dois quais 9 eram mães e 11 eram pais. O instrumento de recolha de dados escolhido foi a entrevista aberta semiestruturada, onde os entrevistados foram convidados a falar sobre as suas experiências. Da análise das entrevistas surgiram seis categorias centrais: parentalidade; aprendizagem em casa; comunicação; voluntariado; inclusão dos pais na tomada de decisões relacionada com os seu filhos e atitudes dos professores em relação às crianças, na perspetiva dos pais. Concluiu-se que a participação ativa na vida académica dos alunos com necessidades educativas especiais desempenha um papel fundamental na promoção do seu progresso educativo, sendo a cooperação e a participação dos pais consideradas essenciais. Reconhece-se que os pais são figuras fundamentais e o investimento da escola no apoio parental revela resultados positivos. Acrescenta-se ainda, que uma comunicação bem definida dentro da escola contribui para a participação ativa dos pais, tornando-os em elementos fundamentais dentro da comunidade. Em suma, destaca-se o papel crucial de uma relação positiva entre escola e pais, no sentido de melhorar a educação dos filhos com necessidades educativas especiais, esta colaboração atinge um nível considerado elevado, quando ambos se consultam mutuamente, de igual modo e de forma honesta. Por fim, a criança obtém inúmeros benefícios quando esta relação é efetiva.

Outro estudo, conduzido por Dunleavy e Sorte (2022) foi levado a cabo no Reino Unido com o título “A thematic analysis of the family experience of British mainstream school SEND inclusion: can their voices inform best practice?”, teve como objetivos: investigar as experiências de inclusão das famílias que têm filhos com deficiências através da perspetiva dos pais; investigar o impacto da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema geral do ensino e avaliar a forma como estas experiências podem melhorar as boas práticas na escola. A amostra foi composta por sete

pais/encarregados de educação de crianças/alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 17 anos, com deficiências não visíveis e necessidades educativas especiais e que frequentem o sistema educativo regular britânico. Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário aberto, respondido pelos participantes de forma digital, sendo as repostas enviadas aos investigadores por correio eletrónico. Após analisar as repostas, surgiram cinco temas principais: discriminação vivida; sensibilização para a diversidade e para a inclusão; advocacia; bem-estar e declínio da saúde mental; e danos nas relações familiares. Os autores concluíram que há um olhar discriminatório sobre estas crianças e que a falta de conhecimento por parte dos professores e outros intervenientes escolares, pode revelar-se letal. Neste sentido identificam a necessidade de formação específica para estes profissionais. Assinalam ainda que é imperiosa a responsabilização das escolas com vista a garantir resultados adequados, pois indicam que nem todas as escolas apresentam êxito relativamente à inclusão destas crianças.

Na Rússia, Malinina (2024) realizou um estudo com o título “Inclusion in Russia schools: exploring parents’ perspectives”. O objetivo deste estudo era explorar a experiência vivida pelos pais de crianças com necessidades educativas especiais em termos de fatores que impediam a comunicação eficaz e a criação de relações destes com diretores de escola, professores e pessoal não docente. Para a realização desta investigação Malinina (2024) abordou as seguintes questões de investigação: (a) Qual a eficácia de alguns modos atuais de interação entre a escola e os pais? (b) Quais os défices e as falhas na sua comunicação? (c) O que pode ser feito para tornar a sua interação mais eficaz? (d) Quais são as áreas de mal-entendidos entre professores e pais? A amostra foi constituída por oito participantes, mães de crianças com deficiência que frequentam o sistema de ensino regular na Rússia. Como instrumento de recolha de dados, foi utilizada a entrevista, tendo esta sido constituída por oito perguntas. As conclusões remetem para o facto de, segundo as entrevistadas, a relação entre pais e professores ser muitas vezes de oposição, onde cada uma das partes acaba por querer maximizar os seus interesses individuais. Refere-se que devido à rigidez do sistema escolar russo, este fator contribui para a divisão entre professores e pais. Os pais sentem que os professores não ouvem devidamente as suas necessidades, atribuindo esta problemática à falta de formação por parte dos professores na área das necessidades educativas especiais.

Tsó e Strnadová (2017) desenvolveram uma investigação na área metropolitana de Sydney, na Austrália, com o título “Students with autism transitioning from primary to

secondary schools: parents' perspective and experience". O objetivo desta investigação era dar a conhecer as experiências dos pais de crianças com perturbação do espectro do autismo no processo de transição do ensino básico para o ensino secundário, com especial incidência entre a família e a escola. A amostra foi constituída por 15 pais de crianças que frequentavam escolas públicas do ensino regular. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. Esta entrevista encontrava-se dividida em quatro seções: (a) antecedentes dos pais; (b) transição da escola primária para o secundário; (c) colaboração escola-família; (d) situação escolar atual. Os investigadores concluíram que a transição da escola primária (1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal) para o ensino secundário é uma época difícil para estes pais, mais ainda, é imperioso ouvir os alunos e considerá-los como parte integrante das escolhas para o planeamento desta transição. Consideram necessário todos os intervenientes terem formação sobre práticas de transição eficazes e perceber que não há receitas únicas, sendo muito relevantes os apoios individualizados com vista à inclusão. De um modo geral, os pais consideram que a relação e a colaboração entre os próprios e a escola são positivas e frutíferas na resolução de problemas e sentem-se satisfeitos relativamente ao processo educativo dos seus filhos. Ainda assim, são identificadas barreiras na inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo, na transição escolar para o ensino secundário, como por exemplo algumas escolas e professores serem adversos à comunicação com os pais e a ouvir os contributos destes. Como nota final em relação a esta investigação, Tsó e Strnadová (2017) recomendam uma estreita colaboração entre escola e família, no sentido de melhorar as práticas de transição escolar, não apenas para crianças com perturbação do espectro do autismo, mas para todos os alunos.

Narot e Kiettikungwong (2024) realizaram um estudo na Indonésia, tendo como título "A strategy to reorient parental perceptions to create conditions for successful inclusive education: A case study in a small-sized school". O objetivo era investigar as perceções dos pais sobre as práticas de gestão escolar em escolas com crianças que tinham necessidades educativas especiais numa escola de pequena dimensão. A amostra foi composta por 53 pais de crianças com necessidades educativas especiais numa escola de ensino regular. Foram utilizados três questionários como instrumento de recolha de dados: um fechado, um aberto e outro tipo Likert. Estes investigadores concluíram que existem vantagens em ter alunos com necessidades educativas especiais numa escola regular, contribuindo para o aumento das competências sociais destes e de alunos sem

necessidades educativas especiais. Os pais perceberam falta de competências dos professores para ajudarem alunos com necessidades educativas especiais e revelam uma perspetiva positiva em relação à educação inclusiva.

Na Tabela 2 apresentam-se, em síntese, os estudos analisados, de acordo com a seguinte organização: autores/as, data, país/língua, amostra, instrumentos, objetivos e conclusões.

Tabela 2*Características dos Estudos Internacionais*

Autores(as) e ano	País/Língua	Amostra	Instrumento de recolha de dados	Objetivos	Conclusões
Attard e Booth (2023)	Malta/Inglês	72 pais de crianças com diagnóstico de autismo que frequentam uma escola regular.	Questionário de tipo Likert e entrevista.	- Explorar as perspetivas e experiências dos pais de crianças com perturbação do espectro do autismo que frequentavam o ensino regular em Malta.	- Para a maioria dos pais os professores não tinham conhecimentos adequados para adaptar e ensinar eficazmente os seus filhos; - Maioria de pais referem ter sentido algum tipo de ansiedade relativamente à experiência escolar dos filhos.
Jorban et al. (2024)	Israel/Inglês	20 pais de crianças com necessidades educativas especiais da comunidade árabe.	Entrevista aberta semiestruturada.	- Explorar o contexto educativo na comunidade árabe em Israel, tendo por base as perceções e crenças dos pais de crianças com necessidades educativas especiais sobre a educação destes.	- Papel crucial de uma relação positiva entre escola e pais, no sentido de melhorar a educação dos filhos com necessidades educativas especiais; - A criança obtém inúmeros benefícios quando esta relação é efetiva.

Autores(as) e ano	País/Língua	Amostra	Instrumento de recolha de dados	Objetivos	Conclusões
Dunleavy e Sorte (2022)	Reino Unido/Inglês	sete pais/encarregados de educação de alunos com deficiências do sistema educativo regular.	Questionário aberto.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar as experiências de inclusão das famílias que têm filhos com deficiências não visíveis através da perspetiva dos pais; - Investigar o impacto da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais e deficiência no sistema geral do ensino; - Avaliar a forma como estas experiências podem melhorar as boas práticas na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há um olhar discriminatório sobre estas crianças; - Falta de conhecimento por parte dos professores e outros intervenientes escolares, pode revelar-se letal; - É imperioso a responsabilização das escolas com vista a garantir resultados adequados.
Malinina (2024)	Rússia/Inglês	oito mães de crianças com deficiência do sistema regular de ensino.	Entrevista estruturada.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar a experiência vivida pelos pais de crianças com necessidades educativas especiais em termos de fatores que impediam a comunicação eficaz e a criação de relações destes com diretores de escola, professores e pessoal não docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre pais e professores é muitas das vezes de oposição; - A rigidez do sistema escolar russo contribui para a divisão entre professores e pais; - Falta de formação por parte dos professores na área das necessidades educativas especiais e deficiência.

Autores(as) e ano	País/Língua	Amostra	Instrumento de recolha de dados	Objetivos	Conclusões
Tsó e Strnadová (2017)	Austrália/Inglês	15 pais de crianças com perturbação do espectro do autismo de escolas públicas do ensino regular.	Entrevista semiestruturada.	- Dar a conhecer as experiências dos pais de crianças com perturbação do espectro do autismo no processo de transição do ensino básico para o ensino secundário, com especial incidência entre a família e a escola.	<ul style="list-style-type: none"> - A transição da escola primária para o ensino secundário é uma época difícil para estes pais; - Consideram necessário todos os intervenientes terem formação sobre práticas de transição; - Não há receitas únicas, sendo muito relevante os apoios individualizados para a inclusão.
Narot e Kiettikungwong (2024)	Indonésia/Bahasa indonésio	53 pais de crianças com necessidades educativas especiais do ensino regular.	Questionário: aberto, fechado e Likert.	- Investigar as perceções dos pais sobre as práticas de gestão escolar de crianças com necessidades educativas especiais numa escola de pequena dimensão.	<ul style="list-style-type: none"> - Existem vantagens em ter alunos com necessidades educativas especiais numa escola regular, contribuindo para o aumento das competências sociais destes e de alunos sem necessidades educativas especiais; - Os pais percecionaram falta de competências dos professores para ajudarem alunos com necessidades educativas especiais e revelam uma perspetiva positiva em relação à educação inclusiva.

A partir dos estudos analisados, pode concluir-se que os pais destacam a falta de formação ou de competências por parte dos professores, para trabalharem com os seus filhos com necessidades educativas especiais. O estudo de Tsó e Strnadová (2017) afirma a necessidade de todos os intervenientes terem formação, referindo-se concretamente às práticas de transição. Outra evidência constatada, reside na relação entre e a escola e família de crianças com necessidades educativas especiais, observando-se que quanto mais efetiva for, mais benefícios advêm daqui para os alunos (Jorban et al. 2024) e que nem sempre os pais se sentem ouvidos, sendo muitas vezes a sua relação com os professores, uma relação de oposição (Malinina, 2024). No estudo de Attard e Booth (2023) e de Dunleavy e Sorte (2022) é revelado que ainda existe algum tipo de descontentamento relativamente ao apoio dado aos seus filhos na escola, e até um olhar discriminatório em relação a alunos com necessidades educativas especiais, o que é negativo para alunos e pais.

Neste longo percurso, desde a separação até à inclusão, ainda em construção, e tendo por base a evidência científica, fica clara a luta dos pais na defesa dos direitos dos seus filhos e a importância da relação entre a escola e a família na promoção da inclusão.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo abordam-se os marcos relacionados com a metodologia de investigação escolhida para a realização desta dissertação. Inicialmente faz-se uma apresentação sobre a investigação quantitativa e o paradigma positivista. De seguida, ilustra-se o desenho do estudo. Inicia-se pela caracterização da amostra, segue-se a apresentação dos instrumentos de recolha de dados, das variáveis em estudo, apresentam-se os procedimentos de recolha de dados e de tratamento e análise de dados. São também abordadas a fiabilidade dos resultados e as questões éticas inerentes ao estudo.

2.1 Paradigma positivista e método quantitativo

Toda a investigação em educação, deve ter presente a especificidade do seu objeto, já que ela define, também, a especificidade dos objetivos da investigação, bem como de todas as decisões de carácter metodológico que nesse mesmo processo se hão de vir a tomar (Amado, 2017). Segundo Sousa e Batista (2014, p. 52) “A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2014, p. 52).

Um paradigma é um conjunto de suposições, conceitos ou preposições, com organização e relação lógica entre si, que orientam a investigação (Maksimović & Evtimov, 2023). O paradigma escolhido para a realização da investigação que dá corpo a esta dissertação é o paradigma positivista, que advoga o emprego de métodos quantitativos e aponta para o positivismo lógico. Procura adaptar o modelo das Ciências Naturais à investigação em Ciências Sociais e Humanas, recorrendo a uma metodologia de cariz quantitativo (Coutinho, 2014). Para Ali (2024) o paradigma positivista, permitiu, que os investigadores gerassem, ao longo do tempo, descobertas confiáveis, replicáveis e generalizáveis, que sustentam a tomada de decisão e a formulação de políticas baseadas em evidências científicas. Ainda segundo Coutinho (2014) e Vilelas (2025) para este postulado investigativo, o conhecimento é questionado por hipóteses causais e comprovadas estatisticamente. Também Maksimović e Evtimov (2023) referem que de acordo com o positivismo, os fenómenos nas ciências naturais e sociais, são objetivos e passíveis de medição. O positivismo subscreve o objetivismo, afirmando que o conhecimento existe, independentemente das perceções individuais. Defende uma visão

realista, postulando que existe uma realidade objetiva externa à consciência humana e uma investigação isenta de valores, com o objetivo de minimizar a influência dos preconceitos e valores do investigador no processo de investigação (Ali, 2024; Vilelas, 2025). Em Lima e Ferreira (2024) pode-se constatar que Auguste Comte, defendendo este paradigma, o classificava como o patamar mais avançado do conhecimento verdadeiro, uma vez que, é baseado em factos e evidências. Segundo Ali (2024), o positivismo permanece como uma base sólida para a investigação científica, evoluindo, no sentido de atender às exigências de um mundo em constante mudança.

A conexão entre paradigma e metodologia é muito significativa, pois as implicações da escolha do paradigma estão relacionadas com o tema de pesquisa, com a escolha dos participantes, com a escolha dos instrumentos de recolha de dados, com a análise e com a interpretação dos dados (Maksimović & Evtimov, 2023).

