



Perspetivas de pais sobre inclusão: um estudo quantitativo em seis agrupamentos de escolas de Portugal

*Parents' perspectives on inclusion:
a quantitative study across six school clusters in Portugal*

Hugo Miguel Jerónimo Ribeiro Rodrigues¹

hugojeronimorodrigues@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2974-0539>

Paula Marisa Fortunato Vaz²

paulavaz@ipb.pt

<https://orcid.org/0000-0001-7678-6781>

Resumo

O percurso da segregação à inclusão é marcado por diferentes marcos históricos, nomeadamente pela luta dos pais em defesa dos direitos dos seus filhos. A necessidade da sua participação está presente em diversos documentos que valorizam o seu contributo em contexto escolar. Assim, desenvolveu-se uma investigação com a finalidade de conhecer perspetivas de pais de crianças/adolescentes que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acerca da inclusão. Tendo por base uma metodologia quantitativa, e recorrendo-se ao inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, obtiveram-se 123 respostas de pais, de seis agrupamentos de escolas do norte de Portugal. Foi possível concluir que estes pais consideram, maioritariamente, que a inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo.

Palavras-chave: inclusão, perspetivas, pais, escolas, necessidades educativas especiais.

1. Licenciado em Educação Social e Mestre em Educação Especial e Inclusiva pelo IPB. Técnico Superior de Educação Social, Casa da Criança Mirandesa (Portugal). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2974-0539>. E-mail: hugojeronimorodrigues@gmail.com

2. Doutora em Estudos da Criança-Especialização em Educação Especial pela Universidade do Minho (Portugal). Membro integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Professora Adjunta no Departamento de Psicologia da Escola Superior de Educação do IPB. Docente do mestrado em Educação Especial e Inclusiva (IPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7678-6781>. E-mail: paulavaz@ipb.pt

Abstract

The journey from segregation to inclusion in schools has been marked by various historical milestones, particularly the struggle of parents to defend their children's rights. The need for their participation is present in various national and international documents that value their contribution in the school context. Thus, research was conducted to understand the perspectives of parents of children/adolescents who benefit from learning and inclusion support measures on inclusion. Based on a quantitative methodology and using a questionnaire survey as a data collection technique, 123 responses were obtained from parents from six school groups in northern Portugal. The results allow us to conclude that the majority of parents participating in this research consider inclusion to be a positive change in our education system.

Keywords: inclusion, perspectives, parents, schools, special educational needs.

Enquadramento

As últimas décadas os sistemas educativos internacionais 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 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 (UNESCO, 1994), 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). Nela 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 sua assinatura 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.

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), legislação em vigor em Portugal, 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 (esteja ou não relacionada com a existência de deficiência e de diagnósticos médicos) deve encontrar na escola o que necessita para aprender, devendo usufruir de medidas adequadas. Assim, este decreto enumera um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, 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. Estas encontram-se organizadas tendo por base uma abordagem multinível, considerando o nível de intervenção que cada uma requer. As medidas universais, são destinadas a todos os alunos e visam promover a participação e melhorias de aprendizagens, decorrendo em contexto turma/escola. As medidas seletivas procuram colmatar necessidades de aprendizagens não supridas nas medidas universais, implicando intervenções de intensidade moderada e dirigidas a grupos de alunos. 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 (Direção-Geral da Educação, 2018).

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).

Veja-se que a escolaridade obrigatória e gratuita possibilitou o acesso de todos à escola. Esta democratização acarretou, 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).

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).

Os pais e a escola no contexto da inclusão

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 ao conceito de normalização, conceito que defendia uma vida considerada normal para a pessoa com deficiência mental (designação à data) e uma aprendizagem realizada no meio o mais normal possível e o menos restritivo possível (Bautista, 1997). Com o alargamento e conseqüente 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).

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 (EUA). 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 EUA 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).

A nível internacional existem vários normativos legais de relevo quando se trata de pensar o papel dos pais e/ou encarregados de educação de crianças com necessidades educativas especiais. Podem destacar-se, nomeadamente, a *Education for All Handicapped Children Act* (EHA) (1975) e a *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) (1990), ambas referentes ao quadro legislativo dos EUA. 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.

Na Declaração de Salamanca (1994) identificam-se também referências relativas ao papel dos pais com vista à sua 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).

Também 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).

Em Portugal, 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.