A perspetiva quantitativa apresenta ênfase nos factos, nas comparações e relações entre variáveis, nas causas, nos produtos e nos resultados (Vilelas, 2025). Sendo baseada na teoria, muitas vezes testa, verifica e comprova teorias e hipóteses (Sá et al., 2021). Para a análise de dados recorre à estatística. O objetivo final de estudo é o desenvolvimento de generalizações (sempre que possível), que deem o seu contributo para o aumento do conhecimento e para possibilitar prever, explicar e controlar fenómenos (Coutinho, 2014; Vilelas, 2025). Também Cardoso (2020) e Vilelas (2025) referem que no âmbito da metodologia quantitativa, o estabelecimento de generalizações constitui uma das suas principais motivações. A sua fiabilidade é assegurada pelos dados sólidos e repetíveis e é generalizável, pois estuda casos múltiplos (Carmo & Ferreira, 2015). Para Coutinho (2014) apresenta resultados com dados e provas objetivas, evitando subjetividades e juízos de valor. Esta perspetiva metodológica, segundo Cardoso (2020), procura causas e explicações dos fenómenos, privilegiando observações empíricas quantificáveis. Para Vilelas (2025) nos estudos quantitativos tudo pode ser quantificável, ou seja, as opiniões e informações podem-se traduzir em números, para, posteriormente, serem classificadas e analisadas.

Assim, no âmbito desta dissertação, optou-se por uma metodologia quantitativa, enquadrada no paradigma positivista. Recorreu-se ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados e à análise estatística como forma de tratamento dos mesmos. Mais especificamente, recorreu-se à estatística descritiva para descrição da realidade em estudo e inferencial para o estudo da influência entre diferentes variáveis.

O inquérito por questionário está habitualmente relacionado e associado a uma investigação de cariz quantitativo. A opção por este tipo de instrumento de recolha de dados numa investigação, prende-se com a intenção de inquirir um grande número de pessoas (Coutinho, 2014). Vilelas (2025) refere o questionário como uma das principais técnicas a utilizar na abordagem quantitativa.

O questionário apresenta algumas vantagens. Tal como elenca Coutinho (2014), permite a obtenção de informação de natureza variada, tem baixo custo, e possibilita obter dados com relativa rapidez. No entanto, tem igualmente algumas desvantagens, tais como o facto de se poderem gerar não-respostas, e de a taxa de resposta poder ser baixa, colocando problemas à sua validade (Coutinho, 2014; Vilelas, 2025).

Tendo em conta todas as repercussões, negativas e positivas, que resultam de se exercer uma opção, consciente de que todas as opções têm vantagens e desvantagens, a escolha do inquérito por questionário para esta investigação prende-se com o facto de esta ter emergido como mais adequada ao que se pretendia estudar, nomeadamente por permitir inquirir um maior número de participantes, ainda que com consciência dos desafios a esta nível. Segundo Coutinho (2014), quando se quer “medir”/quantificar atitudes, opiniões/perspetivas e perceções, é adequada a utilização de um questionário tipo escala. Em Vilelas (2025) pode-se constatar que o questionário tem uma grande popularidade entre os investigadores sociais. Considerando ainda Almeida e Freire (2017), a utilização deste tipo de instrumento de recolha de dados emergiu como o que melhor se enquadra nos objetivos e especificidades desta investigação.

2.2 Desenho do estudo

2.2.1 Amostra

A amostra foi constituída por pais⁵ de alunos que beneficiam de medidas universais, seletivas ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão – Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho (2018), de seis agrupamentos de escolas do distrito de Bragança que frequentam os 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico. É uma amostra de conveniência e não probabilística (Bäckström, 2008). A amostra por conveniência, geralmente, não é uma amostra que se possa considerar como representativa da população em estudo, não permitindo, por isso, que se façam generalizações (Vilelas, 2025).

⁵ O termo “pais” é usado como referência a pais e encarregados de educação.

Acederam ao questionário 125 pais, dos quais 2 não deram consentimento e não avançaram no preenchimento do mesmo. Obtiveram-se, portanto, 123 respostas.

A amostra é constituída por 123 pais, sendo 25 (20,3%) do sexo masculino e 98 (79,7%) do sexo feminino.

As suas idades vão dos 25 aos 68 anos, sendo a média de idades igual a 41,2 anos⁶. Agrupando as idades por classes podemos considerar uma primeira entre os 25 e os 36 anos (n=33; 26,7%); uma segunda entre os 37 e os 44 anos (n=52; 42,3%) e uma terceira classe entre os 45 anos e os 68 anos (n=37; 30%). Pode-se considerar ainda o agrupamento em duas classes, a primeira entre os 25 e os 40 anos (n=61; 50%) e uma segunda entre os 41 e os 68 anos (n=61; 50%).

Relativamente à nacionalidade, os 123 (100%) são de nacionalidade portuguesa.

No que respeita às habilitações académicas dos pais, e como é possível observar na Tabela 3, as habilitações vão desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao grau de Doutor.

Tabela 3

Habilitações Académicas dos Pais

	N	%
1.º ciclo	7	5,7%
2.º ciclo	3	2,4%
3.º ciclo	8	6,5%
Secundário	42	34,1%
Licenciatura	56	45,5%
Mestrado	5	4,1%
Doutoramento	2	1,6%
Total	123	100%

A maioria dos participantes tem o grau de Licenciatura (n=56; 45,5%), seguindo-se 42 com o Ensino Secundário (34,1%). Verifica-se que há 18 participantes (14,6%) com habilitações até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e sete com Mestrado e/ou Doutoramento (5,7%).

⁶ Para o cálculo da média de idades dos pais, foram consideradas apenas 122 respostas, dado que um dos participantes não respondeu a esta questão.

Assim, considerando os níveis de escolaridade até 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior, observa-se que 18 dos participantes (14,6%) têm até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, 42 dos participantes (34,1%) têm o Ensino Secundário e 63 dos participantes (51,2%) têm habilitações ao nível do Ensino Superior.

Em relação ao sexo dos filhos⁷ dos participantes verifica-se que 47 (38,2%) são do sexo feminino e 76 (61,8%) são do sexo masculino.

As idades dos filhos dos participantes vão dos 6 aos 17 anos, sendo a média de idades igual a 10,5 anos. Agruparam-se as idades em duas classes, a primeira entre os 6 anos e os 10 anos (n=61; 49,7%) e a segunda entre os 11 e os 17 anos (n=62; 50,3%).

Em relação ao ano de escolaridade dos filhos, observando a Tabela 4, estes distribuem-se entre os 1.º; 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, do 1.º ano de escolaridade até ao 9.º ano de escolaridade.

Tabela 4

Ano de Escolaridade dos Filhos

	N	%
1.º	24	19,5%
2.º	14	11,4%
3.º	8	6,5%
4.º	11	8,9%
5.º	12	9,8%
6.º	16	13,0%
7.º	11	8,9%
8.º	17	13,8%
9.º	10	8,1%
Total	123	100%

A maioria dos filhos dos participantes encontra-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=57; 46,3%), seguindo-se o 2.º Ciclo do Ensino Básico (n=28; 22,8%) e por último o 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=38; 30,8%). Pode-se ainda agrupar em duas classes, sendo

⁷ O termo “filhos” é usado como referência a filhos e/ou educandos.

a primeira entre o 1.º ano de escolaridade e o 4.º ano de escolaridade (n=57; 46,3%) e a segunda entre o 5.º ano de escolaridade e o 9.º ano de escolaridade (n=66; 53,6%).

No que concerne à problemática associada aos filhos dos participantes, a Tabela 5 apresenta a sua distribuição.

Tabela 5

Problemática dos Filhos

	N	%
DAE + PC	38	30,9%
PHDA	31	25,2%
PEA	25	20,3%
DID	21	17,1%
Outra	8	6,5%
Total	123	100 %

Legenda: DAE – Dificuldades de aprendizagens específicas; PC – Perturbações da comunicação; PHDA – Perturbação de hiperatividade e défice de atenção; PEA – Perturbação do espectro do autismo; DID – Dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Uma vez que se verificou alguma dispersão no número de crianças/jovens com as diferentes problemáticas, estas foram também agrupadas. Agruparam-se as dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia, disortografia, discalculia) (n=29; 23,6%) com as perturbações da comunicação (n=9; 7,3%), perfazendo um total de 38 casos (30,9%). No que diz respeito às perturbações do neurodesenvolvimento, perturbação de hiperatividade com défice de atenção, perturbação do espectro do autismo e dificuldade intelectual e desenvolvimental, a que aparece com maior número de casos é a perturbação de hiperatividade com défice de atenção (n=31; 25,2%). Agrupando estas três problemáticas obtém-se um n=77 (62,6%). Na designação Outra (n=9; 7,2%) estão agrupadas diferentes problemáticas (Surdez, Problemas motores, Saúde e Memória de Trabalho).

Pode-se ainda agrupar as problemáticas em dificuldades de aprendizagem específicas com as perturbações da comunicação e perturbação de hiperatividade com défice de atenção (n=69; 56,1%) e perturbação do espectro do autismo com a dificuldade intelectual e desenvolvimental (n=45; 36,6%).

Em relação às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, a maioria dos filhos dos participantes usufrui de Medidas Seletivas (n=65; 52,8%), seguindo-se as Medidas Universais (n=36; 29,3%) e por último as Medidas Adicionais (n=22; 17,9%).

Quanto à idade em que as crianças foram diagnosticadas, varia entre menos de um ano de idade (não tendo sido especificada a idade) e os 16 anos de idade, estando a média nos 6,1 anos. Na Tabela 6 observa-se a distribuição das idades do diagnóstico.

Tabela 6

Idade do Diagnóstico

	N	%
Menos de 1 ano	1	0,8%
1	2	1,6%
2	8	6,5%
3	18	14,6%
4	14	11,4%
5	8	6,5%
6	25	20,3%
7	14	11,4%
8	11	8,9%
9	6	4,9%
10	3	2,4%
11	4	3,3%
12	5	4,1%
13	2	1,6%
15	1	0,8%
16	1	0,8%
Total	123	100,0

As idades do diagnóstico foram agrupadas em três classes, a primeira entre menos de um ano e os 5 anos (n=51; 41,4%), a segunda entre os 6 anos e os 11 anos (n=63; 51,2%) e a terceira entre os 12 anos e os 16 anos (n=9; 7,3%).

Relativamente ao ano de escolaridade que as crianças frequentavam aquando do seu diagnóstico, grande parte foi diagnosticada antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=42; 34,1%). A Tabela 7 ilustra as diferentes idades e respetivas distribuição de diagnóstico da problemática dos filhos dos participantes.

Tabela 7

Ano Escolar do Diagnóstico

	N	%
1.º	36	29,3%
2.º	13	10,6%
3.º	11	8,9%
4.º	5	4,1%
5.º	6	4,9%
6.º	5	4,1%
7.º	3	2,4%
8.º	2	1,6%
Antes da entrada no 1.º CEB	42	34,1%
Total	123	100,0%

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi no 1.º ano que a maioria dos filhos foi diagnosticada (n=36; 29,3%). Em relação ao ano escolar do diagnóstico foi possível fazer três classes, a primeira relativa à idade antes da entrada na escola (n=42; 34,1%), a segunda relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=65; 52,9%) e a terceira relativa aos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (n=16; 13%).

No que diz respeito ao tempo de apoio pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva, observável na Tabela 8, o tempo de apoio dá-se entre menos de 6 meses e vai até mais de 5 anos.

Tabela 8*Tempo de Apoio pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva*

	N	%
Menos 6 meses	18	14,6%
6 meses a 1 ano	17	13,8%
1 a 2 anos	26	21,1%
3 a 4 anos	32	26,0%
5 anos ou mais	30	24,4%
Total	123	100,0%

Agruparam-se em duas classes, a primeira de menos de 6 meses até 2 anos (n=61; 49,5%) e a segunda entre os 3 anos e até mais de 5 anos (n=62; 50,4%).

Em relação ao ano de escolaridade que os filhos dos participantes frequentavam quando iniciaram o apoio prestado pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva, a maioria encontrava-se entre Pré-Escolar e até ao 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=77; 62,6%). Só um pequeno número começou a usufruir deste serviço no 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=8; 6,5%). A Tabela 9 apresenta a distribuição relativa a esta temática.

Tabela 9*Ano de Escolaridade de Início de Apoio*

	N	%
Pré-escolar	17	13,8%
1.º	44	35,8%
2.º	16	13,0%
3.º	9	7,3%
4.º	11	8,9%
5.º	10	8,1%
6.º	8	6,5%
7.º	4	3,3%
8.º	3	2,4%
9.º	1	0,8%
Total	123	100,0%

Foi possível fazerem-se os seguintes agrupamentos: alunos que começaram a receber apoio no Pré-escolar ou no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=61; 49,6%), alunos que começaram a receber apoio no 2.º, 3.º ou 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n= 36; 29,2%) e alunos que começaram a receber apoio no 2.º ou 3.º Ciclos do Ensino Básico (n=26; 21,1%).

A amostra é composta, maioritariamente, por pais com ensino superior (51,2%). Os seus filhos frequentam a escola, maioritariamente (53,6%), do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade (2.º e 3.º ciclos do ensino básico). Relativamente à problemática dos filhos, 56,1% incluem-se nas DAE + PC e PHDA. A maioria usufrui de medidas seletivas (52,8%) e há uma divisão muito idêntica em relação ao tempo de apoio, até 2 anos (49,5%) e entre 3 e mais de 5 anos (50,4%). Estas são as classes que foram usadas para a análise dos resultados.

2.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: um questionário sociodemográfico (ver Anexo A) construído para este estudo e a Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” (Bennett et al., 1997) (ver Anexo B).

2.2.2.1 Questionário sociodemográfico

Para a obtenção de informações de carácter sociodemográfico, tal como refere Coutinho (2014), tratando-se de dados factuais dos sujeitos, tais como sexo, idade ou habilitações literárias, a melhor técnica a utilizar é o questionário. Assim, o questionário sociodemográfico construído para ser preenchido pelos pais⁸ permite a sua caracterização relativamente: sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, mas também a caracterização sociodemográfica dos seus filhos quanto ao sexo, idade, ano de escolaridade, problemática, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, idade e ano de escolaridade aquando do diagnóstico, tempo de apoio pelos serviços de educação especial/educação inclusiva. Importa referir que parte destas questões também se encontravam no questionário sociodemográfico da escala original (Bennett et al., 1997) e outras foram acrescentadas.

⁸ No contexto desta dissertação usa-se o termo pais em referência a pais e encarregados de educação.