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. Entre outras refere 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 (OCDE, 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).

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.

Assim, neste contexto, 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?”, desenvolveu-se uma investigação com a finalidade de conhecer perspetivas de pais (o termo pais é usado como referência a pais e/ou encarregados

de educação) de crianças/adolescentes que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acerca da inclusão. Mais concretamente delinearão-se os seguintes objetivos: 1) conhecer a influência das habilitações académicas dos pais de crianças/adolescentes 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 (ou educandos) 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.

Metodologia

No âmbito desta investigação, 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 (descritiva e inferencial) como forma de tratamento dos mesmos.

Amostra

A amostra é constituída por 123 pais 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, de seis agrupamentos de escolas do norte de Portugal, que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), o 2.º CEB (5.º e 6.º anos) e o 3.º CEB (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade). São todos de nacionalidade portuguesa. É uma amostra de conveniência e não probabilística (Bäckström, 2008). Destes, 25 (20,3%) são 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 anos. Observa-se que 18 dos participantes (14,6%) têm até ao 3.º CEB, 42 (34,1%) têm o Ensino Secundário e 63 (51,2%) têm habilitações ao nível do Ensino Superior.

As idades dos filhos vão dos 6 aos 17 anos, sendo a média igual a 10,5 anos. Em relação ao ciclo de escolaridade que frequentam, formaram-se duas classes, sendo 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 1: 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 DAE (Dislexia, Disortografia, Discalculia) com as PC (n=29; 23,6%; n=9; 7,3%, respetivamente). No que diz respeito às perturbações do neurodesenvolvimento PHDA, PEA e DID a que aparece com maior número de casos é a PHDA (n=31; 25,2%). Na designação Outra (n=9; 7,2%) estão agrupadas diferentes problemáticas (Surdez, Problemas motores, Saúde e Memória de Trabalho).

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%).

No que diz respeito ao tempo de apoio pelos Serviços de Educação Especial/ Inclusiva, 61 alunos (49,5%) são apoiados desde há menos de 6 meses até 2 anos e 62 (50,4%) são apoiados desde há 3 anos até mais de 5 anos.

Instrumento de recolha de dados

Foram utilizados dois instrumentos de recolha de dados: um questionário sociodemográfico construído para este estudo e a Escala “*Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents*” (Bennett et al., 1997), que foi traduzida e adaptada para a língua portuguesa.

Questionário sociodemográfico

Este questionário permite a caracterização relativamente a: sexo, idade, nacionalidade, habilitações académicas, mas também a caracterização sociodemográfica dos filhos quanto ciclo de escolaridade frequentado, à problemática da criança/jovem, às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao tempo de apoio pelos serviços de educação especial/educação inclusiva.

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 para apuramento de valores de alfa de *Cronbach* e correlação item-escala, e da consistência de cada item na escala.

Esta Escala, originária dos EUA e de língua materna inglesa, foi traduzida e adaptada no âmbito desta investigação para língua portuguesa, após solicitação de autorização às autoras para a sua utilização.

A adaptação da Escala 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 de preferência 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; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Posteriormente procedeu-se à comparação das duas versões retrotraduzidas 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.

Tendo sido realizado 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.

Variáveis

Na presente investigação delimitaram-se variáveis dependentes e independentes. São variáveis independentes as habilitações académicas dos pais, o ciclo de escolaridade da criança/jovem, a problemática da criança/jovem, o tipo de medidas que lhe estão aplicadas e o tempo de apoio dos Serviços de Educação Especial/Inclusiva. As variáveis dependentes são os diferentes itens da escala (na secção “fiabilidade dos resultados” explica-se porque não se usam as dimensões da escala como variáveis dependentes).



Questões éticas e procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados seguiu um plano rigoroso e organizado, também no que respeita às questões de ética.

O primeiro passo consistiu na solicitação de parecer à Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança, que deu parecer favorável à investigação (Processo P537585-R660262-D1998071). Uma vez que o instrumento de recolha de dados iria ser aplicado em contexto escolar, solicitou-se autorização para a sua aplicação junto da Direção-Geral da Educação - Portugal, através da plataforma digital Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (Inquérito n.º 1490300001). Daqui obteve-se, também, autorização.