2.2.2.2 Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” (Bennett et al., 1997)

Relativamente à Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” (Bennett et al., 1997), trata-se de um instrumento constituído por 12 itens e que utiliza uma escala de avaliação de Likert com 7 opções de resposta (1– discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – discordo parcialmente; 4 – nem discordo nem concordo; 5 – concordo parcialmente; 6 – concordo; 7 – concordo totalmente). Esta encontra-se dividida em três subescalas: Atitudes Gerais face à Inclusão (com quatro itens); Relações com os Membros da Equipa (com cinco itens) e Envolvimento Iniciado pelos Pais (com três itens). O estudo psicométrico original remete para os seguintes resultados: o coeficiente de Cronbach para a subescala de Atitudes Gerais face à Inclusão foi de 0,68, valor considerado minimamente aceitável segundo Almeida e Freire (2017); na subescala Relações com os Membros da Equipa foi de 0,76, valor considerado aceitável segundo Almeida e Freire (2017); os quatro itens elaborados para avaliar o Envolvimento Iniciado pelos Pais não estavam altamente relacionados (correlações item-total variando de 0,3 a 0,4).

Dado não se ter encontrado mais nenhum estudo em acesso aberto com esta escala, decidiu-se pela sua utilização na totalidade e apurar valores de alfa de Cronbach, tendo ainda em vista um possível apuramento de valores de correlação item-escala, obtidos com a amostra deste estudo e do estudo da consistência de cada item na escala.

A Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” de Bennett et al. (1997) originária do Estudos Unidos da América, de língua materna inglesa foi traduzida, no âmbito desta dissertação, para língua portuguesa, tendo em conta os objetivos da investigação que corporiza esta dissertação. Previamente foi solicitada autorização aos autores da escala para a sua utilização, pois como refere Borges et al. (2010) relativamente à adaptação de instrumentos é necessário solicitar autorização ao autor do instrumento para o seu uso. Tal procedimento está previsto também no International Test Commission (2017).

Segundo Sousa e Rojjanasrirat (2011) e Beaton et al. (2000) traduzir, adaptar e proceder à validação transcultural de um instrumento para utilização noutras culturas, línguas e países requer um planeamento cuidadoso e a adoção de abordagens metodológicas rigorosas.

A tradução de instrumentos para fins de investigação e sua consequente aplicação num novo contexto, acarreta alguns desafios que devem ser tidos em conta para manter a sua fiabilidade. Weeks et al. (2007) enumeram algumas fragilidades associadas a este tipo de processo: a falta de conhecimento da área de investigação por parte dos tradutores; expressões idiomáticas da língua materna do instrumento que não têm correspondência noutra língua, a tradução e retro tradução não serem realizadas por intervenientes bilingues, podendo fazer com que alguns itens se tornem incompreensíveis para o público-alvo, por exemplo pelas diferenças gramaticais dos idiomas em questão. Sousa e Rojjanasrirat (2011) e Weeks et al. (2007) referem que a primeira etapa consiste na tradução do instrumento original para a língua de chegada (tradução direta ou tradução unidirecional) devendo, segundo Sousa e Rojjanasrirat (2011), ser feita por pelo menos dois tradutores independentes, cuja língua materna seja a língua de chegada, bilingues e ainda, preferencialmente, biculturais.

Assim, a adaptação da Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” de Bennett et al. (1997) para língua portuguesa teve início exatamente com a tradução da escala. Nesta primeira etapa a escala foi traduzida da língua original (inglês) para a língua de chegada (português), por duas especialistas em tradução e bilingues nestes dois idiomas. Importa salientar que nesta etapa traduziu-se *advocacy* para advocacia, com o significado de: defesa dos direitos do meu filho. Faz-se esta referência pois é uma palavra cuja tradução semântica não encontra concordância na língua portuguesa. A advocacia é uma tarefa diária para a maioria das famílias com crianças com algum problema na aprendizagem (Walmsley et al., 2017).

A segunda etapa, seguindo o preconizado por Sousa e Rojjanasrirat (2011), consistiu na comparação das duas traduções, por um terceiro tradutor, independente, bilingue e bicultural, para verificar ambiguidades, discrepâncias entre palavras, frases e significados, que foram objeto de discussão e resolução.

Seguiu-se a terceira etapa, em que se realizou a retrotradução cega da escala para inglês, procedimento que foi realizado por outros dois tradutores bilingues, mas cuja língua materna é o inglês e que desconhecem a escala na versão original (Grassi-Oliveira et al., 2006; V. Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Posteriormente procedeu-se à comparação das duas versões retrotraduzidas do instrumento para verificação de ambiguidades e discrepâncias e respetiva resolução.

Grassi-Oliveira (2006) indicam uma outra etapa seguinte que consiste na revisão técnica e equivalência semântica e que deve ser realizada por um especialista na área de estudo. O instrumento traduzido em língua portuguesa, foi apresentado a duas especialistas na área de estudo desta investigação (uma com experiência na lecionação nesta área no ensino superior, com experiência na área de estudo em contexto profissional e título de especialista na área em estudo, e outra com experiência na lecionação no ensino superior na área em estudo, licenciatura, mestrado e doutoramento na área em estudo), no sentido de analisar a tradução e a sua adequação ao contexto português, para se perceber se a tradução semântica estaria de acordo com a terminologia utilizada no contexto em que se pretende utilizar. Foram feitas sugestões de modificação pontuais, que foram atendidas, resultando na versão final da escala traduzida.

Seguiu-se, como indicado em Sousa e Rojjanasrirat (2011) e Grassi-Oliveira (2006), um pré-teste, isto é, a aplicação do instrumento pré-final a uma pequena amostra do público-alvo (10 pais) da investigação, no sentido de perceber se as instruções, o formato de resposta e as questões eram claras e compreendidas e se existiam dúvidas no preenchimento. Não foram reportadas quaisquer dificuldades ou falta de clareza de algum item, nem da escala como um todo.

Conduziu-se todo este processo, durante os meses de novembro e dezembro de 2024 e janeiro de 2025, procedendo-se a todas as alterações indicadas pelos intervenientes ao longo das diferentes etapas anteriormente descritas, a adaptação e validação transcultural do instrumento foi concretizada, respeitando todos os procedimentos científicos preconizados.

Desta forma o instrumento pôde ser aplicado ao público-alvo, para a obtenção de dados, de forma a prosseguir-se com a investigação.

2.2.3 Variáveis

A variável “é um atributo que reflete ou expressa um conceito ou construto e pode assumir diferentes valores” (Ary et al., 2010, p. 29). Segundo Roriz (2003) as variáveis constituem um conjunto de características dos sujeitos da população em estudo, sendo através delas que o investigador coloca as hipóteses a testar, resultando daqui o conhecimento científico.

As variáveis podem ser classificadas segundo diferentes critérios: teórico-explicativo, metodológico, medição e manipulação (Bisquerra, 1989 e Black, 1999 citados por Coutinho, 2014)

Segundo o critério teórico-explicativo, as variáveis podem ser classificadas em estímulo - externas ao sujeito que podem afetar o seu comportamento; resposta - são os comportamentos manifestados pelos sujeitos, e intervenientes - as que se interpõem entre as anteriores. Do ponto de vista do critério metodológico, que é o mais conhecido relativamente à metodologia quantitativa, que foi a opção nesta investigação, as variáveis classificam-se como: independente – é a variável que o investigador manipula, diferencia os grupos em estudo e cujo efeito o investigador vai determinar; dependente – é a característica que aparece ou se altera quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente; estranha ou parasita – por exemplo, no estudo de fenómenos sociais mais variáveis podem influenciar os resultados além da independente (e.g. conhecimentos de matemática numa investigação sobre cálculo) e ainda de controlo – quando uma variável estranha é tida em conta pelo investigador no estudo. Relativamente ao critério de medição, as variáveis podem ser qualitativas, aquelas que descrevem as características individuais (e.g. cor do cabelo, sexo, localidade, etc.) ou quantitativas, quando apresentam valores numéricos (e.g. idade, etc.). As quantitativas podem ser discretas, quando expressas em valores inteiros, ou contínuas, quando expressas em valores fracionados. Quanto ao critério de manipulação podem ser classificadas como ativas, quando podem ser manipuladas ou podem ser classificadas como atributivas, quando descrevem o indivíduo (Coutinho, 2014).

Na presente investigação delimitaram-se variáveis dependentes e independentes. São variáveis independentes as habilitações académicas dos pais, o ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, a problemática dos filhos, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva. As variáveis dependentes são as os diferentes itens da escala⁹. Embora não definidas, a investigação prosseguiu, com consciência de que em qualquer estudo podem existir variáveis parasitas, que não se conseguiram controlar, mas que não devem ser impeditivas do avanço da investigação.

⁹ No ponto 2.2.6 explica-se porque não se usaram as subescalas como variáveis dependentes.

2.2.4 Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados desta investigação, seguiu um plano rigoroso e organizado, no espaço e no tempo, tendo, para isso, sido necessário solicitar e obter diferentes autorizações e pareceres de diferentes entidades, com o objetivo de cumprir todos os regulamentos e questões éticas associadas (estas serão descritas na subsecção 2.3 desta dissertação).

O primeiro passo consistiu na apresentação do Modelo de Proposta de Trabalho, no qual foram descritos, ainda que de forma sucinta, o tema, a fundamentação teórica, as questões de investigação, os objetivos, a metodologia prevista, o cronograma de trabalho e as referências, propostos para a realização da investigação que dá corpo a esta dissertação. Este modelo foi submetido à Comissão Científica do Mestrado em Educação Especial e Inclusiva, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) para aprovação prévia. Seguiu-se a aprovação do tema pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação do IPB.

Seguiu-se a solicitação de parecer à Comissão de Ética do IPB, que também foi favorável (ver Anexo D).

Uma vez que o instrumento de recolha de dados iria ser aplicado em contexto escolar, foi necessário um pedido de autorização para a sua aplicação, junto da Direção-Geral de Educação. Para este efeito, foi solicitada também esta autorização, através da plataforma digital Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo-se obtido, igualmente, parecer positivo e autorização (ver Anexo E).

Posteriormente fez-se o Registo de Atribuição do Tema na plataforma On-line.IPB. Estes procedimentos decorreram de novembro de 2024 a fevereiro de 2025.

Após o parecer positivo da Direção-Geral da Educação, foram contactados sete Agrupamentos de Escolas do distrito de Bragança, pelo autor desta dissertação, via correio eletrónico, na pessoa dos seus diretores, no sentido de solicitar autorização para a aplicação do questionário nos respetivos Agrupamentos (ver Anexo F). Foi-lhes disponibilizada toda a informação considerada necessária, nomeadamente os objetivos da investigação, população-alvo e foi também referida a existência dos pareceres/autorizações já obtidos. Dos sete Agrupamentos de Escolas contactados, seis deram autorização para a aplicação do instrumento de recolha de dados, e um Agrupamento não respondeu ao pedido. Os diretores encaminharam a informação para um professor de educação especial com funções de coordenação em cada um dos

Agrupamentos, passando, a partir daqui, a ser estabelecidos contactos junto destes. Em alguns dos casos os contactos foram exclusivamente via correio eletrónico ou contacto telefónico e em outros foi também estabelecido contacto pessoal.

Respeitando a indicação destes professores, em três destes Agrupamentos o questionário foi aplicado digitalmente, através de *Google Forms*, tendo sido enviado o link do mesmo para os professores referidos e estes, posteriormente, enviado o mesmo link aos pais potenciais participantes na investigação, igualmente via correio eletrónico. Nos restantes três Agrupamentos, o questionário foi respondido em formato papel. O autor desta investigação entregou os questionários aos professores com quem estabeleceu o contacto referido anteriormente, em mãos, em envelope fechado, e estes posteriormente entregaram-nos aos pais. Inicialmente estava previsto recorrer-se apenas a uma forma de preenchimento, igual para todos os agrupamentos, mas considerou-se importante respeitar a solicitação de cada agrupamento, até para garantir um maior número de respostas. De salientar que em todo o processo houve consciência de que ambas as formas de preenchimento têm desafios, vantagens e desvantagens.

A recolha dos questionários respondidos, por via eletrónica, foi simples e rápida, pois à medida que as pessoas respondiam, a informação caía, automaticamente na plataforma *Google Forms*. A recolha das respostas realizadas em formato papel decorreu da mesma forma que a entrega, ou seja, da recolha presencial junto de cada um dos agrupamentos. As respostas em formato papel foram inseridas posteriormente na base de dados. Todo este processo de entrega e recolha dos questionários, em ambos os formatos, decorreu ao longo dos meses de fevereiro e março de 2025.

2.2.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para o tratamento e análise de dados foi utilizada a estatística descritiva e inferencial, recorrendo-se para tal a software específico IBM SPSS versão 30.

Com o objetivo de organizar e interpretar os resultados obtidos em valores numéricos, em relação ao tratamento estatístico descritivo, calculou-se a moda (Mo), a mediana (Md), a média (M) e o desvio-padrão (DP).

Para dar resposta aos objetivos do estudo, recorreu-se à aplicação de testes estatísticos não paramétricos, uma vez que a verificação da normalidade, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, não confirmou o pressuposto necessário para a utilização de testes paramétricos. Deste modo, utilizou-se o teste de Mann-Whitney nas situações em

que a variável independente apresentava dois grupos (ano de escolaridade da criança e tempo de apoio) e o teste Kruskal-Wallis, quando esta se distribuía por três ou mais grupos independentes (habilitações dos pais, problemática e medidas de suporte). Por uma questão de simplicidade de interpretação dos resultados, nas tabelas optou-se por apresentar os valores médios e respetivos desvio-padrão. Em cada análise formularam-se hipóteses gerais: a hipótese nula (H_0), que considera inexistirem diferenças entre os grupos, e a hipótese alternativa (H_1), que admite a existência de diferenças em pelo menos um dos grupos. Adotou-se um nível de significância de 5%, pelo que valores de prova inferiores a este limiar conduzem à rejeição de H_0 , evidenciando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

2.2.6 Fiabilidade dos resultados

Quando nos referimos à fiabilidade de uma medida, significa que esta tem a capacidade de ser consistente. Tal como refere Marôco e Garcia-Marques (2006), se um instrumento de medida apresenta os mesmos resultados, quando aplicado a amostras idênticas, significa que a medida é fiável.

Para a verificação da fiabilidade dos resultados deste estudo, quando usada a escala nas suas dimensões, foi calculado o Alfa de Cronbach, obtendo-se um resultado de 0.53.

Muitos são os autores que discutem sobre os valores de referência do Alfa de Cronbach, para que este seja considerado aceitável. Deve-se ter em conta a área de estudo da investigação, pois num estudo de física ou de ciências sociais o valor do α considerado aceitável, poderá ter valores de referência diferentes. Segundo DeVellis (2017), em alguns cenários de investigação em ciências sociais, um α de 0.60 considera-se aceitável. George e Mallery (2003) consideram que em ciências sociais, usando uma escala tipo Likert, valores entre 0.50 e 0.60 do α , são considerados aceitáveis. Também em Cortina (1993) se verifica que numa escala com 3 dimensões e 12 itens (igual à aplicada neste estudo), um α de 0.52 é aceitável. Contudo, considerando outros autores de referência, como Pestana e Gageiro (2014), o valor obtido não é admissível.