Foram, posteriormente, contactados sete Agrupamentos de Escolas do norte de Portugal, na pessoa dos seus diretores, no sentido de solicitar autorização para a aplicação do questionário nos respetivos Agrupamentos. A investigação prosseguiu em seis agrupamentos de escolas, tendo os seus diretores encaminhado 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.

Respeitando a indicação destes professores, em três destes Agrupamentos o questionário foi preenchido 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 entregue a estes professores que os fizeram chegar aos pais para serem respondidos em formato papel. Estes entregaram-nos novamente aos professores que os devolveram à equipa de investigação. Este processo de entrega e recolha dos questionários, em ambos os formatos, decorreu ao longo dos meses de fevereiro e março de 2025.

Acresce que o preenchimento foi antecedido do preenchimento de um consentimento informado por parte dos participantes, respeitando o preconizado no Regulamento Geral sobre Proteção de Dados. 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 dos dados individuais e anonimato; informação sobre eventuais riscos associados à participação e a declaração de consentimento.

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). 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.

Fiabilidade dos resultados

Para a verificação da fiabilidade dos resultados, 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. Considerando autores de referência, como Pestana & Gageiro (2008), 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*, não chegar pelo menos ao nível de bom, optou-se por não fazer a análise de resultados a partir da escala global e das suas dimensões, mas sim uma análise item a item.

Apresentação de resultados

Resultados descritivos

Foram analisadas as respostas dos pais aos 12 itens da escala. Na Tabela 2 apresenta-se a distribuição das respostas dos pais a cada item da escala, com indicação da frequência absoluta e da frequência relativa.



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 ($M=4,39$; $DP=1,932$), 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 é de 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 advocacia (defesa dos direitos do/a filho/a) 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).

Tabela 2: 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	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	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	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.



Apresentam-se de seguida os resultados inferenciais, obtidos, quando testadas as hipóteses em estudo, anteriormente apresentadas.

Resultados inferenciais

Para testar as hipóteses estatísticas formuladas, recorreu-se à comparação dos resultados dos itens da escala em função das variáveis sociodemográficas: habilitações académicas dos pais, ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, problemática da criança, medidas de suporte aplicadas e tempo de apoio prestado pelos serviços de educação especial/inclusiva.

Na comparação por *habilitação académica dos pais* encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos itens 1, 4, 9 e 11, pois os valores de prova obtidos foram inferiores a 5% ou 1%. Na Tabela 3 apresentam-se, para estes itens, 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*. 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 3: Comparação por Habilitações Académicas dos Pais

	Ensino Básico M (DP)	Ensino Secundário M (DP)	Ensino Superior M (DP)	ET (vp)
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 ($< 0,001^{**}$)
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*)
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*)
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*)

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

Na comparação por *ciclo de escolaridade dos filhos* após a realização do teste *Mann-Whitney*, observa-se que todos os valores de prova obtidos foram superiores a 5%, pelo que não existem diferenças estatisticamente significativas, exceto no item 10

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

Relativamente à *comparação por problemática dos filhos*, a partir do teste *Kruskal-Wallis* observa-se que 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.

No que diz respeito à *comparação por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão*, após a realização 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: $p=0,030$).

Na comparação por *tempo de apoio dos serviços de educação especial/inclusiva* todos os valores de prova obtidos no teste de *Mann-Whitney* foram superiores a 5%, pelo que não existem diferenças estatisticamente significativas, exceto no item 7 ($p=0,028<5\%$). Assim, pode afirma-se que pais cujos filhos são apoiados há menos tempo relatam mais dificuldade de comunicação.

Análise e discussão de resultados

Em relação ao item 1 “*A inclusão representa uma mudança positiva no nosso sistema educativo*”, os resultados 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, ficando claro que pais com ensino superior

têm uma perspectiva 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 perspectiva 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, concluindo 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) verificou-se a concordância relativamente a que crianças com deficiência devem ser incluídas em salas de aula regulares. Em Attard e Booth (2023) 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 ao pais consideram que a escola regular não é adequada à necessidade dos seus filhos. Igual resultado verificou-se em Malinina (2024) 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”*, a maioria (67,5%) dos pais considera que a inclusão beneficia alunos sem deficiência.

Miranda (2016) observou 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), 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) 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.

A este respeito importa considerar as inúmeras vantagens da inclusão salientadas por Correia (2013), para todos os alunos e para a comunidade escolar em geral.

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 muito divididas. Ainda assim, no que respeita 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) 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) 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) uma grande maioria dos pais concorda ou concorda fortemente com algum tipo de apoio especializado parcial fora da sala regular.

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 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 excepcional, 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)

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, que se debruçam mais especificamente sobre a questão da comunicação enquanto elemento da relação, Tsó e Strnadová (2017) referem uma comunicação positiva entre pais e professores. Resultados semelhantes são visíveis em Coelho et al. (2017) e em Jorban et al. (2024), que relatam uma boa comunicação entre os referidos intervenientes, que os pais a consideram como vital para a inclusão dos seus filhos. Contudo, há também resultados diferentes, nomeadamente no estudo de Malinina (2024), que encontrou uma comunicação não eficaz entre pais e professores, algo semelhante ao referido em Narot e Kiettikunwong (2024) que identificam problemas de comunicação, apontando para a necessidade de os professores respeitarem mais os pais.

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). Já no estudo de Dunleavy e Sorte (2022), os pais sentem-se 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 diferenças estatisticamente significativas, verificando-se que pais de filhos que são apoiados por medidas adicionais, sentem-se mais valorizados pelos professores e outros profissionais. 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. Também pela quantidade e o tipo de informação que têm de partilhar com a escola, é

natural que os pais estejam mais presentes e se sintam valorizados no 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.

Quanto 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. Perspetiva diferente é manifestada em Malinina (2024) onde se verificou 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 são identificadas diferenças estatisticamente significativas 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 nesse mesmo 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 constroem, ao longo do tempo, as interações. Para Rogers (2009) a comunicação empática consiste numa construção gradual de confiança e compreensão entre os interlocutores. É, portanto, necessário tempo para que a comunicação entre escola e família se efetive e se desenvolva.

No 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 pelo menos alguma dificuldade nestas reuniões. Em Bennett et al. (1997) 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. Também no estudo Coelho et al. (2017) os pais assinalam que conseguem exprimir as suas opiniões nas reuniões com a equipa multidisciplinar. Pelo contrário, em Jorban et al. (2024), 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 a frequentar a escola regular, no sentido de determinar as perspectivas 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) 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, há diferenças estatisticamente significativas, mostrando que pais com ensino superior relatam maior dificuldade no trabalho com os professores. Neste sentido, o nível de formação que estes pais detêm é superior aos demais o que, possivelmente, 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 se verificaram diferenças estatisticamente significativas, pois pais cujos filhos são apoiados por medidas adicionais, sentem maior dificuldade no trabalho com professores. Considerando que 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, nos dias de hoje, pela falta de tempo para que ambos se organizem nesta relação e neste trabalho.

Relativamente 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) revelam que muitas

vezes os pais consideram que os seus esforços são em vão. Surgiram, também neste item, na comparação por ciclo de escolaridade que os filhos frequentam, diferenças estatisticamente significativas, observando-se que os pais de crianças do 1.º CEB se sentem mais envolvidos com a equipa que trabalha com os seus filhos. Resultado idêntico encontrou Rousseau et al. (2022), onde a maioria dos pais de alunos no ensino primário (equivalente ao 1.º CEB em Portugal) se sente envolvida no processo de inclusão. Pode pensar-se que a entrada no 1.º CEB 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 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 da mesma, em contexto familiar, e noutros contextos que a criança frequente, havendo constante necessidade de troca de informação entre família e equipa. 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) a maioria dos pais tenta comunicar frequentemente com os professores. Outro estudo que revela resultados neste sentido é o de Jorban et al. (2024), onde o contacto com os professores é regular e visto como sendo essencial para todo o processo de inclusão dos filhos. Foram identificadas, neste item, diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito à comparação por habilitações académicas dos pais, onde os pais com ensino secundário revelam uma comunicação mais frequente.

Perante estes resultados, pode pensar-se que ao sentirem que têm um papel importante como parte da equipa que trabalha com os seus educandos, e ao haver uma boa comunicação com os professores, ao sentirem-se valorizados e ao terem uma relação positiva com os professores, têm menos necessidade de tomar iniciativa para comunicar com os mesmos, porque ela já é fluente e eficaz, decorrendo de forma articulada e fluente, 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 muito próximos. No estudo de Bennett et al. (1997) os pais não sentem necessidade de exercer advocacia. Em sentido inverso aparece Silva e Milagaia (2018), onde os pais relatam a necessidade de intervir para alterar práticas educativas, bem como em Narot e Kiettikunwong (2024), onde os pais procuraram informar-se sobre legislação no sentido de exercer advocacia.