A título exploratório fez-se também a análise fatorial exploratória e confirmatória, que não se revelaram satisfatórias, não se tendo avançado com estes resultados. Contudo, dado o valor obtido para o Alfa de Cronbach, embora aceitável (de acordo com os autores referidos), não chegar ao nível de bom, optou-se por não fazer a análise de resultados a partir da escala global e das suas dimensões, mas sim análise item a item, análise esta

passível de ser feita nestas situações e que, se revelou inclusivamente rica em termos de resultados e conclusões.

2.3 Questões Éticas

“A investigação coloca sempre desafios éticos que põem em confronto cientistas sociais, patrocinadores, informantes e aqueles que leem e usam a pesquisa no terreno” (Burgess, 2001, p. 212).

Tendo em conta que na presente investigação estiveram envolvidas variadas entidades e pessoas, ao longo do desenvolvimento da mesma, foi sempre salvaguardada e tida como prioridade a responsabilidade, a privacidade e o respeito pelo anonimato das respostas dadas pelos participantes e pela confidencialidade das respostas individuais. Em nenhum momento se pediu informação sobre o agrupamento em questão, não havendo forma de saber a que agrupamentos correspondem as respostas dos diferentes participantes. Todos estes princípios foram, inequivocamente, colocados acima de qualquer tipo de conflito de índole pessoal, enquanto investigador.

A investigação e a redação desta dissertação respeitaram o Código de ética do IPB, indo ao encontro dos seus princípios: a equidade, a honestidade, a integridade, a transparência e a responsabilidade (Regulamento da Comissão de Ética do IPB, 2019).

Tal como mencionado no ponto 2.2.4, Procedimento de Recolha de Dados, o questionário e a escala utilizados nesta investigação foram submetidos à apreciação da Comissão de Ética do IPB, tendo em linha de conta que esta comissão tem a responsabilidade de analisar questões éticas e garantir o cumprimento do Código de Ética. Igualmente neste ponto, ao abrigo do Despacho n.º 1584/2007, foi submetido para apreciação da Direção-Geral da Educação o questionário e a escala utilizados, respeitando todas as premissas legais relativas à aplicação de questionários em meio escolar. Relativamente à adaptação da Escala “Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents” de Bennett et al.(1997) para língua portuguesa, respeitaram-se os procedimentos indicados pela literatura científica. Garantiram-se, portanto, todas as indicações referidas nomeadamente por Borges et al. (2010) que indicam a necessidade dos seguintes procedimentos: solicitar autorização ao autor do instrumento para o uso do mesmo; garantir aos participantes a confidencialidade das suas informações e a sua utilização apenas para fins científicos; divulgar resultados de forma conjunta, de todos os participantes.

No que diz respeito ao consentimento informado (ver Anexo C), este foi apresentado aos participantes e respeitou integralmente as indicações do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados. Segundo Burgess (2001), qualquer pesquisa científica só deve ser realizada como o consentimento prévio, livre e esclarecido da pessoa em causa. A modalidade para o consentimento foi o consentimento por escrito, numa versão não assinada. Tal como mencionado no RGPD (2019), o consentimento por escrito pode ser adaptado para versões não assinadas quando incluído em formulários/questionários eletrónicos. Na redação do consentimento informado foram colocadas as seguintes informações: identificação do estudo e dos investigadores; descrição do estudo; informação sobre a natureza voluntária de colaboração e o direito de desistência; informação sobre privacidade, confidencialidade e anonimato; informação sobre eventuais riscos associados à participação e a declaração de consentimento, neste caso sem assinatura, como mencionado anteriormente (RGPD, 2019).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos neste estudo. Num primeiro momento apresenta-se a análise descritiva, seguindo-se a análise inferencial. A análise inferencial fez-se tendo por base as variáveis habilitações académicas dos pais, ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, problemática da criança, tipo de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e tempo de apoio pelos serviços de educação especial/inclusiva.

3.1 Resultados descritivos

Foram analisadas as respostas dos pais aos 12 itens da escala. Na Tabela 10 apresenta-se a distribuição das respostas dos pais a cada item da escala, com indicação da frequência absoluta e da frequência relativa. Na Tabela 11 são apresentados os valores da moda, da mediana, da média e do desvio-padrão, para cada item da escala.

A maioria dos pais concorda totalmente que a inclusão representa uma mudança positiva no sistema educativo (64,2%), tendo-se obtido um valor médio de 6,41 pontos e desvio padrão 0,999 pontos (item 1). Cerca de 80% dos pais concordam que todas as crianças com deficiência devem ser incluídas no ensino regular, com média de 6,13 ($DP=1,299$) (item 2).

A inclusão é vista como benéfica também para as crianças sem deficiência (item 3), pois a maioria (67,5%) dos pais concorda ou concorda totalmente com esta afirmação. O valor médio obtido foi 5,72 sendo o desvio padrão 1,506 (o que revela alguma dispersão nas respostas dos pais).

Relativamente ao item 4, as respostas foram mais divididas, quanto à pertinência de salas separadas para crianças com deficiências graves ($M=4,39$), tendo-se obtido 16,3% de indecisos.

Para a maioria dos pais, a relação com os professores é considerada positiva (item 5), com elevada concentração das respostas nas opções mais favoráveis (concordo e concordo totalmente) (70,7%). O valor médio obtido foi de 5,95 e o desvio padrão 1,122.

Em relação ao item 6, 57,7% dos pais sentem que o seu contributo é valorizado pelos professores e outros profissionais das escolas ($M=5,46$ e $DP=1,357$). Cerca de metade discorda ou discorda totalmente que tenha dificuldade de comunicação com esses profissionais (48,8%) (item 7) ($M=3,03$; $DP=1,967$). Também cerca de metade dos pais

(50,4%) discorda ou discorda totalmente, relativamente a sentirem-se pouco à vontade nas reuniões de tomada de decisão (item 8) ($M=3,07$; $DP=2,001$), embora 28,4% concordem parcialmente, concordem ou concordem totalmente com a afirmação.

A maioria dos pais são da opinião de que trabalhar com os professores para incluir os filhos/as tem sido uma experiência difícil, dado que 81,3% concordam ou concordam totalmente com esta afirmação (item 9) ($M=6,21$; $DP=1,154$). Também a maioria dos pais (78,1%) reconhece ter um papel importante na equipa educativa (item 10) ($M=6,06$; $DP=1,243$).

Quanto à comunicação frequente com os professores (item 11), quase metade dos pais revela que não o faz (47,1%; $M=3,31$; $DP=2,151$).

A necessidade de advocacia¹⁰ varia bastante ($M=3,57$; $DP=2,045$), mas 39,9% discorda/discorda totalmente e 38,3% concorda parcialmente/concorda ou concorda totalmente com a afirmação (item 12).

¹⁰ Defesa dos direitos do/a filho/a.

Tabela 10*Distribuição das Respostas dos Pais em Cada Item da Escala*

	DT * (**)	D * (**)	DP * (**)	NCND * (**)	CP * (**)	C * (**)	CT * (**)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	0 (0,8%)	2 (1,6%)	1 (0,8%)	3 (2,4%)	11 (8,9%)	27 (22,0%)	79 (64,2%)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular	1 (0,8%)	2 (1,6%)	6 (4,9%)	5 (4,1%)	10 (8,1%)	32 (26,0%)	67 (54,5%)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	2 (1,6%)	4 (3,3%)	6 (4,9%)	13 (10,6%)	15 (12,2%)	32 (26,0%)	51 (41,5%)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	14 (11,4%)	8 (6,5%)	19 (15,4%)	20 (16,3%)	22 (17,9%)	17 (13,8%)	23 (18,7%)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	0 (0,8%)	2 (1,6%)	2 (1,6%)	8 (6,5%)	24 (19,5%)	39 (31,7%)	48 (39,0%)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	2 (1,6%)	2 (1,6%)	7 (5,7%)	15 (12,2%)	26 (21,1%)	42 (34,1%)	29 (23,6%)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	44 (35,8%)	16 (13,0%)	12 (9,8%)	17 (13,8%)	17 (13,8%)	11 (8,9%)	6 (4,9%)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	41 (33,3%)	21 (17,1%)	10 (8,1%)	16 (13,0%)	18 (14,6%)	8 (6,5%)	9 (7,3%)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	1 (0,8%)	1 (0,8%)	3 (2,4%)	5 (4,1%)	13 (10,6%)	33 (26,8%)	67 (54,5%)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	0 (0,8%)	4 (3,3%)	4 (3,3%)	4 (3,3%)	15 (12,2%)	38 (30,9%)	58 (47,2%)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	39 (31,7%)	19 (15,4%)	12 (9,8%)	12 (9,8%)	10 (8,1%)	21 (17,1%)	10 (8,1%)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	29 (23,6%)	20 (16,3%)	10 (8,1%)	17 (13,8%)	22 (17,9%)	13 (10,6%)	12 (9,8%)

Legenda: DT – discordo totalmente; D – discordo; DP – discordo parcialmente; NCND – nem discordo nem concordo; CP – concordo parcialmente; C – concordo; CT – concordo totalmente; * Frequência absoluta; ** Frequência relativa.

Como referido no início desta subsecção, na Tabela 11 podem observar-se os valores da moda, da mediana, da média e do desvio-padrão de cada um dos 12 itens da escala aplicada.

Tabela 11

Moda, Mediana, Média e Desvio-Padrão das Respostas aos Itens da Escala

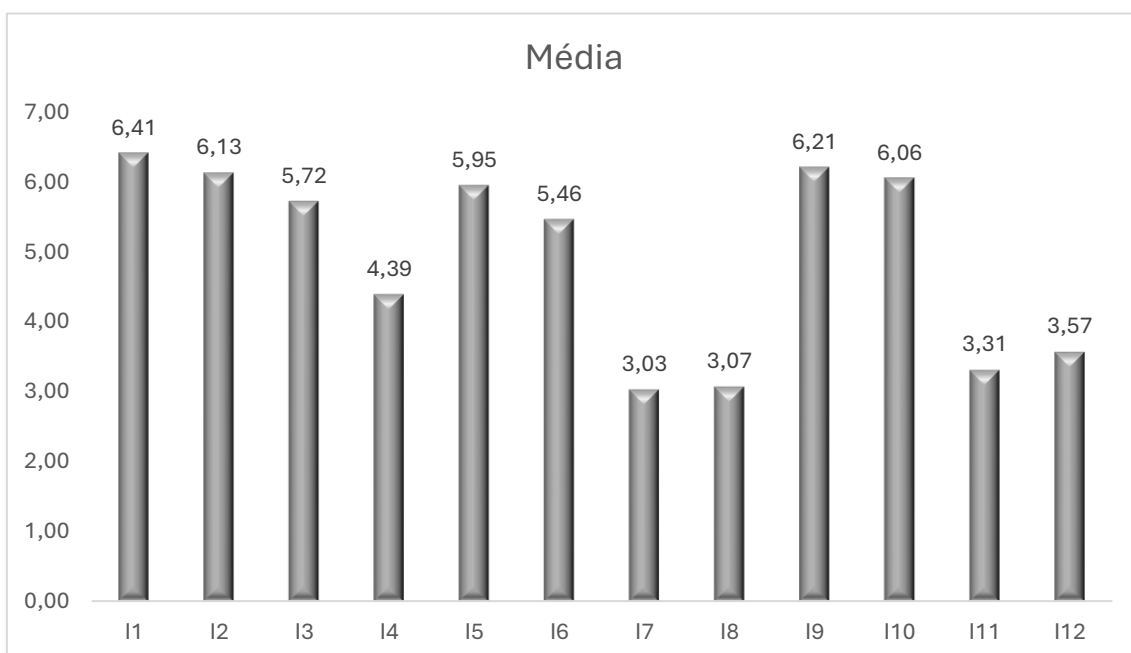
	<i>Mo</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	7	7	6,41	0,999
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular	7	7	6,13	1,299
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	7	6	5,72	1,506
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	7	5	4,39	1,932
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	7	6	5,95	1,122
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	6	6	5,46	1,357
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	1	3	3,03	1,967
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	1	2	3,07	2,001
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	7	7	6,21	1,154
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	7	6	6,06	1,243
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	1	3	3,31	2,151
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	1	4	3,57	2,045

Legenda: Mo – Moda; Md – Mediana; M – Média; DP – Desvio-padrão.

A análise da Figura 2, onde estão representados os valores médios de cada item, permite-nos observar que dos 12 itens, em 7 os pais manifestam concordância com as afirmações (item 1, 2, 3, 5, 6, 9 e 10), em 4 os pais manifestam discordância das afirmações (item 7, 8, 11 e 12) e no item 4 os pais não concordam nem discordam, pois, o valor médio ronda os 4 pontos.

Figura 2

Representação dos Valores Médios dos Itens da Escala



3.2 Resultados inferenciais

No sentido de testar as hipóteses estatísticas desta investigação, recorreu-se à comparação dos resultados dos itens da escala em função das seguintes variáveis sociodemográficas: habilitações académicas dos pais, ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, tipo de problemática da criança, medidas de suporte aplicadas e tempo de apoio prestado pelos serviços de educação especial/inclusiva.

3.2.1 Comparação por habilitações académicas dos pais

As hipóteses em estudo na comparação por habilitações académicas dos pais são:

H₀: não há diferenças nas perspetivas dos pais em função das habilitações académicas;

H₁: há diferenças nas perspetivas dos pais em função das habilitações académicas.

Na Tabela 12 apresentam-se os valores médios e respetivo desvio-padrão das perspetivas dos pais em cada item, por habilitações académicas dos mesmos, bem como o valor da Estatística de Teste (ET) e respetivo valor de prova (vp), obtidos através do teste Kruskal-Wallis. Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens 1,

4, 9 e 11 pois os valores de prova obtidos foram inferiores a 5% ou 1%. Atendendo aos valores médios apresentados, pode observar-se que:

- Pais com ensino superior demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão (item 1: $p < 0,001$);
- Pais com ensino secundário têm maior tendência à segregação (item 4: $p = 0,018$);
- Pais com ensino superior relatam maior dificuldade no processo de inclusão (item 9: $p = 0,035$);
- Uma comunicação mais frequente é tida pelos pais com ensino secundário (item 11: $p = 0,047$).

Tabela 12

Comparação por Habilitações Académicas dos Pais

	Ensino Básico <i>M</i> (<i>DP</i>)	Ensino Secundário <i>M</i> (<i>DP</i>)	Ensino Superior <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (<i>vp</i>)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	6,11 (0,96)	6,14 (1,10)	6,68 (0,88)	16,144 ($< 0,001^{**}$)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular	5,89 (1,68)	6,31 (0,92)	6,08 (1,40)	0,168 (0,920)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	5,56 (1,58)	5,48 (1,49)	5,94 (1,49)	4,392 (0,111)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	4,50 (2,04)	5,02 (1,62)	3,94 (2,00)	8,0220 (0,018*)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	6,17 (0,86)	5,79 (1,28)	6,00 (1,08)	0,882 (0,644)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	5,39 (1,04)	5,43 (1,43)	5,51 (1,40)	0,676 (0,713)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	3,06 (1,86)	3,24 (1,86)	2,89 (2,08)	1,315 (0,518)

	Ensino Básico <i>M</i> (<i>DP</i>)	Ensino Secundário <i>M</i> (<i>DP</i>)	Ensino Superior <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (vp)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	3,39 (1,91)	3,29 (1,87)	2,84 (2,11)	3,088 (0,214)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	6,11 (0,68)	5,95 (1,43)	6,41 (1,03)	6,706 (0,035*)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	5,83 (1,34)	5,95 (1,38)	6,19 (1,12)	1,433 (0,489)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	2,89 (2,19)	3,90 (1,94)	3,03 (2,22)	6,118 (0,047*)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	3,89 (1,68)	3,69 (1,91)	3,40 (2,23)	1,468 (0,480)

Legenda: ** - significativo a 1%; * - significativo a 5%; ET - Estatística de Teste; vp - Valor de prova.

3.2.2 Comparação por ciclo de escolaridade que os filhos frequentam

Na comparação por ciclo de escolaridade que os filhos¹¹ frequentam as hipóteses em estudo são:

H₀: não há diferenças nas perspetivas dos pais em função do ciclo de escolaridade que os filhos frequentam;

H₁: há diferenças nas perspetivas dos pais em função do ciclo de escolaridade que os filhos frequentam.

Na Tabela 13 apresentam-se os valores médios e respetivo desvio-padrão das perspetivas dos pais em cada item, por ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, bem como o valor da Estatística de Teste (ET) e respetivo valor de prova (vp), obtidos através do teste Mann-Whitney. Todos os valores de prova obtidos foram superiores a 5%, pelo que não existem diferenças estatisticamente significativas, exceto no item 10

¹¹ O termo “filhos” é usado como referência a filhos e/ou educandos.

($p=0,018<5\%$) onde se observa que pais de crianças do 1.º ciclo sentem-se mais envolvidos com a equipa que trabalha com os seus filhos ($p=0,018$).

Tabela 13

Comparação por Ciclo de Escolaridade que os Filhos Frequentam

	1º ciclo <i>M</i> (<i>DP</i>)	2º ou 3º ciclo <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (<i>vp</i>)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	6,51 (0,93)	6,33 (1,06)	1690,5 (0,257)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular	6,09 (1,23)	6,17 (1,37)	1718,5 (0,365)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	5,88 (1,32)	5,59 (1,65)	1726,0 (0,412)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	4,37 (1,99)	4,41 (1,90)	1869,5 (0,954)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	5,86 (1,11)	6,03 (1,14)	1675,0 (0,273)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	5,39 (1,29)	5,53 (1,42)	1694,5 (0,330)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	3,32 (2,05)	2,79 (1,88)	1593,5 (0,134)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	3,19 (2,09)	2,97 (1,93)	1773,5 (0,578)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	6,39 (1,15)	6,06 (1,15)	1540,0 (0,056)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	6,40 (0,78)	5,76 (1,48)	1450,0 (0,018*)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	3,40 (2,14)	3,23 (2,18)	1775,5 (0,586)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	3,84 (2,07)	3,33 (2,01)	1616,0 (0,174)

Legenda: ** - significativo a 1%; * - significativo a 5%; ET - Estatística de Teste; vp - Valor de prova.

3.2.3 Comparação por problemática dos filhos

Relativamente à comparação por problemática dos filhos testaram-se as seguintes hipóteses:

H₀: não há diferenças nas perspetivas dos pais em função da problemática dos filhos;

H₁: há diferenças nas perspetivas dos pais em função da problemática dos filhos.

Na Tabela 14 apresentam-se os valores médios e respetivo desvio-padrão das perspetivas dos pais em cada item, por tipo de problemática da criança, bem como o valor da Estatística de Teste (ET) e respetivo valor de prova (vp), obtidos através do teste Kruskal-Wallis. Todos os valores de prova obtidos foram superiores a 5%, pelo que não existem diferenças estatisticamente significativas na perspetiva dos pais por problemática da criança.

Tabela 14

Comparação por Problemática dos Filhos

	DAE <i>M</i> (<i>DP</i>)	PHDA <i>M</i> (<i>DP</i>)	PEA <i>M</i> (<i>DP</i>)	DID <i>M</i> (<i>DP</i>)	Outra <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (vp)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	6,9 (1,06)	6,58 (0,56)	6,28 (1,24)	6,33 (1,20)	7,00 (0)	4,861 (0,302)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular.	5,87 (1,66)	5,87 (1,31)	6,48 (0,80)	6,29 (1,06)	6,88 (0,35)	7,871 (0,096)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	5,34 (1,66)	5,65 (1,47)	5,80 (1,41)	6,10 (1,22)	6,63 (0,74)	6,368 (0,173)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	4,37 (1,99)	4,58 (1,96)	4,20 (1,76)	4,76 (1,73)	3,38 (2,56)	2,995 (0,559)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	5,97 (1,08)	5,71 (1,01)	5,80 (1,56)	6,33 (0,66)	6,25 (1,04)	5,067 (0,281)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	5,71 (1,09)	5,00 (1,29)	5,28 (1,84)	5,86 (1,06)	5,63 (1,41)	7,214 (0,125)

	DAE <i>M</i> (<i>DP</i>)	PHDA <i>M</i> (<i>DP</i>)	PEA <i>M</i> (<i>DP</i>)	DID <i>M</i> (<i>DP</i>)	Outra <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (<i>vp</i>)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	3,11 (1,90)	3,26 (2,08)	2,76 (1,81)	3,33 (2,24)	1,88 (1,36)	4,068 (0,397)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	3,11 (2,02)	3,26 (1,97)	2,88 (1,90)	3,24 (2,23)	2,38 (2,00)	1,673 (0,796)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	6,34 (0,85)	6,10 (1,19)	6,00 (1,78)	6,24 (0,70)	6,63 (0,74)	2,559 (0,634)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	5,89 (1,29)	6,19 (1,33)	6,36 (0,96)	5,62 (1,50)	6,50 (0,54)	5,694 (0,223)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	3,29 (2,30)	3,23 (2,03)	4,08 (1,98)	3,00 (2,15)	2,13 (2,10)	7,611 (0,107)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	3,55 (1,88)	4,00 (1,69)	3,00 (2,08)	3,76 (2,57)	3,25 (2,44)	3,848 (0,427)

Legenda: DAE – Dificuldades de aprendizagens específicas; PC – Perturbações da comunicação; PHDA – Perturbação de hiperatividade e défice de atenção; PEA – Perturbação do espectro do autismo; DID – Dificuldade intelectual e desenvolvimental; ** - significativo a 1%; * - significativo a 5%; ET - Estatística de Teste; vp - Valor de prova.

3.2.4 Comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

No que diz respeito à comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estudaram-se as seguintes hipóteses:

H₀: não há diferenças nas perspetivas dos pais em função das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

H₁: há diferenças nas perspetivas dos pais em função das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Na Tabela 15 apresentam-se os valores médios e respetivo desvio-padrão das perspetivas dos pais em cada item, por tipo de medida de suporte, bem como o valor da Estatística de Teste (ET) e respetivo valor de prova (vp), obtidos através do teste Kruskal-

Wallis. Obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens 6 e 9, pois os seus valores de prova foram inferiores a 5%. Da sua análise ressalta que:

- Pais cujos filhos recebem medidas adicionais sentem-se mais valorizados pelos professores ou outros profissionais (item 6: $p=0,004$);
- Estes pais sentem também maior dificuldade no trabalho com os professores para ajudar a incluir os seus filhos (item 9: $p=0,030$).

Tabela 15

Comparação por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

	Universais <i>M</i> (<i>DP</i>)	Seletivas <i>M</i> (<i>DP</i>)	Adicionais <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (<i>vp</i>)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	6,64 (0,76)	6,23 (1,16)	6,59 (0,73)	5,636 (0,060)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular	6,03 (1,48)	6,08 (1,28)	6,45 (1,01)	2,227 (0,328)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	5,81 (1,47)	5,52 (1,63)	6,18 (1,05)	2,842 (0,242)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	4,61 (1,83)	4,35 (1,96)	4,14 (2,05)	0,666 (0,717)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	6,11 (0,89)	5,77 (1,27)	6,23 (0,92)	2,544 (0,280)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	5,83 (1,08)	5,06 (1,50)	6,05 (0,90)	10,838 (0,004*)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	3,19 (2,11)	2,97 (1,91)	2,95 (1,96)	0,310 (0,856)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	2,89 (1,97)	3,09 (2,00)	3,32 (2,10)	0,538 (0,764)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	6,44 (0,88)	5,98 (1,27)	6,50 (1,10)	7,001 (0,030*)

	Universais	Seletivas	Adicionais	ET
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	(<i>vp</i>)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	6,17 (1,21)	5,89 (1,36)	6,36 (0,85)	2,349 (0,309)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	2,69 (2,14)	3,54 (2,13)	3,64 (2,13)	5,236 (0,073)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	3,25 (1,80)	3,80 (2,06)	3,41 (2,36)	1,899 (0,387)

Legenda: ** - significativo a 1%; * - significativo a 5%; ET - Estatística de Teste; vp - Valor de prova.

3.2.5 Comparação por tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva (SEEI)

As hipóteses em estudo na comparação por tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva são:

H₀: não há diferenças nas perspetivas dos pais em função do tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva;

H₁: há diferenças nas perspetivas dos pais em função do tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva.

Na Tabela 16 apresentam-se os valores médios e respetivo desvio-padrão das perspetivas dos pais em cada item, por tempo de apoio à criança, bem como o valor da Estatística de Teste (ET) e respetivo valor de prova (vp), obtidos através do teste Mann-Whitney. Todos os valores de prova obtidos foram superiores a 5%, pelo que não existem diferenças estatisticamente significativas, exceto no item 7 ($p=0,028<5\%$). Da sua análise pode afirmar-se que pais cujos filhos são apoiados há menos tempo relatam mais dificuldade de comunicação.

Tabela 16*Comparação por Tempo de Apoio dos SEEI*

	6 meses a 2 anos <i>M</i> (<i>DP</i>)	3 a 5 anos <i>M</i> (<i>DP</i>)	ET (<i>vp</i>)
1. A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	6,54 (0,70)	6,36 (1,10)	1482,0 (0,702)
2. Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular.	6,00 (1,50)	6,18 (1,22)	1454,5 (0,597)
3. A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	5,97 (1,29)	5,63 (1,58)	1347,0 (0,256)
4. As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	4,40 (1,93)	4,39 (1,94)	1537,5 (0,989)
5. De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	5,94 (1,08)	5,95 (1,14)	1498,0 (0,804)
6. Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	5,46 (1,31)	5,47 (1,38)	1505,0 (0,839)
7. Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	3,69 (2,18)	2,77 (1,82)	1158,0 (0,028*)
8. Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	3,54 (2,17)	2,89 (1,91)	1266,5 (0,116)
9. Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	6,51 (0,74)	6,09 (1,27)	1288,0 (0,118)
10. Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	6,34 (1,06)	5,94 (1,30)	1251,0 (0,081)
11. Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	3,17 (2,32)	3,36 (2,09)	1437,5 (0,557)
12. Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	4,06 (1,97)	3,38 (2,05)	1237,0 (0,087)

Legenda: ** - significativo a 1%; * - significativo a 5%; ET - Estatística de Teste; vp - Valor de prova.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados, obtidos a partir da análise estatística descritiva e inferencial. Estes são analisados, para cada item da escala e discutidos tendo como referência resultados de outros estudos, nomeadamente os apresentados na secção 1.3 desta dissertação.

Em relação ao Item 1 “*A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo*”, os resultados desta investigação revelam que a maioria dos pais (64,2%) concorda totalmente com esta afirmação. Também Silva e Milagaia (2018), que entrevistaram seis mães de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais, em Portugal, no sentido de conhecerem as suas perspetivas sobre inclusão, chegaram a conclusões idênticas, dado que as participantes afirmaram que a inclusão se revela positiva para o sistema escolar. Os resultados obtidos em Freitas et al. (2015), que identificaram as perceções de 300 pais de crianças com necessidades educativas especiais sobre inclusão, em Portugal, vão no mesmo sentido, referindo a inclusão como um fator bastante positivo para a comunidade escolar. Num outro estudo realizado em Portugal por Santos et al. (2017), onde se pretendia estudar a conceção de inclusão de 30 encarregados de educação, os autores concluíram que pais de alunos com necessidades educativas especiais, revelam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, apontando, ainda, que a inclusão, sendo bem estruturada, favorece todos os intervenientes, contribuindo para atitudes e comportamentos que quebram preconceitos, estereótipos e estigmas.

Ainda relativamente a este item, verificou-se também que há diferenças em função das habilitações académicas dos pais, que pais com ensino superior têm uma perspetiva mais favorável face à inclusão, enquanto mudança positiva no sistema educativo. Também o estudo de Freitas et al. (2015) encontrou resultado semelhante, referindo que pais com mais habilitações académicas têm uma perspetiva mais positiva no que diz respeito à inclusão. Estes resultados podem fazer pensar que pais com ensino superior, ao terem mais conhecimentos e informação, possivelmente, conseguem compreender melhor os pressupostos da inclusão. Possivelmente, podem ter mais facilidade no acesso à informação e em compreender modelos de intervenção em contexto escolar, com vista à inclusão. De facto, a formação académica dos pais tem sido evidenciada em diversos estudos, como em Paseka e Schwab (2020), que questionaram 2000 pais de crianças com

e sem necessidades educativas especiais na Alemanha, no sentido de perceber quais as suas atitudes sobre as práticas e recursos na educação inclusiva, concluíram que quanto mais elevado o nível de formação académica dos pais, mais positiva é a atitude destes face à inclusão.