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

Conclusões, limitações e recomendações

Após a análise e discussão dos resultados pode concluir-se que 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 beneficia 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. Maioritariamente consideram também que não têm dificuldade em comunicar eficazmente com os professores e outros profissionais das escolas. Aproximadamente 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 e 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.

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 CEB são os que mais sentem que têm um papel importante como parte da equipa que trabalha com os seus educandos na escola.

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

Em relação 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.

Uma das limitações desta investigação relaciona-se com a amostra, quer no seu número de respostas quer, igualmente, no seu pequeno território de implementação, não sendo por isso possível efetuar generalizações a partir dos resultados. 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, não obstante o contributo desta investigação, é imperioso que se continue a realizar investigação neste âmbito, no sentido de conhecer não só as perspetivas dos pais sobre inclusão, mas as suas atitudes em relação à mesma, bem como as dificuldades que possam ter neste processo. Estes estudos poderão ser passos importantes nesta caminhada em direção a uma educação de qualidade e equitativa.

Referências

AINSCOW, M. Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, v. 10, n. 4, p. 147-155, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>. Acesso em: 10 out. 2025.

AINSCOW, M. *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paris: UNESCO, 2024.

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. *Metodologia Investigação em Psicologia e Educação*. 5. ed. Braga: PSIQUILIBRIOS, 2017.

ATTARD, N.; BOOTH, N. Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, v. 121, p. 102234, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>. Acesso em: 10 out. 2025.



- BÄCKSTRÖM, B. *Metodologia das ciências sociais: métodos quantitativos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9499>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BATZ, R.; BLANCHARD, S. B. When being an expert may not be enough: Understanding the experiences of special education professionals parenting children with disabilities. *Exceptional Children*, v. 91, n. 2, p. 123-143, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00144029241298240>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BAUTISTA, R. *Necessidades educativas especiais*. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BENNETT, T.; DELUCA, D.; BRUNS, D. Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, v. 64, n. 1, p. 115-131, 1997.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Rev. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BOPOTA, O.; LOUKOVITIS, A.; BARKOUKIS, V.; TSORBATZOUKIS, H. Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, v. 70, n. 4, p. 100556, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BURKE, M.; HODAPP, R. The nature, correlates, and conditions of parental advocacy in special education. *Exceptionality*, v. 24, n. 3, p. 137-150, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064412>. Acesso em: 10 out. 2025.
- COELHO, G. R.; CAMPOS, J. A. D. P. P.; BENITEZ, P. Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual. *Psicologia em Revista*, v. 23, n. 1, p. 22-41, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p22-41>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CORREIA, L. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- CORREIA, L. *Fundamentos da educação especial*. Vila Nova de Gaia: Flora Editora, 2017.
- CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, n. 1, p. 98-104, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>. Acesso em: 10 out. 2025.
- DEVELLIS, R. *Scale development: Theory and applications*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2017. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=48ACCwAAQBAJ&pg=PP57&hl=pt-PT&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 out. 2025.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Para uma educação inclusiva — Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. Documentos de referência internacionais. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 10 jan. 2025. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/documentos-de-referencia-internacionais>. Acesso em: 10 out. 2025.
- DUNLEAVY, A.; SORTE, R. 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*, v. 22, n. 4, p. 332-342, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12571>. Acesso em: 10 out. 2025.
- FREITAS, E. M.; ARROJA, L. N.; RIBEIRO, P. M.; DIAS, P. C. Perceção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 443-458, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X15273>. Acesso em: 10 out. 2025.
- GEORGE, D.; MALLERY, P. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update*. 4. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

GRASSI-OLIVEIRA, R.; STEIN, L. M.; PEZZI, J. C. Tradução e validação de conteúdo da versão em português do Childhood Trauma Questionnaire. *Revista de Saúde Pública*, v. 40, n. 2, p. 249–255, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000200010>. Acesso em: 10 out. 2025.

HABERMAS, J. *Teoria da ação comunicativa*. 2 vols. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ISEC2015 Equity and Inclusion. Declaração de Lisboa sobre equidade educativa. [S.l.]: ISEC2015, 2015. Disponível em: <https://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>. Acesso em: 10 out. 2025.