No que diz respeito ao Item 2 *“Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular”*, para uma grande maioria dos pais (80,5%) todas as crianças devem ser incluídas no sistema regular de ensino, tanto quanto possível. Resultado também verificado no estudo de Miranda (2016), que entrevistou oito mães de crianças com dificuldade intelectual grave, no sentido de conhecer a perceção destas sobre a inclusão, em Portugal, tendo concluído que estas mães consideram o ensino regular como a melhor opção para crianças com necessidades educativas especiais. Ainda assim, sugerem um apoio mais personalizado para os filhos, em contexto de sala de aula. Igualmente, em Narot e Kiettikunwong (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) verificou-se a concordância relativamente a que crianças com deficiência devem ser incluídas em salas de aula regulares. Em Attard e Booth (2023) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) verificou-se também, que os pais participantes no estudo apresentaram experiências positivas relativamente aos seus filhos em contexto de ensino regular. No entanto, Satherlay e Norwich (2022) que realizaram a sua investigação, em Inglaterra, com 57 pais de crianças que frequentam escolas de educação especial, procurando perceber a opinião destes no que diz respeito ao funcionamento legislativo relativamente à inclusão, revelam que os pais consideram que a escola regular não é adequada à necessidade dos seus filhos. Igual resultado verificou-se em Malinina (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) onde os pais referem que as escolas regulares não respondem às necessidades identificadas pelos próprios, o que parece ser justificado devido à enorme rigidez do sistema escolar vigente na Rússia que, segundo os pais, é incapaz de se ajustar às necessidades dos diferentes alunos. Importa considerar que os resultados obtidos nas diferentes investigações têm por base as experiências dos pais e dos seus educandos em contextos legislativos específicos de cada país.

Quanto ao Item 3 *“A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência”*, olhando para os resultados, a maioria (67,5%) dos pais considera que a inclusão beneficia alunos sem deficiência. Miranda (2016) (estudo descrito em itens anteriores) observou no seu estudo que os pais de crianças com deficiência discordam que a presença de alunos com necessidades educativas especiais não beneficia os restantes

alunos. Igualmente em Silva e Milagaia (2018) (estudo descrito em itens anteriores), mães de crianças com necessidades educativas especiais, referem a importância da presença de alunos com deficiência na sala de aula para os restantes alunos, considerando-a como um direito fundamental para os seus filhos. Em Santos et al. (2017) (estudo descrito em itens anteriores), verifica-se, pelo contrário, que pais de alunos sem deficiência têm uma visão menos favorável quanto ao benefício para os seus filhos da presença de alunos com algum tipo de deficiência, na sala de aula.

Importa recordar, além das vantagens referidas no enquadramento teórico deste trabalho, que a inclusão beneficia alunos com necessidades educativas especiais, com ou sem deficiência, pois permite-lhes acesso a um currículo comum, bem como uma maior autonomia e autoestima, desenvolvimento social e emocional e cria oportunidades de aprendizagens ao seu próprio ritmo (Booth & Ainscow, 2002; Mantoan, 2015; Sasaki, 2006). Também os restantes alunos beneficiam da inclusão, aprendem a conviver com a diversidade, melhoram as suas habilidades sociais e aprendem a desconstruir preconceitos (Ainscow, 2005; Stainback & Stainback, 1996). Também Correia (2013) salienta várias vantagens da inclusão para todos os alunos e para a comunidade escolar em geral, nomeadamente, pelo facto de facilitar o diálogo entre todos os professores, o trabalho colaborativo, e proporcionar um entendimento comum sobre a diversidade de alunos e a forma de todos trabalharem neste contexto.

Relativamente ao Item 4 *“As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva”*, as respostas foram inconclusivas. Ainda assim, no que diz respeito à comparação por habilitações académicas dos pais, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa, pais com ensino secundário revelam maior tendência à segregação de crianças com deficiências graves. Num estudo de Satherley e Norwich (2022) (estudo descrito em itens anteriores), os pais consideram não haver alternativa à escola especial para casos mais severos de deficiência, não considerando sequer a possibilidade de uma sala separada no contexto de escola regular. Já em Miranda (2016) (estudo descrito em itens anteriores) o resultado é diferente ao estudo anterior, discordando os pais, que os seus filhos só devem frequentar uma sala separada. Na investigação realizada por Attard e Booth (2023) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) uma grande maioria dos pais concorda ou concorda fortemente com algum tipo de apoio especializado parcial fora da sala regular.

Esta questão, como se pode constatar, está longe de recolher consensos.

Neste campo importa recordar que a literatura remete para a existência de diferentes níveis de inclusão, nomeadamente inclusão total, inclusão moderada e inclusão parcial. A inclusão total pressupõe a implementação de modelos em que os alunos com necessidades educativas especiais (a maioria que apresenta situações ligeiras) estão o tempo todo na sala de aula regular (Correia, 2013). A inclusão moderada pressupõe a inclusão de alunos com situações de gravidade moderada a grave em turmas regulares durante parte do horário escolar, estando no restante horário a frequentar ambientes mais especializados (Correia, 2013; Stainback & Stainback, 1996). Já na inclusão parcial, como refere Meijer (2001), os alunos com deficiências mais graves estão na sala de aula regular apenas em determinadas atividades, passando a maior parte do tempo em contextos de educação especializada. Para Booth e Ainscow (2002) as práticas de inclusão parcial podem fomentar a exclusão, pois colocam alunos com deficiência fora do contacto com os seus pares. Recorde-se a este propósito, ainda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando refere:

A colocação de crianças em escolas especiais ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente, deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças. (p.12)

Já os Princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (2018), referem que todas as crianças e alunos têm o direito a uma participação plena e efetiva, em contextos educativos iguais, garantido que todos têm o acesso aos apoios considerados necessárias para desenvolver o potencial de cada um.

Assim, será sempre necessário analisar cada caso individualmente, tendo em linha de conta o grau de severidade da problemática de cada aluno e, também, não menos importante, o contexto e recursos existentes, para que se possa apresentar a melhor resposta possível (Ainscow, 1995).

Em relação ao Item 5 *“De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a”*, as repostas dos pais (70,7%) convergem em concordar e concordar totalmente que têm uma relação positiva com os professores. Comparando com outros estudos, Tsó e Strnadová (2017) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) também referem uma comunicação positiva entre pais e professores. Resultados

semelhantes são visíveis em Coelho et al. (2017) que entrevistaram três pais de crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental que frequentavam o ensino regular, no Brasil, com o objetivo de caracterizar o processo de inclusão dos seus filhos, ao longo do percurso escolar, onde os entrevistados assumem ter uma relação positiva com os professores. Também Jorban et al. (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1), relatam uma boa relação entre os referidos intervenientes, considerando os pais que esta relação é vital para a inclusão dos seus filhos. Contudo, há também resultados diferentes, nomeadamente no estudo de Malinina (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1), que encontrou uma relação pouco ou nada efetiva entre pais e professores, algo semelhante ao referido em Narot e Kiettikunwong (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) que identificam problemas na relação que se estabelece entre pais e professores, apontando para a necessidade dos professores respeitarem mais os pais.

Para Mello et al. (2024) é muito importante construir e fortalecer uma ponte que ligue escola e família. Coelho et al. (2017) (estudo descrito em itens anteriores) apontam para a utilização de formas alternativas de comunicação, como por exemplo a comunicação escrita no caderno do aluno. Narot e Kiettikunwong (2024) consideram ser crucial criar estratégias de comunicação eficazes, entre pais e escola, que deem ênfase ao trabalho desenvolvido pelos professores e que potenciam a construção de uma relação positiva entre ambos.

No Item 6 *“Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo”*, os resultados mostraram que a maioria dos pais (57,7%) se sente valorizada por professores e restantes profissionais, relativamente ao seu contributo. Olhando para os resultados de outros estudos, encontra-se um que parece alinhado com os resultados obtidos, onde o contributo dos pais é visto como vital e bastante valorizado (Jorban et al., 2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1). Já no estudo no estudo de Dunleavy e Sorte (2022) (estudo descrito na subsecção 1.3.1), os pais sentem-se algo isolados e notam que o seu contributo é pouco relevante para a colaboração na resolução dos problemas associados aos seus filhos.

Relativamente à comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, neste item, o estudo revelou uma diferença estatisticamente significativa, verificando-se que pais de filhos que são apoiados por medidas adicionais, se sentem mais valorizados pelos professores e outros profissionais. As medidas adicionais têm como objetivo colmatar dificuldades acentuadas e persistentes em várias áreas, e dizem respeito a um

nível de intervenção onde são feitas “intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 20). A necessidade de envolvimento dos pais a este nível é grande, podendo participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual, para o qual devem contribuir disponibilizando informação relevante. Neste sentido e tendo em conta o tipo de informação que têm de partilhar com a escola, é natural que os pais estejam mais presentes e se sintam valorizados em todo o processo, não só pelos professores, mas pelos restantes profissionais envolvidos, até porque a inclusão não se faz apenas a partir do trabalho dos professores, mas da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e da comunidade educativa em geral.

No que toca ao Item 7 “*Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas*”, cerca de metade dos pais (48,8%) discorda/discorda totalmente com a afirmação. No estudo de Malinina (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) verificou-se uma enorme dificuldade de comunicação entre pais e professores, embora considerando os pais que esta comunicação é uma necessidade.

Na comparação por tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva é identificada uma diferença estatisticamente significativa neste item, podendo afirmar-se que os pais cujos filhos são apoiados há menos tempo têm mais dificuldade de comunicação. Este dado remete para a necessidade de se perceber a importância do tempo no estabelecimento de relações e na solidificação das mesmas, bem como os fatores inerentes ao estabelecimento desta mesma comunicação, sejam eles de risco ou promotores da mesma. Pode pensar-se que no início desta relação, em que os intervenientes se estão a conhecer e a aprender a lidar com as diferentes variáveis no processo de inclusão, a comunicação está também ela a desenvolver-se, implicando a descoberta do outro e das suas características e um lugar em todo o processo.

Como refere Habermas (2012), a comunicação é vista como um processo progressivo e de entendimento mútuo. Por seu lado, Watzlawick et al. (1993) explicam que a comunicação depende da relação e do contexto em que se constrói, ao longo das interações. Para Rogers (2009) a comunicação empática consiste numa construção gradual de confiança e compreensão entre os interlocutores. Fica assim evidente, que é necessário tempo para que a comunicação entre escola e família se efetive e se desenvolva.

No que concerne o Item 8 “*Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão*”, os resultados mostram que cerca de metade dos pais (50,4%) discorda ou discorda totalmente, embora 28,4% manifeste alguma ou muita dificuldade nestas reuniões. Comparativamente a estes resultados, em Bennett et al. (1997) (estudo descrito na subsecção 2.2.2.2), os pais inquiridos revelam um elevado envolvimento nas reuniões de tomada de decisão e também referem experiências e relação positivas com os elementos que fazem parte destas reuniões, resultados que vão ao encontro dos obtidos nesta investigação. Também o estudo de Coelho et al. (2017) (estudo descrito em itens anteriores) se alinha neste mesmo sentido, dado que os pais assinalam que conseguem exprimir as suas opiniões nas reuniões com a equipa multidisciplinar. Em sentido contrário aos resultados anteriores, Jorban et al. (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) revelam que os pais gostavam de se sentir mais incluídos na tomada de decisão sobre os seus filhos.

Relativamente ao Item 9 “*Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil*”, a maioria dos pais (81,3%) concorda ou concorda totalmente com esta afirmação, considerando que trabalhar com os professores para ajudar a incluir os filhos tem sido uma experiência difícil. Pelo contrário, em Rousseau et al. (2022), que inquiriram, no Canadá, 76 pais de crianças com necessidades educativas especiais a frequentar a escola regular, no sentido de determinar as perspetivas dos pais sobre práticas educativas inclusivas, a maioria dos pais relata uma experiência positiva no que diz respeito ao processo de inclusão dos filhos. Em Coelho et al. (2017) (estudo descrito em itens anteriores) é referida a importância do trabalho conjunto entre pais e professores, onde para os pais a experiência é considerada positiva, contribuindo para a inclusão dos seus filhos.

Na comparação por habilitações académicas dos pais, surgiu, neste item, uma diferença estatisticamente significativa, mostrando que pais com ensino superior relatam maior dificuldade no trabalho com os professores para ajudar a incluir os seus filhos. Neste sentido, o nível de formação que estes pais detêm é superior aos demais o que, provavelmente, pode contribuir para um maior nível de exigência no processo de inclusão dos filhos, que pode, em determinadas situações, colidir com aquilo que são os recursos existentes na escola e as práticas a que está obrigada de acordo com a legislação em vigor. Os professores são a face visível desta relação, aqueles de quem os pais estão mais próximos, e que têm de acolher e gerir as suas reivindicações.

Também na comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa, pois pais cujos filhos são apoiados por medidas de suporte adicionais, sentem maior dificuldade no trabalho com professores. Considerando que os alunos que são apoiados por este tipo de medidas são aqueles que apresentam mais dificuldades e mais necessidades em vários parâmetros, este fator conduz à reflexão sobre a capacidade, ao nível de recursos humanos e materiais, que a escola possui para responder às diferentes solicitações, sentindo os pais essa maior ou menor capacidade. Mas pode pensar-se, também, que a experiência difícil no trabalho com os professores pode estar relacionada com as dificuldades de uns e de outros neste processo, seja pela falta de conhecimentos e de recursos pessoais por parte dos pais (conhecimento sobre a problemática, sobre estratégias mais eficazes, tempo disponível para a relação com a escola, entre outros), seja pela falta de recursos que os professores tenham disponíveis para mobilizar no trabalho com estes alunos, que podem não corresponder ao que é esperado pelos pais, ou mesmo à dificuldade na articulação com estes, motivada tantas vezes pela falta de tempo para que ambos se organizem nesta relação e neste trabalho.

Em relação ao Item 10 “*Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola*”, os resultados obtidos mostram que a maioria dos pais (78,1%) reconhece ter um papel importante na equipa que trabalha com os seus filhos. Em sentido oposto, Narot e Kiettikunwong (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1) revelam que muitas vezes os pais consideram que os seus esforços são em vão.

Surgiu também neste item, na comparação por ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, uma diferença estatisticamente significativa, observando-se que os pais de crianças do 1.º ciclo são os que sentem que têm um papel mais importante como parte da equipa que trabalha com os seus filhos. Resultado idêntico é visível em Rousseau et al. (2022) (estudo descrito em itens anteriores), onde a maioria dos pais de alunos no ensino primário¹² (equivalente ao 1.º ciclo do ensino básico) se sentem envolvidos no processo de inclusão. Pode pensar-se que a entrada no 1.º ciclo do ensino básico representa um período novo para as famílias, de expectativas, receios, ansiedade, relativamente à escolaridade dos seus filhos, o que motiva um maior envolvimento e respetivo

¹² Designação usada no estudo em análise.

acolhimento por parte dos professores e restante equipa. Até porque esta mesma equipa necessita de estar constantemente atualizada sobre o desenvolvimento e as características comportamentais do aluno em contexto familiar, e noutros contextos que frequente, havendo constante necessidade de troca de informação entre família e equipa (embora nos anos subsequentes tal também seja necessário, há informação que se recolhe neste ciclo de ensino primordial para o percurso subsequente). Acresce que, neste ciclo de ensino, sendo caracterizado pela monodocência, a articulação com a escola pode ser mais fácil do que em ciclos subsequentes, com diversos professores que lecionam diferentes disciplinas.

Quanto ao Item 11 *“Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a”*, os resultados indicam que cerca de metade dos pais (47,1%) não tenta comunicar frequentemente com os professores para obterem informações sobre os filhos. Pelo contrário, em Bennett et al. (1997) (estudo descrito na subsecção 2.2.2.2) a maioria dos pais tenta comunicar frequentemente com os professores. Outro estudo que revela resultados neste sentido é o de Jorban et al. (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1), onde o contacto com os professores é regular e visto como sendo essencial para todo o processo de inclusão dos filhos.

Foi identificada, neste item, uma diferença estatisticamente significativa, no que diz respeito à comparação por habilitações académicas dos pais. Os pais com ensino secundário são os que tentam comunicar o mais frequentemente possível com os professores para obtenção de informações sobre os seus filhos. Perante este resultado, pode pensar-se que ao sentirem que têm um papel importante como parte da equipa que trabalha com os seus educandos, ao haver uma boa comunicação com os professores, ao sentirem-se valorizados e ao terem uma relação positiva com eles, têm menos necessidade de tomar iniciativa para comunicar com os mesmos, porque ela já é fluente e eficaz, decorrendo de forma articulada e facilitada, sempre que necessária.

Por fim no Item 12 *“Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a”*, os resultados revelam não haver uma inclinação nítida relativamente à afirmação apresentada, uma vez que 39,9% dos pais discorda/discorda totalmente e 38,3% concorda parcialmente/concorda/concorda totalmente, sendo valores da mesma ordem de grandeza. No estudo de Bennett et al. (1997) (estudo descrito na

subsecção 2.2.2.2) os pais não sentem necessidade de exercer advocacia. Em sentido inverso aparece Silva e Milagaia (2018) (estudo descrito em itens anteriores), onde os pais relatam a necessidade de intervir para alterar práticas educativas, bem como em Narot e Kiettikunwong (2024) (estudo descrito na subsecção 1.3.1), onde os pais procuraram informar-se sobre legislação no sentido de exercer a referida advocacia. Também Mello et al. (2024) (estudo descrito em itens anteriores) reforçam o papel dos pais na reivindicação da inclusão para os seus filhos.

A única variável sociodemográfica analisada que não revelou qualquer diferença estatisticamente significativa foi a problemática dos filhos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste último capítulo apresentam-se as conclusões resultantes desta investigação, as limitações da mesma e as recomendações para investigações futuras.

5.1 Conclusões

A presente investigação desenvolveu-se tendo a finalidade de conhecer as perspetivas dos pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão sobre a inclusão dos seus filhos na escola. A partir desta finalidade definiram-se como objetivos: Conhecer a influência das habilitações académicas dos pais de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nas suas perspetivas sobre inclusão; Conhecer a influência do ciclo de escolaridade que os filhos frequentam nas perspetivas dos pais sobre inclusão; Conhecer a influência da problemática dos filhos nas perspetivas dos pais sobre inclusão; Conhecer a influência das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nas perspetivas dos pais sobre inclusão; Conhecer a influência do tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva nas perspetivas dos pais sobre inclusão.

Assim, a partir das respostas dos 123 pais de alunos dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, da análise e discussão das mesmas, foi possível retirar as conclusões que se seguem.

Respondendo à finalidade desta investigação, os pais participantes nesta investigação consideram, maioritariamente, que a inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo. A maioria dos pais considera que todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular e também que a inclusão é igualmente benéfica para as crianças da turma que não têm deficiência. Também a maioria dos pais considera que, de um modo geral, tem tido uma relação positiva com os professores dos seus filhos, e que, normalmente, sentem que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o seu contributo. Aproximadamente metade dos inquiridos considera que não tem dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais. Cerca de metade dos pais não se sente frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão. A maioria dos pais manifesta, ainda, que trabalhar com os professores para ajudar a incluir os seus filhos tem sido uma experiência difícil. Também a maioria, sente que tem um papel importante como parte da equipa que trabalha com os seus filhos.

Aproximadamente metade dos pais não tenta comunicar o mais frequentemente possível com os professores dos seus filhos para saberem informações sobre os mesmos. Por fim, conclui-se ainda que não há uma inclinação nítida relativamente à necessidade de advocacia para obtenção de serviços educativos.

Considerando cada um dos objetivos, retiram-se as seguintes conclusões.

Em relação ao *primeiro objetivo*, conclui-se que há diferenças em função das habilitações académicas dos pais, sendo os pais com ensino superior os que demonstram uma perspetiva mais favorável face à inclusão enquanto mudança positiva no sistema educativo e os que têm ensino secundário aqueles que revelam maior tendência à segregação de crianças com deficiências graves. Também se verificou que pais com ensino superior relatam maior dificuldade na experiência de ajudar a incluir os seus filhos. Os pais que têm o ensino secundário são os que tentam comunicar o mais frequentemente possível com os professores dos seus filhos para saberem informações sobre os mesmos.

Quanto ao *segundo objetivo* conclui-se que os pais que têm filhos no 1.º ciclo do ensino básico são os que sentem que têm um papel mais importante como parte da equipa que trabalha com os seus filhos.

Já relativamente ao *terceiro objetivo* não se verificou qualquer influência da variável “problemática dos filhos” nas perspetivas dos pais sobre inclusão.

No que concerne ao *quarto objetivo* é possível concluir que os pais cujos filhos beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão são os que sentem o seu contributo mais valorizado pelos professores e outros profissionais das escolas e são também os que relatam maior dificuldade na experiência de ajudar a incluir os seus filhos.

Quanto ao *quinto objetivo*, conclui-se que pais cujos filhos são apoiados há menos tempo têm mais dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.

5.2 Limitações do estudo e recomendações

Duas das limitações desta investigação relacionam-se com a amostra, quer no número de respostas, quer no pequeno território de implementação, não sendo, por isso, suscetível de generalizações. O facto de os participantes serem de contextos relativamente próximos, num mesmo distrito, pode influenciar o tipo de respostas, não sendo possível avaliar este efeito da região de pertença. Estas limitações, para além de impossibilitarem

generalizações, podem ter dificultado também a validação estatística da escala para a população portuguesa. De qualquer modo, ela foi traduzida e adaptada para esta população cumprindo-se todos os pressupostos metodológicos, o que permite já algum avanço para futuras investigações com vista à sua melhoria no que respeita aos itens, atualização e validação. Esta limitação foi ultrapassada fazendo-se uma análise item a item e não uma análise da escala global e das suas dimensões. Neste sentido, recomenda-se alargar a amostra territorialmente a outras zonas do país, o que poderia, eventualmente, resultar numa validação estatística da escala e/ou em possíveis generalizações de resultados.

Reconhecendo a importância desta temática, percebendo-se também a escassez de estudos neste campo e não obstante o contributo desta investigação, é imperioso que se continuem a realizar estudos neste âmbito, no sentido de conhecer não só as perspetivas dos pais sobre inclusão, mas também as suas perceções e as suas atitudes em relação à mesma, bem como as dificuldades que possam ter neste processo. O mesmo é válido para os professores e outros profissionais envolvidos. Estes estudos poderão ser um passo importante nesta caminhada em direção a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Nesta investigação, ainda que os seus resultados não possam ser generalizados, apontam-se caminhos e pistas para investigações futuras nesta área. Espera-se que, de alguma forma, se chame a atenção para aquilo que as famílias pensam e sentem no processo de inclusão dos seus filhos. Pretende-se, igualmente, que contribua para a promoção de medidas que as tornem, cada vez mais, agentes ativos e valorizados neste processo. Espera-se, ainda, que possa reforçar a importância do papel dos pais no processo de inclusão dos filhos e que contribua para colocar a inclusão como uma prioridade, não apenas na agenda política e legislativa, mas também na prática e no quotidiano escolar e social.

Como nota final, considera-se pertinente destacar ainda o facto de se terem encontrado estudos de países tão distintos e com realidades tão diversas. Tantas vezes se fica pela leitura do que é mais próximo, em termos geográficos e sociais, ignorando-se outras realidades. Importa assim, continuar a olhar para o que se faz em todo o mundo no sentido de conhecer múltiplas e distintas práticas de inclusão e para que com elas se possa aprender ou, noutros casos, contribuir para a promoção da inclusão.

Importa ainda trazer à reflexão o impacto desta investigação no crescimento do investigador que a conduziu, no sentido da aquisição de conhecimentos quer teóricos, quer no domínio da investigação e da sua práxis, para o qual contribuiu além da respetiva e necessária orientação, a possibilidade de partilha e de reflexão com os pares no âmbito da participação num congresso internacional, onde houve a oportunidade de discussão deste trabalho, à data um projeto ainda em construção, nomeadamente no que respeita aos desafios metodológicos e às oportunidades que o mesmo acarretava. Assim, a preocupação e o interesse no âmbito da inclusão e das perspetivas dos diversos intervenientes não terminam aqui mas terá, em breve, continuidade no contexto de um trabalho de investigação formal, mas de âmbito mais alargado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nota: As referências assinaladas com asterisco (*) foram utilizadas nos aportes de estudos internacionais.

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147–155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. UNESCO.
- Ali, I. (2024). A Guide for Positivist Research Paradigm: From Philosophy to Methodology. *Ideology Journal*, 9(2). <https://doi.org/10.24191/idealogy.v9i2.596>
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia investigação em psicologia e educação* (5.^a). PSIQUILIBRIOS.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a edição). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed). Wadsworth.
- (*) Attard, N., & Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das ciências sociais: Métodos quantitativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/9499>
- Barbosa, C., & Neves, I. (2019). Preocupações e expectativas dos pais de crianças com necessidades educativas especiais em Portugal. *Revista Liberato*, 119–132. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2019v20n34.p119>
- Batz, R., & Blanchard, S. B. (2025). When being an expert ay not be enough: Understanding the experiences of special education professionals parenting children with disabilities. *Exceptional Children*, 91(2), 123–143. <https://doi.org/10.1177/00144029241298240>
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais* (1. ed). Dinalivro.

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures: *Spine*, *25*(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion Into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, *64*(1), 115–131.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (rev. ed., reprinted). Centre for Studies on Inclusive Education [u.a.].
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, *70*(4), 100556. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>
- Borges, V., Balbinotti, M., & Teodoro, M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e Práticas*, 506–520.
- Burgess, R. (2001). *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Celta Editores.
- Burke, M., & Hodapp, R. (2016). The nature, correlates, and conditions of parental advocacy in special education. *Exceptionality*, *24*(3), 137–150. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064412>
- Campos, S., & Martins, R. (2008). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium – Journal of Education, Technologies and Health*, *34*, 223–231.
- Cardoso, A. P. (2020). A investigação quantitativa. *Millenium - Journal of Education, Technologies*, 19-21 Pages. <https://doi.org/10.29352/MILL0205E.C.00338>
- Cardoso, R. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico* [Dissertação de mestrado, ISEC]. <http://hdl.handle.net/10400.26/10759>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia de investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Çitil, M. (2020). Informative parent training on parental advocacy and legal rights for families with children with special educational needs. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *7*(3), 178–193. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.016>

- Coelho, G. R., Campos, J. Ap. D. P. P., & Benitez, P. (2017). Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. *Psicologia em Revista*, 23(1), 22–41. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p22-41>
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (3.^a). Porto Editora.
- Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial*. Flora Editora.
- Correia, L. (2018). *Educação inclusiva & necessidades especiais* (Flora).
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10675>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a). Almedina.
- DeVellis, R. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th Edition). SAGE. https://books.google.pt/books?id=48ACCwAAQBAJ&pg=PP57&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma educação inclusiva—Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2025, janeiro 10). *Documentos de referência internacionais*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-internacionais>
- (*) Dunleavy, A., & Sorte, R. (2022). A thematic analysis of the family experience of British mainstream school SEND inclusion: Can their voices inform best practice? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(4), 332–342. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12571>
- Ferreira, M. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Edições Afrontamento.
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Perceção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443–458. <https://doi.org/10.5902/1984686X15273>

- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4.^a). Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (4th ed). Allyn and Bacon.
- Grassi-Oliveira, R., Stein, L. M., & Pezzi, J. C. (2006). Tradução e validação de conteúdo da versão em português do Childhood Trauma Questionnaire. *Revista de Saúde Pública, 40*(2), 249–255. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000200010>
- Habermas, J. (2012). *Teoria da ação comunicativa* (Vols. 1–1–2). WMF Martins Fontes.
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2.^a). ITC.
- ISEC2015 Equity and Inclusion. (2015). *Declaração de Lisboa sobre equidade educativa*. <https://isec2015lisbon-pt.isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: A integração escolar. Em R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21–35). Dinalivro.
- (*) Jorban, M., Cachón-Zagalaz, J., Mecías-Calvo, M., & Navarro-Patón, R. (2024). Facilitators of and barriers to inclusive education in the arab community of Israel: The parents’ perspective. *Education Sciences, 14*(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci14050525>
- Kyzar, K., & Jimerson, J. B. (2018). Bridging the school-home divide in the middle grades: A process for strengthening school-family partnerships. *Middle School Journal, 49*(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1399331>
- Lima, J. F. L. D., & Ferreira, G. D. S. (2024). A gênese da Pedagogia científica e sua interface com o pensamento positivista. *PARADIGMA, e2024005*. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1550>
- Lopes, M. C., Marques, A., Marques, B., & Salgado, C. (2017). Percepção/atitudes dos pais de alunos com NEE face à inclusão. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*, 101–105. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2454>
- Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 103–113. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>

- Maksimović, J., & Evtimov, J. (2023). Positivism and post-positivism as the basis of quantitative research in pedagogy. *Research in Pedagogy*, 13(1), 208–218. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2301208M>
- (*) Malinina, I. (2024). Inclusion in russian schools: Exploring parents' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 465–474. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12645>
- Mantoan, M. (2015). *Inclusão: Paradigmas, políticas e práticas*. Papirus.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 69–90.
- Marujo, H. M. Á., Neto, L. M. V. A., & Perloiro, M. de F. (1998). *A família e o sucesso escolar: Guia para pais e outros educadores* (1. ed). Presença.
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2001). *Inclusive education and effective classroom practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mello, M. H. D., Mayrink, M. I. C. B., & Cupertino, M. D. C. (2024). O papel da família e das instituições no processo educativo de alunos com necessidades especiais. *Dialogia*, 48, e24798. <https://doi.org/10.5585/48.2024.24798>
- Miranda, S. (2016). *Percepção dos pais sobre a Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/20906>
- Montgomery, D. (2022). *Advocacy descriptions of rural fathers of children with autism* [Tese de Doutoramento, Grand Canyon University]. <https://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.24680.34568>
- Nações Unidas. (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- (*) Narot, P., & Kiettikunwong, N. (2024). A strategy to reorient parental perceptions to create conditions for successful inclusive education: A case study in a small-sized school. *Education Sciences*, 14(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>
- OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Oliveira, R., Souza, M., & Fonseca, M. (2023). Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: Uma revisão da

- literatura. *Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade*, 2(1), 1–22.
<https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.842>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254–272.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pedroso, J. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (6.ª)*. SÍLABO.
- PORDATA. (2024, outubro 22). *Taxa de abandono escolar precoce por sexo*. PORDATA.
<https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/qualificacoes-da-populacao/taxa-de-abandono-escolar-precoce-por-sexo>
- Portela, C., & Almeida, C. (2009). Família e escola: Como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. Em F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, & T. Miranda (Eds.), *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: Questões contemporâneas*. EDUFBA.
- Rodrigues, D. (Ed.). (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Martins Fontes.
- Roriz, F. (2003). *Conceitos de estatística aplicada às ciências sociais, humanas e de gestão*. ISMAI.
- Rosa, M., & Trindade, A. (2020). Educação inclusiva: Percursos normativos e (des)continuidades conceptuais. Em C. Luísa & M. Borges (Eds.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 25–42). Papa-Letras.
- Rousseau, M., Mackunnon, S., & Girard, S. (2022). Inclusive educational practices in childcare settings: Perspective of parents of children with special needs. *Journal on Developmental Disabilities*, 27(2), 1–20.
- Sá, P., Costa, A., & Moreira, A. (Eds.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (UA Editora, Vol. 2).
- Santos, L. (2021). A relação família-escola e sua contribuição no rendimento escolar de crianças com necessidades educativas especiais que possuem dificuldades de aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 7,

78–94.