JIMÉNEZ, R. Uma escola para todos: A integração escolar. In: BAUTISTA, R. (Org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21–35.

JORBAN, M.; CACHÓN-ZAGALAZ, J.; MECÍAS-CALVO, M.; NAVARRO-PATÓN, R. Facilitators of and barriers to inclusive education in the Arab community of Israel: The parents' perspective. *Education Sciences*, v. 14, n. 5, p. 525, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14050525>. Acesso em: 10 out. 2025.

LOPES, M. C.; MARQUES, A.; MARQUES, B.; SALGADO, C. Perceção/atitudes dos pais de alunos com NEE face à inclusão. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, p. 101–105, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2454>. Acesso em: 10 out. 2025.

MALININA, I. Inclusion in Russian schools: Exploring parents' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 24, n. 3, p. 465–474, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12645>. Acesso em: 10 out. 2025.

MEIJER, C. J. W. (Ed.). *Inclusive education and effective classroom practices*. [S.l.]: European Agency for Development in Special Needs Education, 2001.

MELLO, M. H. D.; MAYRINK, M. I. C. B.; CUPERTINO, M. D. C. O papel da família e das instituições no processo educativo de alunos com necessidades especiais. *Dialogia*, v. 48, 2024, e24798. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.24798>. Acesso em: 10 out. 2025.

MIRANDA, S. Perceção dos pais sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. 2016. Tese (Mestrado) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2016.

MONTGOMERY, D. Advocacy descriptions of rural fathers of children with autism. 2022. Tese (Doutorado) – Grand Canyon University, [S.l.]. Disponível em: <https://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.24680.34568>. Acesso em: 10 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 10 out. 2025.

NAROT, P.; KIETIKUNWONG, N. A strategy to reorient parental perceptions to create conditions for successful inclusive education: A case study in a small-sized school. *Education Sciences*, v. 14, n. 4, p. 358, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>. Acesso em: 10 out. 2025.

OECD. *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>. Acesso em: 10 out. 2025.

PASEKA, A.; SCHWAB, S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, v. 35, n. 2, p. 254–272, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>. Acesso em: 10 out. 2025.

PESTANA, M.; GAGEIRO, J. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



ROUSSEAU, M.; MACKUNNON, S.; GIRARD, S. Inclusive educational practices in childcare settings: Perspective of parents of children with special needs. *Journal on Developmental Disabilities*, v. 27, n. 2, 2022.

SANTOS, M.; PISCALHO, I.; GALINHA, S.; SILVA, F. 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*, v. 5, n. 1, p. 163-174, 2017.

SATHERLEY, D.; NORWICH, B. Parents' experiences of choosing a special school for their children. *European Journal of Special Needs Education*, v. 37, n. 6, p. 950-964, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967298>. Acesso em: 10 out. 2025.

SERRA, H. Educação especial, estigma ou diferença? *Saber & Educar*, n. 14, p. 1-5, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.17346/se.vol14.127>. Acesso em: 10 out. 2025.

SHIELDS, K. What is PL 94-142 and why is it important in special education? [S.l.]: Shields Law – Counsel for special needs, 22 jan. 2025. Disponível em: <https://shieldsfirm.com/what-is-pl-94-142-and-why-is-it-important-in-special-education/>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, F.; MILAGAIA, C. A inclusão na perspectiva de mães de crianças e jovens com necessidades especiais. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, v. 8, p. 42-61, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/INVEPV811.134>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUSA, V.; ROJJANASRIRAT, W. 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*, v. 17, n. 2, p. 268-274, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>. Acesso em: 10 out. 2025.

STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. C. (Eds.). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co., 1996.

TSÓ, M.; STRNADOVÁ, I. Students with autism transitioning from primary to secondary schools: Parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n. 4, p. 389-403, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNICEF. *Advocacy toolkit: A guide to influencing decisions that improve children's lives*. 1. ed. Nova York: UNICEF, 2010.

WALMSLEY, J.; TILLEY, L.; DUMBLETON, S.; BARDSLEY, J. The changing face of parent advocacy: A long view. *Disability & Society*, v. 32, n. 9, p. 1366-1386, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1322496>. Acesso em: 10 out. 2025.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. *Pragmática da comunicação humana*. 2. ed. Petrópolis: Cultrix, 1993.