<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-escola>

- Santos, M., Piscalho, I., Galinha, S., & Silva, F. (2017). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (nee) no ensino secundário: As atitudes dos encarregados de educação de alunos sem nee e com nee. *UIIPS*, 5(1), 163–174.
- Sasaki, R. (2006). *Inclusão: O paradigma do século 21* (2.^a). WVA.
- Satherley, D., & Norwich, B. (2022). Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 950–964. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967298>
- Serra, H. (2009). Educação especial, estigma ou diferença? *Saber & Educar*, 14, 1–5. <https://doi.org/10.17346/se.vol14.127>
- Shields, K. (2025, janeiro 22). *What is PL 94-142 and why is it important in special education?* [Shields Law - Counsel for special needs]. <https://shieldsfirm.com/what-is-pl-94-142-and-why-is-it-important-in-special-education/>
- Silva, F., & Milagaia, C. (2018). A inclusão na perspectiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 8, 42-61 Páginas. <https://doi.org/10.25757/INVEP.V8I1.134>
- Silva, M. (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2.^a). Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, H. (2020). Cem razões para incluir, sem razões para excluir. Em C. Luísa & M. Borges (Eds.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática*. Papa-Letras.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha* (5a edição). Pactor.
- Sousa, V., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Souza, F. (2017). Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), 124–143. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v51n1p124>
- Stainback, S. B., & Stainback, W. C. (Eds.). (1996). *Inclusion: A guide for educators*. P.H. Brookes Pub.

- Taylor, R., Smiley, L., & Richards, S. (2009). *Estudiantes excepcionales: Formación de maestros para el siglo XXI* (1a ed). McGraw-Hill Higher Education.
- (*) Tsó, M., & Strnadová, I. (2017). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 389–403.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF. (2010). *Advocacy toolkit: A guide to influencing decisions that improve children's lives* (1.ª). UNICEF.
- Vilelas, J. (2025). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (4.ª). SÍLABO.
- Wada, M. I., & Souza, M. T. S. D. (2020). A relação família-escola. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 22(1), 72–86.
<https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.323>
- Walmsley, J., Tilley, L., Dumbleton, S., & Bardsley, J. (2017). The changing face of parent advocacy: A long view. *Disability & Society*, 32(9), 1366–1386.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1322496>
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. Cultrix.
- Weeks, A., Swerissen, H., & Belfrage, J. (2007). Issues, challenges, and solutions in translating study instruments. *Evaluation Review*, 31(2), 153–165.
<https://doi.org/10.1177/0193841X06294184>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Assembleia da República. Lei n.º86/1976, de 10 de abril. Constituição da República Portuguesa.

Children and Families Act (2014).

Constitution of the Czech Republic, N. °1 de 1993.

Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Despacho n.º 1584/2007. Ministério da Educação.

Education for All Handicapped Children Act (EHA) (1975).

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1990).

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro.

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia.

Ley Orgánica n.º 3/2020, de 29 de diciembre. (LOMLOE).

The Equality Act (2010).

Regulamento n.º 18/20119. Regulamento da comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança.

Regulations for the Training and Education for Children with Special Needs, 186(1) de setembro de 2001.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO



Relativamente às questões que se seguem responda assinalando com uma Cruz (X) ou preenchendo os respetivos espaços.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Sexo: Masculino Feminino
2. Idade: _____
3. Qual a sua nacionalidade?
Portuguesa Brasileira Angolana São-Tomense
Guineense Timorense Francesa Cabo-Verdiana
Espanhola Outra _____
4. Quais as suas habilitações académicas?
1.º Ciclo 2.º Ciclo 3.º Ciclo Secundário
Licenciatura Mestrado Doutoramento

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DOS FILHOS/EDUCANDOS

5. Sexo do(a) seu/sua filho(a)/educando(a): Masculino Feminino
6. Qual a idade do(a) seu/sua filho(a)/educando(a)?
6 anos 7 anos 8 anos 9 anos
10 anos 11 anos 12 anos 13 anos
14 anos 15 anos 16 anos 17 anos
18 anos
7. Qual o ano de escolaridade do(a) seu/sua filho(a)/educando(a)?
1.º ano de escolaridade 6.º ano de escolaridade
2.º ano de escolaridade 7.º ano de escolaridade
3.º ano de escolaridade 8.º ano de escolaridade
4.º ano de escolaridade 9.º ano de escolaridade
5.º ano de escolaridade
8. Qual a problemática do(a) seu/sua filho(a)/educando(a)?
Dislexia Disortografia
Disgrafia Discalculia
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção Perturbação do Espectro de Autismo
Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental Perturbação da Comunicação
Paralisia cerebral Outra _____

9. Quais as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão que apoiam o/a seu /sua filho/a educando/a?

- Medias Universais
 Medidas Seletivas
 Medidas Adicionais

10. Com que idade o/a seu/sua filho/a educando/a foi diagnosticado(a)?

- | | | | | | |
|-----------|--------------------------|---------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Até 1 ano | <input type="checkbox"/> | 1 ano | <input type="checkbox"/> | 2 anos | <input type="checkbox"/> |
| 3 anos | <input type="checkbox"/> | 4 anos | <input type="checkbox"/> | 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 6 anos | <input type="checkbox"/> | 7 anos | <input type="checkbox"/> | 8 anos | <input type="checkbox"/> |
| 9 anos | <input type="checkbox"/> | 10 anos | <input type="checkbox"/> | 11 anos | <input type="checkbox"/> |
| 12 anos | <input type="checkbox"/> | 13 anos | <input type="checkbox"/> | 14 anos | <input type="checkbox"/> |
| 15 anos | <input type="checkbox"/> | 16 anos | <input type="checkbox"/> | 17 anos | <input type="checkbox"/> |
| 18 anos | <input type="checkbox"/> | | | | |

11. Em que ano de escolaridade se encontrava quando foi diagnosticado(a)?

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 6.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 2.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 7.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 3.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 8.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 4.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 9.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 5.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | Outro _____ | |

12. Há quanto tempo o/a seu/sua filho/a educando/a é apoiado pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva?

- | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Há menos de 6 meses | <input type="checkbox"/> | Há 6 meses a 1 ano | <input type="checkbox"/> |
| Há 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> | Há 3 a 4 anos | <input type="checkbox"/> |
| Há 5 ou mais anos | <input type="checkbox"/> | | |

13. Em que ano de escolaridade se encontrava quando começou a ser apoiado pelos Serviços de Educação Especial/Inclusiva?

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 6.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 2.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 7.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 3.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 8.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 4.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | 9.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 5.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> | Outro _____ | |

ANEXO B – ESCALA

Escala “Parent Survey on Inclusion” (Bennett et al., 1997) (Traduzida e adaptada para Portugal)
 Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115–131.

Relativamente às seguintes afirmações, assinale o seu grau de concordância, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Discordo parcialmente, 4 – Não concordo nem discordo;
 5 – Concordo parcialmente; 6 – Concordo, 7 – Concordo totalmente.

ATITUDES GERAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO		1	2	3	4	5	6	7
1.	A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Todas as crianças com deficiência devem ser incluídas, tanto quanto possível, em contextos de ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	A inclusão beneficia as crianças da turma que não têm deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	As crianças que têm deficiências graves são mais bem servidas numa sala separada em vez de numa sala de aula inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RELAÇÕES COM OS MEMBROS DA EQUIPA		1	2	3	4	5	6	7
5.	De um modo geral, tenho tido uma relação positiva com os professores do/a meu/minha filho/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Normalmente, sinto que os professores e outros profissionais das escolas valorizam o meu contributo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Tenho dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Sinto-me frequentemente pouco à vontade durante as reuniões de tomada de decisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Trabalhar com os professores para ajudar a incluir o meu/minha filho/a tem sido uma experiência difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ENVOLVIMENTO INICIADO PELOS PAIS		1	2	3	4	5	6	7
10.	Sinto que tenho um papel importante como parte da equipa que trabalha com o/a meu/minha filho/a na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Tento comunicar o mais frequentemente possível com os professores do/a meu/minha filho/a para saber informações sobre o/a mesmo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Tive de fazer uma boa quantidade de advocacia (defesa dos direitos do meu/minha filho/a) para obter o tipo de serviços educativos que quero para o/a meu/minha filho/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO C – CONSENTIMENTO DOS PAIS

PERSPETIVAS DE PAIS SOBRE INCLUSÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo insere-se no âmbito de uma Dissertação do Mestrado em Educação Especial e Inclusiva a decorrer no Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Tem como finalidade conhecer as perspetivas de pais* de alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sobre inclusão. São objetivos:

- Conhecer as perspetivas dos pais sobre a inclusão dos seus filhos na escola;
- Conhecer as atitudes gerais dos pais face à inclusão;
- Conhecer as relações dos pais, com os membros da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- Verificar o impacto das variáveis sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, problemática da criança, tipo de medidas de apoio que recebe, duração do apoio pelos serviços de educação especial, nas relações dos pais com os membros da equipa, nas atitudes dos pais face à inclusão e no envolvimento iniciado pelos pais.

O estudo é realizado pelo estudante Hugo Rodrigues e orientado pela Professora Doutora Paula Vaz, docente do IPB e membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento. De referir ainda que o mesmo se encontra aprovado pela Comissão de Ética do IPB e pela Direção-Geral de Educação.

A sua participação consiste em responder a um breve questionário sociodemográfico e ao questionário "Inquérito aos pais sobre inclusão" e poderá demorar cerca de 5 minutos. Não existem riscos expectáveis associados à participação no estudo. As suas respostas vão contribuir para compreender e identificar as perspetivas dos pais de alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, face à inclusão.

A sua participação é voluntária. Se escolher participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. A participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e serão utilizados para efeitos de investigação académica, com apresentação e publicação de resultados, nomeadamente em congressos e revistas científicas. Nenhuma resposta será analisada ou apresentada individualmente. Os nomes das escolas frequentadas pelos alunos cujos pais respondem também não serão divulgados. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Deixo o meu contacto para qualquer questão que queira colocar:

hugojeronimorodrigues@gmail.com

* O termo "pais" é utilizado como referência a pais e encarregados de educação.

Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo, colocando uma Cruz (X) no quadrado correspondente:

ACEITO NÃO ACEITO

ANEXO D – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

Processo - 537585

Filiação: /Comissões Especializadas/Ética/Presidente

Parecer

Após leitura e análise da proposta de Projeto intitulado: Perspetivas de pais de alunos com necessidades educativas especiais sobre Inclusão, com os objetivos,

- Conhecer as perspetivas dos pais de crianças com NEE sobre a inclusão dos seus filhos na escola.
- Conhecer as atitudes gerais dos pais de crianças com NEE face à inclusão.
- Conhecer as relações dos pais de crianças com NEE, com os membros da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.
- Verificar o impacto das variáveis habilitações literárias, profissão, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, sexo, problemática da criança e tipo de medidas que lhe estão aplicadas, nas atitudes dos pais de crianças com NEE face à inclusão.
- Verificar o impacto das variáveis habilitações literárias, profissão, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, sexo, problemática da criança e tipo de medidas que lhe estão aplicadas, nas relações dos pais de crianças com NEE com os membros da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.
- Verificar o impacto das variáveis habilitações literárias, profissão, idade da criança, ano de escolaridade que frequenta, sexo, problemática da criança e tipo de medidas que lhe estão aplicadas, no envolvimento iniciado pelos pais.

A Comissão de Ética do IPB emite parecer Favorável/Deferido à realização do mesmo.

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO



Hugo Rodrigues <hugojeronimorodrigues@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 1490300001

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>
Para: hugojeronimorodrigues@gmail.com

2 de dezembro de 2024 às 14:53

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1490300001, com a designação *Perspetivas de pais sobre Inclusão*, registado em 28-11-2024, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Hugo Miguel Jerónimo Ribeiro Rodrigues
Cumpe-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

a) A aplicação dos instrumentos de notação fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, onerosos, sensíveis, do foro da saúde e de vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos e com encarregados de educação/representantes legais.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO F – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de _____

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de inquérito por questionário para realização de investigação no âmbito de trabalhos de Mestrado.

Eu, Hugo Miguel Jerónimo Ribeiro Rodrigues, aluno do Mestrado em Educação Especial e Inclusiva da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), estou a desenvolver o meu trabalho de investigação para a Dissertação de Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Paula Vaz, docente do IPB e membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento. O estudo situa-se no campo da Educação Especial e Inclusiva e versa sobre as “Perspetivas de pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais sobre Inclusão”.

No contexto da metodologia selecionada, está prevista a aplicação de um inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação de alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, com Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas (sem que estes sejam identificados em momento algum da investigação).

Mais informo que este trabalho já tem parecer positivo da Comissão de Ética do IPB.

Assim, venho solicitar a V.ª Ex.ª autorização para a realização do trabalho de investigação nos termos referidos. Solicito, ainda, a V.ª Ex.ª, especial atenção na resposta a esta petição, a qual pode ser feita através de qualquer um dos contactos abaixo indicados.

Com antecipados agradecimentos pela atenção dispensada, apresento os melhores cumprimentos.

Bragança, ___ de _____ de 20 ___

Hugo Miguel Jerónimo Ribeiro Rodrigues